

JENNIFER DULUDE

**LE RÔLE DE LA MÉMOIRE PHONOLOGIQUE
DANS LE PROCESSUS D'ACQUISITION DU GENRE
EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
comme exigence partielle du programme de maîtrise en linguistique
offert à l'Université du Québec à Chicoutimi
en vertu d'un protocole d'entente avec l'Université Laval
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

et

DÉPARTEMENT DES ARTS ET LETTRES
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
SAGUENAY

NOVEMBRE 2008



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Il y a de plus en plus d'études qui confirment un lien entre la mémoire phonologique (MP) (ou l'habileté à retenir de l'information orale de façon temporaire) et l'habileté à apprendre des notions de grammaire (par ex : French, 2006; O'Brien et al. 2006). Toutefois, très peu d'études se sont penchées sur le rôle de la MP dans l'acquisition du genre grammatical, et plus particulièrement du genre en français langue seconde (FLS). Cette étude, élaborée auprès d'apprenants adultes de FLS de niveau débutant, avait pour but de déterminer si une MP efficace coïncidait avec une facilité à apprendre le genre de noms communs français inconnus et avec une capacité à inférer le genre grammatical de noms communs français inconnus. L'habileté des sujets à apprendre des mots de vocabulaire (Dét. + N) et leur genre respectif (féminin ou masculin) ou leur facilité d'apprentissage, ainsi que leur capacité à attribuer le bon genre à des noms communs inconnus —et donc, leur capacité à inférer des règles phonologiques de genre— ont été évaluées par le biais de deux (2) tâches auditives. La MP a été évaluée à l'aide de deux (2) mesures : une épreuve de répétition de pseudo-mots français (tirée de Poncelet, 2002) et une épreuve de discernement entre des paires de listes de pseudo-mots français (inspirée d'O'Brien et al., 2006). Les résultats ont montré que la facilité à apprendre le genre était liée à l'efficacité de leur MP, telle que mesurée par l'épreuve de discernement, mais seulement lorsque l'on tenait compte de deux variables additionnelles soit, le niveau de connaissances lexicales des sujets en FLS et l'absence d'instruction préalable en FLS.

REMERCIEMENTS

La planification, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de recherche requièrent le support et le travail acharné d'un directeur savant, dédié et patient; c'est pourquoi je tiens d'abord et avant tout, à remercier Dr. Leif French de m'avoir si bien dirigée. Je tiens également à remercier M. Jean Dolbec, professeur à l'UQAC, pour ses précieux conseils et ses encouragements. Je remercie particulièrement Mme Annie Tremblay, M. Jean-Luc Ferret et M. Robert Gagnon de l'École de langue et de culture québécoise de l'UQAC, de même que Mme Manon Léger et Mme Karine Beaulieu de l'École de Langues de la Cité, de Bagotville pour leur précieuse collaboration à mon projet de recherche. Un grand merci à tous les étudiants qui ont gentiment accepté de participer à mon étude; sans eux, mon projet n'aurait pas vu le jour. Enfin, je tiens à remercier mon mari, Steve Siket, pour son support moral, sa confiance en moi et d'avoir été si compréhensif lors de tout ce processus.

Table des matières

Page titre.....	i
Résumé.....	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux, figures et annexes	vii
Chapitre 1 : Introduction	1
1.1 Champs d'intérêt.....	1
1.2 Problématiques générale et spécifique.....	3
1.3 Objectif	5
1.4 Cadre théorique.....	6
1.4.1 L'acquisition du genre en L1	6
1.4.2 La mémoire phonologique	6
1.5 État de la question : études dignes de mention	9
1.5.1 La MP et l'acquisition du genre en français L1	9
1.5.2 La MP et l'acquisition du genre en L2	10
1.5.3 La MP et l'acquisition du genre en français L2	11
1.6 Questions de recherche et hypothèses	15
Chapitre 2 : Méthodologie	17
2.1 Sujets.....	17
2.2 Mesures.....	18

2.2.1	Mesure de vocabulaire en L2.....	18
2.2.2	Mesures de genre	18
2.2.2.1	Sensibilité aux stimuli.....	18
2.2.2.2	Facilité d'apprentissage	18
2.2.2.3	Capacité à inférer	18
2.2.3	Mesures de mémoire phonologique.....	19
2.2.3.1	Efficacité de la MP (mesure réceptive) NWRec.....	19
2.2.3.2	Efficacité de la MP (mesure productive) NWRep	19
2.3	Matériel et appareillage	19
2.3.1	Niveau de vocabulaire en L2	19
2.3.2	Sensibilité aux stimuli (SS).....	20
2.3.3	Facilité d'apprentissage (FA).....	22
2.3.4	Capacité à inférer (CI)	23
2.3.5	Efficacité de la MP	24
2.3.5.1	NWRep	24
2.3.5.2	NWRec.....	26
2.4	Procédure	28
Chapitre 3 : Résultats		30
3.1	Données descriptives	31
3.1.1	Vocabulaire.....	32
3.1.2	Apprentissage du genre.....	33
3.1.3	Généralisation de genre	34

3.1.4	Mémoire phonologique.....	34
3.2	Corrélations simples entre les mesures.....	35
3.2.1	Relation entre les mesures de MP.....	35
3.2.2	Relation entre les mesures de MP et le test de vocabulaire.....	35
3.2.3	Relation entre les mesures de genre.....	37
3.2.4	Relation entre la MP et le genre.....	38
Chapitre 4 : Résultats secondaires et discussion.....		40
4.1	Effet du niveau de vocabulaire	40
4.2	Effet d'utilisation de stratégies d'apprentissage	43
4.3	Effet d'instruction préalable en français.....	45
Chapitre 5 : Limites		48
Chapitre 6 : Conclusion.....		50
Références bibliographiques.....		55
Annexes		61

LISTE DES FIGURES, TABLEAUX ET ANNEXES

FIGURES

Figure 1	Le modèle révisé de la mémoire de travail à composantes multiples de Baddeley, 2000.....	8
----------	---	---

TABLEAUX

Tableau 1	Moyennes et Écart-types de la performance à toutes les épreuves.....	31
Tableau 2	Corrélations simples entre toutes les mesures	36
Tableau 3	Corrélations entre les mesures de vocabulaire, de genre et de MP pour les sous-groupes à vocabulaire plus élevé et plus faible	42
Tableau 4	Corrélations importantes pour les sous-groupes avec et sans instruction préalable en français	47

ANNEXES

Annexe A	Formulaire de consentement.....	61
Annexe B	Questionnaire bilingue sur la connaissance de langues additionnelles et sur les données personnelles.....	64
Annexe C	Test écrit de vocabulaire français (VocFr) (Meara & Buxton, 1987).....	70
Annexe D	Listes de dix (10) noms communs français servant à la tâche d'apprentissage du genre (SS et FA)	75
Annexe E	Liste de vingt (20) noms communs français servant à la tâche de généralisation de genre (CI).....	77
Annexe F	Liste de pseudo-mots français qui ont servi à l'épreuve de répétition (NWRep) (Poncelet, 2002).....	79
Annexe G	Listes de pseudo-mots qui ont servi à l'épreuve de discernement entre des paires de listes de pseudo-mots français à une syllabe (NWRec), versions I et II	81
Annexe H	Feuilles-réponses pour les tâches d'apprentissage et de généralisation de genre	84
Annexe I	Feuille-réponse de l'examinatrice pour l'épreuve de discernement (NWRec).	87

1 Introduction

1.1 Champs d'intérêt

En didactique des langues et en psycholinguistique, les chercheurs tentent souvent d'établir un lien entre certains traits ou certaines caractéristiques individuelles d'apprenants –telles que l'intelligence, l'aptitude, la personnalité, la motivation, le style cognitif, le type d'apprenant, la langue maternelle (L1) et l'âge (Lightbown & Spada, 2006)– et leur niveau de maîtrise ou de succès dans l'apprentissage de ladite langue seconde (L2). Ils font cela soit en vue de déterminer ce qu'il faut posséder pour réussir en termes de caractéristiques cognitives, soit pour en savoir davantage sur la façon d'assimiler certaines notions, c'est-à-dire sur les procédés cognitifs. À cet égard, la mémoire de travail et plus spécifiquement, la mémoire phonologique (MP) (ou l'habileté à stocker des nouvelles combinaisons phonologiques dans la mémoire à court terme) est l'une de ces caractéristiques cognitives qui prend de plus en plus d'importance dans le domaine de la psycholinguistique et qui, selon un nombre d'études croissant (par exemple : French, 2006; Service & Kohonen, 1995; Thorn & Gathercole, 1999), semble expliquer en partie les niveaux de performance divergents des individus qui entreprennent l'apprentissage d'une L2.

Par ailleurs, les didacticiens et chercheurs en français langue seconde (FLS) s'entendent tous pour dire que le genre est une notion qui est difficile à maîtriser, même après plusieurs années d'étude et de pratique (voir les études de Bartning, 2000; Dewaele & Véronique, 2001; Hardison, 1992 ; Harley, 1992; Surridge, 1992; Towell, 1987). La preuve est que même les apprenants les plus avancés du FLS continuent de faire des erreurs

d'attribution de genre et d'accord en genre. Avant de chercher des solutions à ce problème, un examen des facteurs qui pourraient contribuer à expliquer ce phénomène est de mise. Il va sans dire que l'âge d'acquisition de la L2 joue de façon indéniable sur le niveau de maîtrise de la notion de genre (par ex : Guillelmon & Grosjean, 2001). Au-delà de ce facteur, nous nous trouvons devant le fait que passé un certain âge, les apprenants de FLS doivent apprendre le genre de chaque élément du lexique contenu dans le lexique mental. Dewaele et Véronique (2001) soulignent l'importance du facteur mémoriel dans l'acquisition du genre. En fait, ils concluent que les erreurs d'attribution de genre sont souvent dues à l'ignorance du genre associé à un item lexical ou à l'incapacité à y accéder ou à se le remémorer. Leur conclusion nous a inspirée à nous interroger sur l'influence de la mémoire, et fort probablement de la MP de ces individus qui entreprennent l'apprentissage du FLS.

Pour résumer les grandes lignes de notre pensée, l'acquisition de la notion de genre en français langue seconde se fait difficilement. Il y a plusieurs facteurs qui pourraient rendre compte de cette difficulté, mais l'un de ces facteurs serait certainement la difficulté à mémoriser les associations genre-lexique ou genre-phonologie. Ceci nous amène donc à considérer l'influence de la capacité de la MP sur l'acquisition du genre chez les individus qui entreprennent l'apprentissage du FLS.

1.2 Problématiques générale et spécifique

Depuis la discussion de Baddeley, Gathercole et Papagno (1998), les chercheurs considèrent avec plus de sérieux la possibilité que la MP ait un rôle significatif à jouer non seulement dans l'acquisition du vocabulaire (en L1, voir : Baddeley et al. 1998; Gathercole, Hitch, Service & Martin, 1997; en L2, voir : Atkins & Baddeley, 1998; Cheung, 1996), mais aussi dans l'acquisition de la grammaire, et ce, autant en L1 (Adams & Gathercole, 1996; Blake, Austin, Cannon, Lisus & Vaughan, 1994) qu'en L2 (Adams & Gathercole, 1995; Blake et al., 1994) auprès des adultes et des enfants. Cependant, même si un lien a été établi entre la MP et certains aspects morphosyntaxiques du développement grammatical (entre autres le genre et le nombre de pronoms, les temps de verbes et les prépositions en espagnol L2 dans l'étude d'O'Brien, Segalowitz, Collentine et Freed, 2006 et la négation, l'interrogation et les adjectifs possessifs en anglais L2 dans l'étude de French et O'Brien, 2008), le lien entre la MP et l'apprentissage de règles grammaticales spécifiques telles que le genre reste toujours à confirmer. L'exercice d'associer des phonèmes réservés à un genre plutôt qu'à un autre à des pronoms espagnols (tels que « lo » versus « la » et « los » versus « las ») et leur antécédent (tels que « jardin » et « ciudad ») est similaire à celui d'associer des phonèmes réservés à un genre plutôt qu'à un autre à des déterminants (tels que « un », « une ») et le phonème final de certains noms communs français (tels que « nerprun » et « besaiguë »). Le premier exercice ayant été lié à l'efficacité de la MP de sujets adultes débutants l'apprentissage de l'espagnol langue seconde, on pourrait s'attendre à voir un lien similaire entre l'efficacité de la MP de sujets

adultes débutants l'apprentissage du français, langue seconde et le deuxième exercice, soit l'une des variables dans notre étude.

En supposant que la facilité à retenir des mots de vocabulaire soit liée à la facilité à apprendre des règles grammaticales (Ellis, 1998) et en sachant que la mémoire phonologique soit étroitement rattachée à l'acquisition de mots de vocabulaire, il en découlerait que la MP ait un rôle tout aussi important à jouer dans l'acquisition de règles grammaticales telles que celles nécessaires à l'attribution du genre féminin ou masculin à un nom commun. L'hypothèse est d'autant plus valable si nous considérons que les règles qui régissent le genre en français impliquent des distinctions phonologiques au niveau des déterminants (« un » versus « une » et « le » versus « la ») en plus de certaines distinctions phonologiques au niveau des terminaisons des noms communs.

Toutefois, la relation entre la facilité à apprendre du vocabulaire et l'habileté à apprendre et appliquer des règles grammaticales n'est pas confirmée. De plus, tandis que l'apprentissage de vocabulaire nouveau exige l'emmagasinement de formes phonologiques nouvelles ou inconnues, l'apprentissage et la mise en application de règles de grammaire requièrent souvent l'emmagasinement et le traitement de morphèmes apparentés ou connus. Puisque la MP a pour fonction principale de retenir des formes phonologiques inconnues, sa participation à l'appropriation de vocabulaire nouveau n'est pas surprenante, mais qu'en est-il de sa participation à l'assimilation de règles grammaticales? Cela reste à préciser.

1.3 Objectif

L'objectif principal de notre étude était d'analyser le lien entre la MP et l'acquisition de la notion de genre auprès d'apprenants adultes de FLS en vue de déterminer si une meilleure MP coïncide avec une facilité à remarquer et attribuer le bon genre à une série de noms communs inconnus. Pour ce faire, nous avons examiné de près l'apprentissage du genre, soit la sensibilité aux stimuli, la facilité d'apprentissage (habileté à mémoriser) et la capacité d'inférence à partir de similitudes, à l'aide de deux tâches d'écoute. Nous avons aussi évalué la capacité de la MP à l'aide de deux mesures, soit l'épreuve de répétition de pseudo-mots français (NWRep) et l'épreuve de discernement entre des paires de listes de pseudo-mots français à une syllabe (NWRec). Le but était d'étudier la nature de la relation entre les tâches d'apprentissage du genre et les deux mesures de MP. Enfin, par le biais d'un questionnaire, nous avons aussi vérifié les effets possibles de la L1 et de la connaissance de langues additionnelles (L2, L3, L4...) sur la relation potentielle entre la MP et la facilité à attribuer le bon genre à une série de noms inconnus.

La section qui suit présente les différentes théories rattachées à l'acquisition du genre ainsi que le modèle de MP sur lequel les hypothèses de la présente étude sont basées.

1.4 Cadre théorique

1.4.1 L'acquisition du genre en L1

Les modèles de production de langage courants tel que celui de Levelt (1989) distinguent trois (3) niveaux de traitement d'information : un niveau sémantique, syntaxique et phonologique. Selon ces modèles, une fois qu'un mot est sélectionné et est prêt à être énoncé, ses propriétés sémantiques sont évoquées, sa phonologie est encodée et ses propriétés syntaxiques, telles que le genre, sont indépendantes de sa phonologie.

Toutefois, certains auteurs tels que Corbett (1991) et Caramazza (1997) remettent en question le consensus général et proposent un modèle de computation qui suppose une interaction entre le genre et la phonologie d'un mot donné. Une telle relation signifierait que les locuteurs natifs s'appuieraient en partie sur la phonologie d'un mot pour déterminer ou confirmer son genre. Si tel est le cas, une mémoire phonologique efficace s'avèrerait indispensable à la rétention des traits phonologiques que partagent certains noms communs français et à leur classification dans la bonne catégorie de genre.

1.4.2 La mémoire phonologique

À quoi, précisément, le concept de mémoire phonologique renvoie-t-il? En fait, selon le modèle de mémoire de travail à composantes multiples de Baddeley (2000), la MP ou

« boucle phonologique » est l'une de quatre composantes qui constituent la « mémoire à court terme », communément appelée « mémoire de travail », qui elle, s'avère être la totalité des ressources disponibles pour le traitement et l'emmagasinage simultanés de données. Plus spécifiquement, la MP sous-tend l'habileté humaine à répéter des séquences phonologiques nouvelles ou des pseudo-mots isolés à l'oral, et ce immédiatement après les avoir entendus. Il est dit que le nombre d'éléments retenus reflète la capacité de la mémoire phonologique à court terme. Les trois autres composantes sont l'administrateur central, le tampon épisodique (traduction libre du terme « episodic buffer ») et le calepin visuo-spatial. La MP ou boucle phonologique est impliquée dans la rétention momentanée et la répétition sous-vocale des stimuli verbaux que le sujet voit ou entend (Baddeley, 1986), tandis que le calepin visuo-spatial est impliqué dans le codage imagé des éléments figuratifs, visuo-spatiaux (Baddeley, 1986; Logie, 1994). Ces deux systèmes périphériques de stockage sont qualifiés de systèmes esclaves (Baddeley, 1986) à un système de supervision d'activation : l'administrateur central. Ce dernier intervient dans la sélection des informations perceptives, lesquelles sont acheminées aux systèmes périphériques; aussi, il dirige son attention vers des informations en particulier et porte son attention sur plusieurs informations à la fois; il transfère son attention d'une information à une autre; et, enfin il agit en tant qu'intermédiaire entre les deux systèmes esclaves de même qu'entre ceux-ci et la mémoire épisodique à long terme.

Pour rendre compte des procédés cognitifs impliqués dans le processus d'apprentissage du genre en français langue seconde, nous avons fait appel au modèle de mémoire de travail à composantes multiples de Baddeley (2000) et les hypothèses de la

présente étude sont basées plus particulièrement sur la composante traitant de la MP, soit la boucle phonologique.

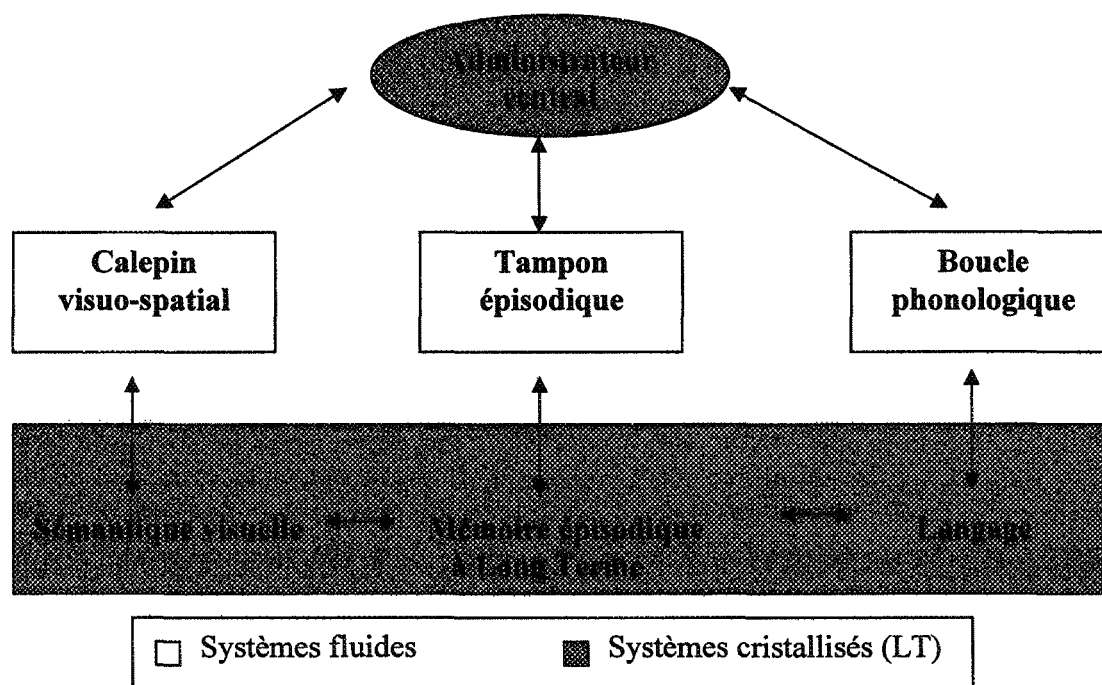


Figure 1. Le modèle révisé de la mémoire de travail à composantes multiples de Baddeley, 2000.

En nous appuyant sur ce modèle, nous postulons qu'à partir d'éléments du langage perçus à l'oral, l'apprenant de français langue seconde peut retenir (d'abord dans la boucle phonologique, puis dans la mémoire épisodique à long terme, en passant par l'administrateur central et le tampon épisodique) que des noms communs inanimés à terminaisons phonétiques similaires appartiennent plutôt à une catégorie de genre qu'à l'autre, par exemple que des noms communs français finissant en [o] sont fort probablement masculins plutôt que féminins. Mais, quel est le rôle précis de la MP dans l'acquisition du genre en français L1, en L2 et plus particulièrement en FLS?

1.5 *État de la question : études dignes de mention*

1.5.1 *La mémoire phonologique et l'acquisition du genre en français L1*

En français langue maternelle, on peut admettre que le genre ne pose pas de problèmes aux locuteurs natifs et jeunes apprenants. En effet, on a trouvé que les enfants dont la langue maternelle était le français québécois maîtrisaient la notion de genre à environ 5 ans (Fortin & Crago, 1999; Lightbown, 1977). En dépit de cette réalité, ils rencontrent tous une difficulté mineure : l'étude de Desrochers et Paivio (1990) a confirmé que lorsqu'un nom débute par une voyelle (et nous ajoutons à cela un « h » muet), les locuteurs natifs du français sont moins justes et moins rapides à déterminer son genre que lorsqu'un nom débute par une consonne, et ce parce que dans le premier cas, ils ont peine à discriminer les formes de l'article défini (« l' ») ou indéfini (« un » ou « une »). Comme Desrochers et son collègue le réitèrent si bien, « l'élision [du « l' »] a pour effet d'annuler la réalisation phonologique de l'accord en genre (et) [...] le contraste sonore entre « un » et « une » est fortement atténué par la liaison phonique entre l'article et le terme qui suit » (Desrochers et Brabant, 1995). Ainsi, de par ce fait, on peut en déduire que les locuteurs natifs du français se basent, entre autre, sur la phonologie du déterminant qui accompagne normalement le nom commun en question pour déterminer son genre. Qui plus est, selon quelques études pionnières (Karmiloff-Smith, 1979; Tucker, Lambert & Rigault, 1977) et une étude récente (Cole, Pynte et Andriamamonjy, 2003), il est de plus en plus apparent que les locuteurs natifs du français possèdent une connaissance implicite des règles phonologiques régissant le genre et qu'ils fassent appel à ces régularités phonologiques (ou

terminaisons phonologiques) pour déterminer le genre d'un nom commun français ou attribuer un genre à des pseudo-mots français, spécialement lorsque ceux-ci sont peu fréquents ou qu'ils ont une terminaison nominale prédictive du genre (Andriamamonjy, 2000).

1.5.2 La mémoire phonologique et l'acquisition du genre en L2

Williams et Lovatt (2003) ont été l'un des premiers à tenter d'établir un lien entre l'efficacité de la MP et la facilité à apprendre (de façon implicite) les règles régissant le genre en italien (expérience numéro 1), de même que dans une langue expérimentale (expérience numéro 2). Parmi les résultats obtenus dans leur première expérience auprès d'apprenants adultes universitaires, notons l'influence significative que la MP a exercée sur la rapidité d'apprentissage, mais l'absence d'effet significatif sur la performance à la tâche de généralisation, c.-à-d. sur la maîtrise de la notion. En fait, c'est la connaissance de langues additionnelles qui a eu la plus grande influence et qui garantissait, en quelque sorte, de meilleurs résultats à la tâche de généralisation de genre. Par contre, des résultats très différents ont été obtenus à l'expérience numéro deux (toujours auprès d'apprenants adultes à l'université) : cette fois, une corrélation positive a été établie entre la MP et la performance à la tâche de généralisation de genre même si la connaissance de langues additionnelles influençait toujours cette dernière. Leurs données laissent place à la possibilité que la MP à court terme soit liée à l'habileté à emmagasiner de nouvelles

combinaisons de morphèmes apparentés dans la MP à long terme, ainsi qu'à l'habileté à générer des règles de grammaire à partir de ces combinaisons de morphèmes.

Dans une autre étude, celle-ci auprès d'apprenants adultes de l'espagnol L2, O'Brien et al. (2006) ont examiné le lien entre la MP des sujets, telle que mesurée par un test de discernement entre des paires de listes de pseudo-mots anglais- et leur performance à une tâche de production orale (ou leur habileté en narration, grammaire et vocabulaire). Ils ont réussi, entre autre chose, à établir une corrélation positive entre une MP efficace et l'habileté à utiliser des pronoms féminins correctement (qui faisaient partie d'une catégorie plus générale intitulée « usage approprié de morphèmes grammaticaux »). Ces résultats nous indiquent que la MP semble jouer un rôle dans l'acquisition du genre en L2.

1.5.3 La mémoire phonologique et l'acquisition du genre en français L2

Contrairement aux locuteurs natifs du français, les apprenants du français langue seconde, même de niveau avancé, font beaucoup d'erreurs d'attribution de genre. Une explication possible à ce phénomène a été avancée par Holmes et Dejean de la Bâtie (1999). Selon ces auteurs, pour déterminer le genre de noms communs français inventés, les locuteurs natifs se baseraient sur des associations lexicales que ces noms évoquent, c'est-à-dire sur la ressemblance à d'autres mots connus, tandis que les apprenants du français L2 s'appuieraient principalement sur la terminaison phonétique des noms communs.

Carroll (1999) a tenté en vain de valider l'hypothèse qui précède. Elle s'attendait à ce que les apprenants débutants de français langue seconde soient si sensibles aux régularités phonologiques des noms communs qu'ils parviendraient à encoder ces régularités dans l'une ou l'autre des deux catégories de genre. En fait, elle a trouvé que les sujets étaient le plus sensibles aux régularités sémantiques, ensuite à celles de type morphologiques, et pas du tout à celles de type phonologique. Cependant, son étude présentait certains problèmes méthodologiques; à notre avis, il était trop difficile pour les sujets d'inférer le genre à partir des « régularités phonologiques » établies. Effectivement, dans cette étude, le phonème final des noms communs masculins était une voyelle, et celui des noms communs féminins était une consonne. Non seulement cet échantillon n'était-il pas représentatif de la réalité, mais les phonèmes à consonnes ou voyelles finales dans les mots stimuli de même que dans les mots d'inférence étaient d'une trop grande diversité. Par exemple, la liste de phonèmes finaux des noms communs masculins à partir de laquelle les sujets devaient inférer le genre, était la suivante : [no], [tre], [ki], [ji] et [sje] et celle des noms communs féminins : [ad], [føz], [mas], [byl] et [ʧt]. Les items à classer étaient tout aussi variés, ayant des terminaisons telles que [li], [gɛ], [paʧ], [go], [flã], [no], [vø], [tõ] (masculin) et [iR], [gãs], [peʃ], [teR], [an], [Res] et [Rist] (féminin). Les sujets devaient généraliser à partir de similitudes, mais selon nous, celles-ci se sont avérées trop subtiles et donc difficile à reconnaître.

Pour faire suite à notre critique, mentionnons qu'une étude de Tucker et al. (1977) nous ait confirmé qu'il existe des mots dans la langue française dont la terminaison

phonétique est plus souvent associée à un genre qu'à l'autre. Par conséquent, il semblerait plus juste de faire appel aux régularités phonologiques qui existent déjà dans la langue, plutôt que d'opter d'en inventer comme l'a fait Carroll (1999). Prenons, à titre d'exemple, l'étude de Hardison (1992). Celle-ci inclut des exceptions à la règle —c'est-à-dire des mots dont la terminaison phonétique est associée au genre opposé— lors de la phase d'inférence pour vérifier si les apprenants avancés de français langue seconde attribueraient le mauvais genre pour suivre la règle. Ses hypothèses ayant été confirmées, on peut voir qu'il est plausible et même fort probable que les apprenants de FLS s'appuient sur des régularités phonologiques pour déterminer le genre d'un nom. De plus, puisque la MP s'occupe de retenir momentanément des stimuli verbaux qu'un sujet voit ou entend, on peut voir comment une meilleure MP pourrait faciliter l'apprentissage d'une règle grammaticale qui implique des distinctions phonologiques au niveau des terminaisons des noms communs.

Pour résumer l'apport des recherches mentionnées ci haut, la MP aurait un rôle à jouer dans l'acquisition du genre en français langue maternelle, en aidant à déterminer ou à confirmer le genre d'un nom. Effectivement, lorsque les locuteurs natifs doivent attribuer le genre à un nom connu ou à un pseudo-mot français, ils tentent de se remémorer le ou les déterminants le(s) plus souvent rencontré(s) avec tel ou tel nom ou encore la combinaison phonologique Dét. + N ou même la combinaison Dét. + terminaison phonologique du nom. En italien L2, la MP s'est montrée capable de prédire la rapidité d'apprentissage des règles d'attribution de genre de même que l'habileté à généraliser des règles de genre dans une

langue expérimentale (Williams & Lovatt, 2003). En français langue seconde, il arrive que les apprenants retiennent que certaines terminaisons phonétiques soient typiques d'une catégorie de genre plutôt que d'une autre. Ainsi, il n'y a aucun doute que les processus d'attribution de genre en français L1, en italien L2 et en français L2 fassent appel à la mémoire en général et il est fort possible que la MP y ait aussi un rôle à jouer. Nous croyons donc pouvoir reproduire les résultats obtenus en italien L2 en faisant l'expérience auprès d'apprenants de français L2.

1.6 Question de Recherche et Hypothèses

Le survol de la littérature nous a démontré que le genre des noms est attribué selon plusieurs règles concurrentes en français (phonétiques, morphologiques et sémantiques); c'est ce qui rend la tâche d'assigner le bon genre aux noms communs si difficile pour des apprenants du français, langue seconde. Si nous nous fions à certaines études qui ont déjà été menées auprès d'apprenants de FLS (par exemple : Hardison, 1992; Holmes & Dejean de la Bâtie, 1999), nous constatons qu'ils s'appuient principalement sur la terminaison phonétique des noms communs inanimés pour les classer soit dans la catégorie « féminin », soit dans la catégorie « masculin ». En sachant que la MP puissent stocker des morphèmes nouveaux telles que des terminaisons phonétiques de mots de vocabulaire inconnus (Atkins & Baddeley, 1998; Cheung, 1996), et en nous appuyant sur le fait que les apprenants de FLS génèrent des règles de grammaire quant au genre à partir de ces terminaisons (Hardison, 1992; Surridge, 1993) une mémoire phonologique efficace serait-elle susceptible de leur venir en aide dans cette tâche si ardue qu'est celle de déterminer le genre d'un nom commun inanimé inconnu? Et si oui, dans quelle mesure? Plus spécifiquement, nous avançons les hypothèses suivantes auprès d'apprenants adultes de FLS dans deux programmes intensifs d'immersion française (15-30 heures/semaine):

1. L'habileté des sujets à remarquer le genre de dix (10) noms communs inanimés présentés oralement sera fonction de l'efficacité de leur MP. Autrement dit, il y aura une corrélation positive entre le nombre d'éléments réussis au premier essai de la première tâche (la sensibilité aux stimuli) et les mesures de MP des sujets.

2. De plus, moins la MP des sujets est efficace, plus il leur faudra d'essais avant d'apprendre le genre des dix (10) noms communs inanimés. Autrement dit, il y aura une corrélation négative entre l'efficacité de la MP et le nombre d'essais nécessaires à l'apprentissage du genre de la deuxième tâche (facilité d'apprentissage); et
3. Finalement, ceux dotés d'une MP plus efficace auront une facilité à attribuer le bon genre à vingt (20) nouveaux noms communs partageant les mêmes terminaisons phonologiques que les dix (10) noms communs appris lors de la troisième tâche. Autrement dit, il y aura une corrélation positive entre l'efficacité de la MP et le nombre d'éléments réussis lors de la phase d'inférence, vu la présence d'indices phonologiques sur ces items (capacité d'inférence).

2 *Méthodologie*

2.1 *Sujets*

Tous les participants de notre étude étaient des apprenants adultes de FLS de niveau débutant, étudiant le français langue seconde de façon intensive (15-30 heures/semaine), soit à l'École de Langue et de Culture québécoise de l'UQAC (l'Université du Québec à Chicoutimi) (N=14), soit à l'École de langues De la Cité Inc. (N=11), toutes les deux situées dans la ville de Saguenay, Québec. Vingt-cinq (25) sujets au total, ont participé à notre étude, soit dix-huit (18) hommes et sept (7) femmes. Les sujets étaient âgés entre 18 et 43 ans. La moyenne d'âge pour l'ensemble du groupe était de 28 ans, et pris séparément de 28,1 ans pour les hommes et 27,7 pour les femmes. Au départ, trente-deux (32) sujets avaient accepté de participer à notre étude, mais nous avons dû les exclure de nos analyses statistiques, puisqu'ils possédaient des habiletés langagières supérieures aux autres sujets. Suite à un examen minutieux des données personnelles, nous avons classé les sujets dans l'un ou l'autre des deux (2) sous-groupes linguistiques suivants : les « Unilingues anglophones » (N=16) et les « Chinois » (N=9). Cependant, les deux sous-groupes ayant performé de façon comparable à tous les tests, tâches et épreuves, (tous les tests-*t*, $p > 0,05$), nous les avons considérés comme étant un groupe homogène.

2.2 Mesures

Voici la liste des mesures qui ont servi à évaluer chacune des cinq (5) variables. Dans la section qui suit, chacune des mesures sera décrite et les critères de correction adoptés seront donnés.

2.2.1 Mesures de vocabulaire en L2

Le niveau de vocabulaire en L2 a été évalué à partir du résultat au Test écrit de vocabulaire français (*VocFr*).

2.2.2 Mesures de genre

2.2.2.1 *Sensibilité aux stimuli (SS)*: le nombre d'éléments réussis au premier essai, lors de la tâche d'apprentissage du genre.

2.2.2.2 *Facilité d'apprentissage (FA)*: le nombre d'essais nécessaires à l'apprentissage du genre des noms lors de la tâche d'apprentissage du genre (Maximum = 9).

2.2.2.3 *Capacité à inférer (CI)*: le nombre d'éléments réussis lors de la phase de généralisation de genre.

2.2.3 Mesures de MP

2.2.3.1 *Efficacité de la MP (mesure réceptive)*: résultats à l'épreuve de *NWRec*, soit le nombre de bonnes réponses à l'épreuve de discernement entre des paires de listes de pseudo-mots français à une syllabe.

2.2.3.2 *Efficacité de MP (mesure productive)* : résultat à l'épreuve de *NWRep*, soit le nombre de syllabes reproduites correctement.

2.3 Matériel et appareillage

2.3.1 Niveau de vocabulaire en L2

Au préalable, en vue de nous assurer du fait que les sujets étaient réellement tous des apprenants de FLS de niveau débutant, nous avons administré un test écrit de vocabulaire français (élaboré par Meara & Buxton, 1987), ci-après nommé *VocFr*. Il était composé de deux (2) listes, chacune comportant quarante (40) mots français et vingt (20) pseudo-mots français, donc ayant un total de soixante (60) items chacune. À côté de chaque item se trouvait un « O », pour oui et un « N », pour non, suivis d'un cercle vide. Les étudiants devaient cocher le « O » s'ils connaissaient le mot et savaient ce qu'il voulait dire et le « N » s'ils ne le connaissaient pas ou ne savaient pas ce qu'il voulait dire. Ceci a été expliqué en français à tous les sujets et clarifié en anglais pour ceux qui l'exigeaient. Le nombre de bonnes réponses a été calculé pour chacune des deux (2) listes de soixante (60)

items, c'est-à-dire le nombre de mots pour lesquels le « O » avait été coché (bonnes réponses) moins le nombre de pseudo-mots pour lesquels le « O » avait été coché (fausses-alarms ou erreurs). On obtenait ainsi un pourcentage pour chaque liste, lesquels on additionnait ensemble, ce qui nous donnait une note globale sur 200. Selon les explications de Meara, les sujets obtenant une note globale inférieure à 100 auraient un niveau de vocabulaire très restreint et auraient beaucoup de difficulté à suivre un cours pour les non-débutants et les sujets obtenant une note globale entre 100 et 139 auraient de sérieuses lacunes au niveau de leurs connaissances lexicales et auraient avantage à y remédier avant d'entreprendre un cours élaboré pour des non-débutants. Une note entre 140 et 179 impliquerait une assez bonne maîtrise du vocabulaire de base en français avec seulement quelques lacunes et une note entre 180 et 200 voudrait dire une très bonne connaissance du lexique français et serait un laissez-passer direct au cours suivant. Le test se trouve en Annexe C.

2.3.2 Sensibilité aux stimuli

Pour mesurer cette variable, nous avons fait appel à une liste de dix (10) noms communs inanimés et peu fréquents accompagnés du déterminant « un » ou « une ». La liste a été présentée oralement et les sujets n'avaient jamais accès à la forme écrite des mots. La liste a été qualifiée de liste phonologique, puisque les sujets pouvaient inférer le genre des noms énoncés lors de la phase d'inférence à partir de leur terminaison phonétique. Les mots qui constituent la liste phonologique ont été sélectionnés de la façon

suivante : à l'aide de la base de données « Lexique3 » (New, 2006), nous avons effectué une recherche des terminaisons phonologiques les moins fréquentes en français, et avons retenus les dix (10) terminaisons les moins fréquentes. Par la suite, pour chaque terminaison peu fréquente, nous avons choisi trois (3) noms communs peu fréquemment entendus à l'oral (selon un corpus de films) : un nom commun pour les phases *Sensibilité aux stimuli* et *Facilité d'apprentissage du genre* et les deux autres noms communs pour la phase *Capacité d'Inférence*. Nous nous sommes limitée à des noms communs inanimés, possédant le même genre évidemment, et ayant entre une (1) et trois (3) syllabes. De plus, nous nous sommes assurée d'inclure des mots qui n'étaient ni apparentés à l'anglais, ni des mots étrangers. Nous avons essayé d'inclure des mots qui n'étaient pas d'un niveau de langue trop familier, ni populaire et avons évité les régionalismes et les archaïsmes. La liste phonologique se trouve à l'annexe D.

L'indice de fréquence de tous les noms communs sélectionnés est inférieur à 10 / 1 000 000 mots. Il y avait autant de noms féminins que de noms masculins et il est à noter que si les noms apparaissent en ordre de terminaison phonétique en annexe, ils ont été lus de façon à ce que le premier mot entendu lors des phases de *Sensibilité aux stimuli* et de *Facilité d'apprentissage* ne possédait pas la même terminaison que le premier mot entendu lors de la phase mesurant la *Capacité d'inférence*.

Les sujets exécutaient la tâche en classe, mais devaient compléter leur liste de façon individuelle. Le chercheur les informait qu'ils devaient apprendre dix (10) noms communs français peu fréquents, sans faire mention du genre. Premièrement, ils devaient apprendre les noms, accompagnés d'un article indéfini (soit *un* ou *une*), qui composaient la liste phonologique. Les mots leur avaient été présentés de façon auditive à l'aide d'un magnétophone et étaient prononcés par une personne dont la langue maternelle (L1) était le français. Suite à l'écoute des énoncés, le chercheur distribuait une feuille aux sujets, sur laquelle ils y trouvaient une liste de numéros allant de un (1) jusqu'à dix (10), chacun suivis des deux articles indéfinis *un* et *une*. Le chercheur demandait aux sujets d'écouter les mêmes noms, mais cette fois-ci, sans les articles indéfinis et d'encrer l'article qui indiquait le genre du nom. Ils procédaient à l'écoute des noms communs seulement et tentaient d'encrer l'article préalablement entendu. Le chercheur ramassait les feuilles et indiquait le nombre d'erreurs dans la grille au bas de leur feuille, sans toutefois révéler aux sujets quels items avaient été manqués. Cette première étape constituait la tâche *Sensibilité aux stimuli*.

2.3.3 Facilité d'apprentissage

La liste qui a servi à l'évaluation de la variable *Sensibilité aux stimuli* a été utilisée pour évaluer la *Facilité d'apprentissage* des sujets, sauf qu'elle a été utilisée autant de fois nécessaires à l'apprentissage du genre des mots. Lors de cette tâche, les sujets procédaient à une deuxième écoute des déterminants et noms, ainsi qu'à l'écoute des noms sans les

déterminants. Le chercheur leur redistribuait leur feuille numérotée avec le choix de déterminants et les individus tentaient encore une fois d'encercler le déterminant approprié. Le chercheur indiquait le nombre d'erreurs comme auparavant. Ce processus d'écoute et de correction a été répété jusqu'à ce que tous les sujets aient identifié tous les articles indéfinis correctement, pour un maximum de 9 fois.

2.3.4 Capacité à inférer

Une liste constituée de vingt (20) noms communs inanimés a été utilisée pour mesurer cette variable. Les mots qui constituent notre liste ont été sélectionnés de la façon décrite plus haut et elle se trouve à l'annexe E.

Pour ce qui est de la tâche en soi, les sujets écoutaient vingt (20) nouveaux noms qui composaient la liste phonologique et devaient deviner (ou inférer) le genre de chaque nom et encercler l'article indéfini (*un* ou *une*) approprié.

Précisons que les tâches pour mesurer la *Sensibilité aux stimuli*, la *Facilité d'apprentissage* et la *Capacité à inférer* ont été exécutées avec une liste de mots avec laquelle il leur était possible d'inférer le genre des noms à partir d'indices phonologiques (liste phonologique).

2.3.5 Efficacité de la MP

Nous avons choisi d'administrer deux (2) épreuves de MP solidement documentées (French, 2006; French & O'Brien, 2008; Gathercole & Baddeley, 1993; Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992; O'Brien et al., 2006; Thorn & Gathercole, 1999): 1) une épreuve qui mesure l'habileté à répéter des pseudo-mots à l'oral (*NWRep*) et 2) une épreuve qui mesure l'habileté à discerner parmi deux listes de pseudo-mots (*NWRec*). Des études antérieures nous suggèrent que la dimension articulatoire de l'épreuve de *NWRep* pourrait peut-être expliquer en partie pourquoi on obtient des corrélations positives et significatives avec des mesures de connaissances lexicales. Le fait d'utiliser deux (2) mesures de MP (l'une productive et l'autre réceptive) nous permet d'examiner les contributions respectives de la dimension articulatoire et de la dimension réceptive aux tâches d'apprentissage et de généralisation de genre.

2.3.5.1 *NWRep*

La première épreuve tirée de Poncelet (2002) (Annexe F), consistait à répéter trente-six (36) pseudo-mots français un à un, en commençant par une série de pseudo-mots à deux (2) syllabes, et augmentant progressivement à une série de pseudo-mots à huit (8) syllabes. L'épreuve était divisée en 2 parties : la première était constituée de pseudo-mots dans lesquels chaque syllabe avait la structure CV; dans la deuxième, les syllabes avaient la structure CCV. De plus, la longueur maximale des pseudo-mots dans la deuxième liste

était de six (6) syllabes, étant donné leur plus grande complexité. Tous les pseudo-mots avaient une faible cote quant à leur ressemblance à des mots réels. Le total des pseudo-mots à énoncer s'élevait à trente-six (36), le nombre de syllabes à prononcer à cent soixante-cinq (165), et la durée de l'épreuve était d'environ 2 minutes.

Quant à l'administration de l'épreuve de *NWRep* proprement dite, le chercheur avisait les sujets qu'ils allaient entendre des drôles de mots inventés et qu'ils devaient les répéter du mieux qu'ils le pouvaient. Les pseudo-mots leur étaient présentés sur cassette à l'aide d'un magnétophone et des écouteurs (les mots avaient été lus et enregistrés au préalable, par une personne dont la langue maternelle était le français). Il y avait une pause de 3 s entre chaque item et les sujets devaient répéter les pseudo-mots dans un microphone au fur et à mesure qu'ils les entendaient. Les réponses ont été enregistrées sur cassette audio et jugées par le chercheur, conformément à la procédure préconisée par Thorn et Gathercole (1999). Ainsi, un point était accordé pour chaque syllabe prononcée correctement. Toute mauvaise prononciation d'un phonème était jugée erronée et ne se voyait accorder aucun point. Le total des syllabes simples à prononcer s'élevait à cent cinq (105) et à soixante (60) pour les syllabes complexes, pour un grand total de cent soixante-cinq (165) syllabes.

2.3.5.2 *NWRec*

La deuxième épreuve, basée sur O'Brien et al. (2006) (Annexe G), comportait des paires de listes de pseudo-mots français, tous à une seule syllabe, que les sujets devaient comparer à l'écoute. Il s'agissait pour eux d'évaluer si les pseudo-mots dans les deux (2) listes étaient présentés exactement dans le même ordre. Ici, la progression se faisait au niveau du nombre de mots à retenir (en plus de leur position), en commençant par des paires de listes de cinq (5) pseudo-mots et allant jusqu'à des paires de listes de sept (7) pseudo-mots. Il y avait huit (8) paires de listes à cinq (5) pseudo-mots, huit (8) paires à six (6) pseudo-mots et huit (8) paires à sept (7) pseudo-mots, pour un total de vingt-quatre (24) comparaisons. Les listes étaient composées de pseudo-mots à une syllabe ayant la structure C-V-C ou CC-V-C, ont été construites de manière à ce que les voyelles soient toutes différentes à l'intérieur de chaque type de liste (à 5, 6 ou 7 pseudo-mots) et à ce que les consonnes varient le plus possible au niveau de leur réalisation phonologique. Quatre (4) des huit (8) listes à l'intérieur de chaque type de liste étaient dans un ordre dit « identique » et les quatre (4) autres étaient dans un ordre « différent ». Dans un ordre différent, deux pseudo-mots de la liste ont été transposés, à l'exception des premiers et des derniers pseudo-mots. L'emplacement de la paire d'items transposés variait d'un type de liste à l'autre de même que d'un sujet à l'autre. Il y avait deux (2) versions différentes à cette épreuve et la moitié des participants retenus ($N = 12$) ont exécuté la version I, tandis que l'autre moitié des participants retenus ($N = 13$) ont exécuté la version II.

Il est à noter que nous avons opté d'utiliser des pseudo-mots français plutôt que des mots français peu fréquents, pour éviter que les sujets aient rencontré l'un de ces mots dans leur quotidien, et donc qu'ils aient eu recours à leur mémoire à long terme pour améliorer le rappel durant l'expérience.

Ainsi donc, à l'épreuve de *NWRec*, les pseudo-mots leur avaient été présentés de façon auditive à l'aide d'un magnétophone et d'écouteurs. Il y avait un délai d'environ 750 ms entre chaque item ainsi qu'une pause de 1.5 s entre la première et la deuxième liste. Lorsque le dernier mot de la deuxième liste avait été prononcé, les sujets devaient dire « pareilles » ou « différentes » selon qu'ils croyaient les deux listes présentées dans le même ordre ou dans un ordre différent. Les réponses des sujets ont été transcrites manuellement et le nombre de bonnes réponses a été compté. Au tout début de l'épreuve, il y avait quatre (4) paires de listes d'entraînement chacune composée de quatre (4) pseudo-mots, afin que les sujets se familiarisent avec la tâche qui leur avait été demandée. Ils ont entendu deux (2) exemples de paires de listes présentées dans le même ordre et deux (2) exemples de paires de listes présentées dans un ordre différent. À la moindre erreur, ils devaient refaire l'exercice d'entraînement, et ce jusqu'à ce qu'ils aient réussis à donner quatre (4) bonnes réponses.

2.4 Procédure

Lors de notre première visite en classe, les sujets devaient lire et signer un formulaire de consentement (Annexe A) de même que compléter un questionnaire écrit sur les langues additionnelles connues (L1, L3, L4...) et leurs données personnelles (Annexe B), et ce en vue de déterminer si des tendances pouvaient être observées dans des sous-groupes d'apprenants. De plus, c'est à ce moment-là qu'ils ont complété le test écrit de vocabulaire français (Meara & Buxton, 1987) afin de nous assurer de l'uniformité du groupe au niveau de leur connaissance du lexique de la langue cible. Le professeur était présent à cette étape-ci de l'évaluation et c'était à lui de fixer les rencontres individuelles environ deux (2) semaines plus tard, puisque nous administrons les tâches d'apprentissage et de généralisation de genre la semaine suivante.

C'est donc la semaine suivante que les sujets ont effectué les tâches d'apprentissage et de généralisation de genre en classe avec le chercheur et en l'absence du professeur. Les deux (2) tâches duraient environ une (1) heure.

C'est lors de notre rencontre individuelle d'une durée de quarante-cinq (45) minutes dans un local de leur école que les sujets ont complété l'épreuve de *NWRep* ainsi que l'épreuve de *NWRec*. Seuls le chercheur et l'élève étaient dans le local. Les rencontres se sont déroulées en l'espace de quatre (4) jours pour les élèves de l'École de langue De La Cité et en onze (11) jours pour les élèves de l'École de langue et de culture québécoise de

l'UQAC, dû à des rendez-vous reportés. Les élèves de l'École de langue De La Cité ont été soumis aux tâches et épreuves trois (3) mois après les élèves de l'École de langue et de culture québécoise de l'UQAC, et ce, pour qu'ils aient reçu approximativement le même nombre d'heures d'instruction, soit cent vingt (120) heures d'instruction en français. Bien entendu, nous alternions l'ordre de ces deux (2) tests d'un sujet à l'autre.

3 *Résultats*

Dans la section suivante, nous présenterons les statistiques descriptives de chacune des mesures à l'étude. Les corrélations simples entre les différentes mesures proposées seront également présentées.

Le but de notre recherche était de vérifier si une meilleure performance à une tâche d'apprentissage de genre et à une tâche de généralisation de genre coïnciderait avec une meilleure performance à deux (2) épreuves de MP, l'une de répétition de pseudo-mots français et l'autre de discernement entre des paires de listes de pseudo-mots français à une syllabe, ce qui témoignerait de l'importance d'une MP efficace dans l'apprentissage du genre grammatical en FLS. De prime abord, nous prévoyions une corrélation positive entre le nombre d'items réussis au premier essai lors de la tâche d'apprentissage de genre et les résultats aux deux mesures de MP et donc une plus grande sensibilité aux stimuli. Ensuite, nous envisagions une corrélation négative entre le nombre d'essais nécessaires à l'apprentissage du genre et les résultats aux deux tests de MP et donc une plus grande facilité à apprendre le genre grammatical. Enfin, nous nous attendions à une corrélation positive entre le nombre d'items réussis lors de la tâche de généralisation de genre et les résultats aux deux épreuves de MP, soit une habileté supérieure à inférer le genre grammatical.

3.1 Données descriptives

Les résultats au test de vocabulaire français (L2) *VocFr*, aux tâches d'apprentissage (*SS* et *FA*) et de généralisation de genre (*CI*), ainsi qu'aux deux (2) mesures de MP, soit l'épreuve de *NWRep* et celle de *NWRec*, sont résumés au Tableau 1. L'étendue des résultats, c'est-à-dire la note la plus basse et la plus élevée possible, est précisée entre parenthèses.

Tableau 1

Moyennes et écarts-types de la performance aux épreuves

Épreuves	Moyenne	Écart-Type
<i>VocFr</i> Nombre d'items réussis (0-200)	57.72	34.96
<i>SS</i> Nombre d'items réussis au premier essai (0-10)	5.6	2.24
<i>FA</i> Nombre d'essais nécessaires (1-9)	2.88	1.42
<i>CI</i> Nombre d'items réussis (0-20)	12.04	1.81
<i>MP : NWRec</i> Nombre d'items réussis (0-24)	15.44	3.11
<i>MP : NWRep</i> Nombre d'items réussis (0-165)	66.56	18.79

3.1.1 Vocabulaire

Tout d'abord, rappelons-le, le test de vocabulaire servait à nous assurer du fait que les participants soient de véritables débutants. Comme il est possible de le constater à la lecture du tableau, même si les résultats variaient considérablement d'un sujet à l'autre, la moyenne nous indique qu'en général, les sujets possédaient un vocabulaire très limité. Pour ce qui est des scores bruts, la note la plus élevée était 117 (ou 67% + 40%), la note la plus faible, 0. Vingt (20) sujets ont obtenu un score inférieur à 100, ce qui les classe dans la catégorie « débutant » et cinq (5) sujets ont obtenu des scores légèrement supérieurs à 100, ce qui signifie de sérieuses lacunes au niveau de leurs connaissances lexicales, mais qu'en y remédiant, ils pourraient entreprendre le cours suivant le cours débutant. Selon les consignes du test, les scores modestes nous indiquent que dans l'ensemble, les sujets avaient effectivement peu de connaissances lexicales en français, et donc pouvaient tous être classés dans la catégorie « débutants ».

Nous avons aussi vérifié les inquiétudes de Meara qui s'interrogeait sur l'effet possible de la présence d'un plus grand nombre de mots français apparentés à l'anglais (en anglais : « cognates ») dans la langue française et donc, dans le test de vocabulaire français que de mots anglais apparentés au français dans la langue anglaise et donc, dans le test de vocabulaire anglais. Nous avons donc examiné l'effet de la L1 des sujets sur les résultats au test de VocFr afin de voir si les Unilingues anglophones auraient eu un avantage sur les Chinois et, faits surprenants, la performance des Unilingues anglophones au test de *VocFr*

était généralement moins bonne, mais ne différait pas de façon significative de celle des Chinois (différence des moyennes = -8,25, $p = 0.58$), ce qui, nous l'avons dit, nous a mené à considérer les deux sous-groupes linguistiques comme étant un groupe homogène et qui apaisera sûrement les doutes de Meara quant à l'effet de cette asymétrie sur ses deux (2) tests de vocabulaire.

3.1.2 *Apprentissage du genre*

Pour ce qui est des tâches d'apprentissage de genre, en moyenne, les sujets ont obtenu entre 5 et 6 (5,6) bonnes réponses au premier essai (*SS*), mais l'écart à la moyenne était de 2,24, ce qui indique une certaine variation à l'intérieur du groupe. Au niveau du nombre d'essais nécessaires pour qu'un sujet réussisse à associer le bon déterminant au nom commun français entendu (*FA*), il en avait fallu en moyenne presque trois (3). L'écart à la moyenne est de 1,42 essai, ce qui signifie, encore une fois une bonne variation à l'intérieur du groupe. Notons aussi le fait que deux (2) participantes aient réussi à identifier le genre des dix (10) noms communs du premier coup et qu'il ait fallu sept (7) écoutes à deux (2) autres participants. Si l'on fait fi de ces quatre (4) sujets, on peut dire que la majorité des participants ont pu apprendre le genre des noms communs français entendus assez rapidement. Toutefois, cette rapidité pourrait peut-être être expliquée par l'utilisation de stratégies mnémoniques non seulement au niveau de la terminaison des noms, mais au niveau des chiffres qui précédaient le déterminant. Ceci n'avait pas été envisagé, mais a pu

être constaté en observant les participants lors de la tâche de même que suite à une entrevue informelle avec ceux-ci. Nous élaborerons davantage sur ce point dans notre discussion.

3.1.3 Généralisation de genre

À la tâche de généralisation de genre (*CI*), en moyenne, les sujets assignaient correctement le genre de 12,04 nouveaux noms communs sur 20. L'écart type est de 1,81. Encore une fois, ils différaient peu sur cette mesure, obtenant des résultats allant de 8/20 (40%) à 15/20 (75%).

3.1.4 *MP*

À l'examen des données pour l'épreuve de *NWRec*, l'on voit que l'écart type s'élève à 3,11. La meilleure note obtenue était 22 et la note la plus faible, 10. On observe une grande variabilité au niveau des résultats à l'épreuve de *NWRep*, soit une étendue de 39 (23,6%) à 115 (69,7%).

Ceci met fin à la présentation de nos données descriptives; nous nous attarderons à l'analyse des données statistiques dans la section suivante.

3.2 *Corrélations simples entre les mesures*

Les corrélations simples pour les différentes variables à l'étude sont présentées au Tableau 2.

3.2.1 *Relation entre les mesures de MP*

À l'examen du tableau, on dénote une corrélation significative et assez forte entre nos deux (2) mesures de MP. Ceci semble signifier qu'elles faisaient appel à la même composante de MP, celle, possiblement, servant au stockage des éléments phonologiques. Nous élaborerons davantage sur ce résultat dans la discussion.

3.2.2 *Relation entre les mesures de MP et le test de vocabulaire*

Toujours à la lecture du tableau, on remarque une corrélation positive et significative entre les résultats au test écrit de vocabulaire français et ceux obtenus à l'épreuve de répétition de pseudo-mots français, mais pas à l'épreuve de discernement entre des paires de listes de pseudo-mots français à une syllabe. Le lien entre le niveau de vocabulaire et l'épreuve de répétition a déjà été documenté par plusieurs chercheurs (Gathercole, Service, Hitch, Adams & Martin, 1999; Service, 1992; Service & Kohonen, 1995, etc.) et fait foi de l'importance d'une MP efficace dans l'acquisition de vocabulaire en L2. Le phénomène d'absence de relation entre le niveau de vocabulaire et le test de discernement est apparu lors de l'étude d'O'Brien et al. (2006). Nous adopterons l'explication avancée par O'Brien

Tableau 2

Corrélations simples entre toutes les mesures

	<i>VocFr</i>	<i>SS</i>	<i>FA</i>	<i>CI</i>	<i>NWRec</i>	<i>NWRep</i>
VocFr		0,236	-0,124	0,070	0,204	0,383*
SS			-0,291	-0,016	0,062	0,192
FA				0,034	-0,185	-0,247
CI					0,093	0,122
NWRec						0,444*
NWRep						—

N = 25

* $p < .05$

selon laquelle l'acquisition de vocabulaire aurait un lien plus étroit avec la composante d'articulation, (uniquement présente dans l'épreuve de NWRep) qu'avec la composante de stockage (présente dans les deux épreuves de MP).

3.2.3 Relation entre les mesures de genre

En ce qui concerne la relation entre nos trois (3) mesures de genre, elle n'est pas aussi étroite. En fait, aucune de nos mesures de genre n'est liée de façon significative aux deux autres. Entre les deux mesures d'apprentissage de genre, on observe, comme prévu, une corrélation négative, mais qui n'atteint pas tout à fait le seuil de signification ($r = -0,291$, $p = 0,1605$, possiblement dû à un nombre peu élevé de sujets. Il s'agit là d'une tendance de la part des sujets qui ont fait moins d'erreurs au premier essai, et donc de ceux qui ont possiblement été plus sensibles aux terminaisons phonologiques des noms, à apprendre le genre de ces noms communs un peu plus rapidement.

Quant à la tâche de généralisation, elle semble faire classe à part. Lorsqu'on constate l'absence de corrélations d'avec les deux autres mesures de genre, on voit que la tâche de généralisation diffère tellement des deux autres mesures (SS et CI, $p = 0,9385$; FA et CI, $p = 0,8725$), qu'on ne peut que supposer qu'elle fasse appel à un tout autre processus mental. Lors de l'élaboration de nos deux tâches, nous ne nous doutions pas à quel point elles différaient, mais les résultats nous ont forcée de le constater. Alors que les sujets entendent le déterminant (le bon genre) lors de la tâche d'apprentissage, ce n'est pas du tout le cas

lors de la tâche de généralisation. Nous traiterons des implications possibles de cette différence entre les mesures dans notre discussion, mais pour le moment, nous ne faisons que souligner ce fait.

3.2.4 Relation entre la MP et le genre

Ici, il importe de réitérer nos hypothèses initiales. Premièrement, nous nous attendions à voir une corrélation positive entre le nombre d'éléments réussis au premier essai à la tâche d'apprentissage de genre (*SS*) et l'efficacité de la MP des sujets. À la lecture du tableau, ceci n'a pas pu être démontré de façon significative. De plus, les deux (2) mesures de MP ont peu différé quant à leur contribution respective à la *SS*. Nous spéculerons sur ce qui pourrait expliquer ce phénomène un peu plus loin.

Notre deuxième hypothèse prévoyait une corrélation négative entre l'efficacité de la MP et le nombre d'essais nécessaires à l'apprentissage du genre (facilité à apprendre). Nous n'avons pas pu produire des résultats qui atteignent le seuil de signification et nous nous trouvons devant le même phénomène que précédemment, les deux (2) mesures de mémoire phonologique n'ayant pas contribué avec la même force (NWRep et FA, $p = 0,2376$; NWRec et FA, $p = 0,3795$).

Enfin, nous envisagions des résultats qui allaient établir une corrélation positive et significative entre l'efficacité de la MP et le nombre d'éléments réussis lors de la phase d'inférence ou de généralisation de genre, ce qui n'a pas été le cas. En fait, il n'y avait aucune relation significative entre les deux mesures de mémoire phonologique et la tâche de généralisation de genre. Nous avancerons des explications possibles dans les prochaines lignes. Avant d'entreprendre notre discussion, permettez-nous de résumer les résultats saillants de notre recherche par rapport aux hypothèses que nous avons avancées et de présenter des résultats secondaires.

Ainsi, dans le contexte de notre étude, la relation entre les mesures de mémoire phonologique et les tâches de d'apprentissage et de généralisation de genre n'est pas aussi étroite que nous l'anticipions. Aucune des deux mesures de MP n'a été corrélée de façon significative avec les mesures de genre. Certaines de nos données allaient tout de même dans la direction des hypothèses, notamment celles ayant trait à la facilité d'apprentissage (FA et NWRep ($r = 0,247$, $p = 0,2376$; FA et NWRec ($r = 0,185$, $p = 0,3795$) et à la sensibilité aux stimuli (NWRep et SS ($r = 0,192$, $p = 0,3619$)).

4 *Résultats secondaires et discussion*

La quasi-absence d'influence de la MP dans l'acquisition du genre en FLS nous a menée à pousser nos recherches plus loin afin de découvrir d'autres facteurs d'influence, que nous détaillerons dans la section qui suit.

4.1 *Effet du niveau de vocabulaire*

Afin de vérifier l'ampleur de l'influence du niveau de vocabulaire des sujets sur les tâches d'apprentissage et de généralisation de genre, nous avons classé les sujets dans l'un de deux sous-groupes, en fonction de leur résultat au test de vocabulaire. Ainsi, ceux qui avaient obtenu une note globale égale ou supérieure à la médiane, soit 47, ont été affectés au groupe à vocabulaire « plus élevé », et ceux qui avaient obtenu une note globale inférieure à 47 ont été affectés au groupe à vocabulaire « plus faible ».

Il est important de noter que pour le groupe à vocabulaire plus faible, il n'y avait aucune corrélation significative entre les mesures de MP, de genre et de vocabulaire (toutes les r_s étaient entre - 0,019 et 0,532, $p \geq 0,075$).

Comme le démontre le tableau 3, cette distinction a fait ressortir quelques faits intéressants. Premièrement, contrairement au groupe à vocabulaire plus faible, une

corrélation positive et significative a été obtenue entre les deux mesures de MP (NWRec et NWRep, $(r) = 0,690, p = 0,007$) pour le groupe à vocabulaire plus élevé. Deuxièmement, et toujours contraire au groupe à vocabulaire plus faible, une corrélation positive et significative a été obtenue entre la performance au test de vocabulaire et celle à l'épreuve de NWRep (VocFr et NWRep $(r) = 0,604, p = 0,026$), mais pas à l'épreuve de NWRec. Mais, pourquoi en est-il ainsi que pour le groupe à vocabulaire plus élevé? Il est possible que les sujets qui ont obtenu un score très faible, n'aient pas nécessairement un niveau de vocabulaire plus faible que ceux qui ont obtenu un score plus élevé; en effet, tous les sujets dans ce sous-groupe ont obtenu une note inférieure à 47 et selon Meara, un score entre 0 et 50 ne serait pas une indication très fiable de leur niveau de vocabulaire. Il recommande plutôt de refaire le test en évitant à tout prix de deviner et en s'assurant de répondre « oui » seulement s'ils sont absolument sûrs de savoir ce que le mot veut dire ou encore de demander d'en faire un plus facile. Finalement, une corrélation négative et significative a été obtenue entre une mesure de MP et une mesure de genre (NWRec et FA, $(r) = -0,557, p = 0,047$). Autrement dit, les sujets qui avaient de meilleures connaissances lexicales en français ont mieux performé à l'épreuve de discernement et ont appris le genre des noms plus rapidement. Ceci appuie la notion selon laquelle le niveau de connaissances lexicales et l'efficacité de la MP interagissent et coïncident avec une facilité à apprendre.

Tableau 3

Corrélations entre les mesures de vocabulaire, de genre et de MP pour les sous-groupes à vocabulaire plus élevé et plus faible.

Sous-groupe à vocabulaire plus élevé				Sous-groupe à vocabulaire plus faible		
N = 13				N = 12		
	<i>VocFr</i>	<i>FA</i>	<i>NWRec</i>	<i>VocFr</i>	<i>FA</i>	<i>NWRec</i>
<i>NWRep</i>	0,604*	- 0,323	0,690*	- 0,514	- 0,019	- 0,043
<i>NWRec</i>	0,360	- 0,557*	-	0,323	0,374	-

* $p \leq 0,05$.

4.2 *Effet d'utilisation de stratégies d'apprentissage*

La facilité avec laquelle les apprenants de FLS dans notre étude ont appris le genre des noms semble avoir dépendu de leur niveau de vocabulaire dans cette langue, mais il est aussi possible qu'ils aient utilisé des stratégies d'apprentissage pour y arriver. Effectivement, lors de la tâche d'apprentissage de genre, nous avons remarqué que certains individus utilisaient leurs doigts pour se remémorer le chiffre qui précédait l'un des deux déterminants (« un » ou « une »). Ainsi, à la manière des locuteurs natifs de français, ils pourraient regrouper les déterminants et les noms – et dans le cas de notre étude, les chiffres qui les précèdent aussi- afin de les retenir en tant qu'unités solidaires (« chunks »), au lieu d'associer les déterminants aux terminaisons phonologiques des noms. Cette habileté à regrouper des items dans la mémoire (« chunking capacity ») est peut-être indépendante du nombre d'items solidaires qu'un individu puisse emmagasiner (« chunk span »); autrement dit, cette stratégie n'a peut être rien à voir avec la quantité d'information qu'un individu puisse retenir dans sa mémoire. Il est d'ailleurs possible que ces deux habiletés fassent appel à des processus cognitifs entièrement différents, mais il est fort probable qu'elles contribuent toutes les deux à l'empan verbal de la mémoire à court terme (« short-term memory span ») (Ottem, Lian & Karlsen, 2007). Selon cette interprétation, la MP à court terme aurait certainement pu jouer un rôle dans ce processus d'apprentissage des déterminants et noms communs, mais sous une forme qui n'a pas été captée dans la présente étude, sinon par observation informelle.

Cette stratégie de regrouper les items et de les retenir en tant qu'unité solidaire n'aurait pas pu être utilisée lors de la tâche de généralisation de genre, puisque les sujets n'avaient pas entendu les déterminants auparavant; ils devaient justement deviner quel déterminant allait avec le nom commun entendu en se basant sur la terminaison phonétique du nom, ou, comme le laissent entendre nos résultats, sur d'autres mots contenus dans leur lexique mental. Le fait que les sujets aient pu utiliser cette stratégie de juxtaposition lors de la tâche d'apprentissage de genre pourrait expliquer l'absence de corrélation entre la performance aux deux (2) tâches de genre. Lors de la tâche d'apprentissage de genre, plutôt que d'apprendre quel genre allait avec une certaine terminaison phonétique, ils ont associé un genre à un chiffre et n'ont pas réellement « appris » la règle grammaticale, de là l'impossibilité d'inférer et d'appliquer la règle lors de la tâche de généralisation de genre.

Nous avons donc trouvé un lien entre le niveau de vocabulaire en FLS et la facilité à apprendre des règles de genre. Nous avons également avancé une explication possible, soit l'utilisation de stratégies mnémoniques, à l'absence de relation entre l'habileté à généraliser des règles de genre et celle d'apprendre le genre de noms communs français. En plus du niveau de vocabulaire et l'utilisation de stratégies, un autre facteur qui aurait pu aider les apprenants dans leur tâche d'apprentissage et de généralisation de genre a fait surface : le fait d'avoir déjà suivi des cours de français. Ce facteur est ressorti du questionnaire bilingue sur la connaissance de langues additionnelles et les données personnelles et il nous a semblé important d'en tenir compte. C'est pourquoi nous avons, encore une fois, poussé les recherches un peu plus loin.

4.3 Effet d'instruction préalable en français

Même si tous les sujets dans cette étude avaient été classés dans des groupes débutants, certains d'entre eux avaient suivi, à un moment donné ou à un autre de leur vie, une formation quelconque en français langue seconde. Afin d'évaluer la contribution du facteur d'instruction préalable en français aux tests de vocabulaire, tâches de genre et épreuves de MP, nous avons divisé le groupe en deux catégories : avec ($N = 13$) et sans ($N = 12$) instruction préalable. Les corrélations entre les mesures pour les deux (2) sous-groupes se trouvent au tableau 4.

Ce qui nous apparaît le plus intéressant c'est que pour le groupe sans instruction préalable, il y ait une corrélation négative et significative entre l'épreuve de *NWRep* et la *FA* ($(r) = -0,579, p < 0,05$) et une corrélation négative et significative entre l'épreuve de *NWRec* et la *FA* ($(r) = -0,557, p < 0,05$). Il semblerait donc que pour les sujets n'ayant pas suivi de formation en français langue seconde, plus leur mémoire phonologique est efficace, moins il leur faut d'essais pour apprendre le genre des noms communs français ou plus ils démontrent une grande facilité d'apprentissage. Toutefois, la nature exacte de la relation entre l'instruction préalable, la MP, les connaissances lexicales en L2 et la facilité d'apprentissage serait à examiner. Est-ce l'absence de formation en français qui aurait forcé les sujets à faire appel à leur mémoire phonologique, plutôt qu'à leurs connaissances lexicales (fautives ou absentes) et qui les a aidé dans leur apprentissage du genre de mots donnés ? Selon les données les plus récentes (French, 2006; French & O'Brien, 2008;

Masoura & Gathercole, 2005), notre hypothèse selon laquelle la MP aurait pu aider les sujets qui n'avaient jamais suivi de cours de FLS dans leur tâche d'apprentissage est plutôt plausible, car les résultats des études ci-haut démontrent tous que les sujets qui ont peu de connaissances lexicales en L2 doivent compter sur l'efficacité de leur MP, et plus les sujets développent et améliorent leur niveau de lexique en L2 et leur MP, moins ils doivent dépendre de leur MP.

Tableau 4

Corrélations importantes pour les sous-groupes avec et sans instruction préalable en français.

	Sous-groupe avec instruction préalable (N = 13)			Sous-groupe sans instruction préalable (N = 12)		
	VocFr	NWRep	NWRec	VocFr	NWRep	NWRec
VocFr	—	0,305	0,172	—	0,483	0,331
FA	-0,019	0,070	0,168	-0,246	-0,579*	-0,557*

* $p < 0,05$

5 *Limites*

Même si les sujets avaient tous le même nombre d'heures d'instruction dans un programme de FLS, le fait qu'ils aient été issus de deux écoles de langue distinctes, avec des professeurs différents, des techniques d'enseignement divergentes et un programme de formation qui leur est propre a peut-être influencé, en quelque sorte nos données. Il est d'ailleurs possible que les motivations divergentes des étudiants aient joué un rôle plus déterminant que l'efficacité de leur MP. En effet, les étudiants de l'École de langues de la Cité suivaient une formation plus ou moins obligatoire qui leur permettait d'avancer dans leur milieu de travail, tandis que les étudiants de l'École de langue française et de culture québécoise suivaient la formation dans le cadre d'un programme d'échange culturel. Toutefois, les deux programmes avaient le même but : soit de rendre les apprenants fonctionnels dans la langue française. Aussi, il est de notre avis qu'avec un plus grand nombre de sujets, les corrélations entre les mesures de genre et la MP dans notre étude auraient pu vraisemblablement atteindre le niveau de signification. Il faudrait une étude de réplique pour pouvoir l'affirmer avec certitude. Celle-ci devrait tenir compte d'une dernière précision sur un aspect de la méthodologie adoptée : nous avons choisi d'utiliser une épreuve de répétition de pseudo-mots français (soit la langue cible des sujets), en nous basant sur le fait qu'ils étaient classés de niveau débutant et donc en presumant que leurs connaissances en français seraient si limitées que la langue cible pourrait être considérée comme étant une langue étrangère; toutefois, certains sujets ayant reçu une formation en

français à un moment donné ou l'autre de leur vie et ayant déjà – selon les résultats au test de vocabulaire français- certaines connaissances mesurables en français, se trouvaient à la limite du niveau débutant et comme nous savons qu'une amélioration de la compétence dans la langue cible accompagne une amélioration de l'efficacité de la MP (French & O'Brien, 2008), une épreuve de MP dans une langue étrangère auraient peut-être fait une plus grande distinction entre les variables associées à la compétence en L2 (le test de vocabulaire et les tâches d'apprentissage et de généralisation de genre) et celles associées à l'efficacité de la MP (l'épreuve de répétition et l'épreuve de discernement).

6 Conclusion

Notre étude avait pour but d'établir un lien entre l'efficacité de la mémoire phonologique d'apprenants adultes de FLS de niveau débutant et leur facilité à apprendre le genre grammatical de noms communs français, en plus de leur habilité à généraliser des règles phonologiques de genre à de nouveaux noms communs français. Notre hypothèse a d'abord découlé des résultats empiriques d'Ellis (1998) qui établissait un lien entre la facilité à apprendre des mots de vocabulaire et celle à apprendre des règles de grammaires, et de plusieurs études qui avaient établi un lien entre la MP et la facilité à apprendre des mots de vocabulaire. D'ailleurs, si l'on se fie aux résultats d'O'Brien et al. (2006) et French et O'Brien (2008), il semble effectivement y avoir un lien entre l'efficacité de la MP et la facilité à apprendre des règles de grammaire; toutefois, dans ces études, les connaissances lexicales en L2 sont demeurées liées elles aussi à l'acquisition de règles grammaticales. De même, les données de notre étude tendent à démontrer que les connaissances lexicales jouent un rôle important dans l'acquisition de la grammaire, surtout lorsqu'on examine les résultats des sujets ayant un niveau de vocabulaire plus élevé. La MP serait-elle plus indispensable à l'acquisition du vocabulaire qu'à l'acquisition de la grammaire? Afin de mieux nous éclairer sur l'apport des connaissances lexicales versus la contribution de la MP dans l'apprentissage de notions de grammaire, le domaine de la psycholinguistique bénéficierait certainement d'études auprès d'apprenants de FLS de tout âge et de tout niveau qui se pencheraient sur cette question.

Nous avons aussi formulé notre hypothèse à partir d'un bon nombre d'études qui avaient démontré que les apprenants de FLS s'appuyaient sur la phonologie pour déterminer le genre des noms communs français (Hardison, 1992; Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999). Selon nos données, il ne semble pas que cela ait été le cas pour nos sujets. En effet, le niveau de vocabulaire des sujets s'est avéré un facteur tout aussi déterminant de leur performance aux tâches d'apprentissage de genre que l'efficacité de leur MP. Toutefois, comme nous l'avons mentionné dans notre discussion, il se peut que les sujets aient utilisé des stratégies mnémoniques, telles que le « chunking » pour réussir à apprendre le genre des noms. Un autre facteur qui ait pu contribuer au fait que nous n'ayons pas obtenu les mêmes résultats que Hardison (1992) et Dejean de la Bâtie (1999) est le niveau d'expertise des sujets, car contrairement aux élèves qui ont participé à notre étude, les sujets de ces études étaient de niveau avancé ou en étaient à leur deuxième année d'étude de la langue. Il est donc possible que les apprenants plus avancés adoptent des stratégies différentes des apprenants débutants, c.-à-d. qu'ils se basent en grande partie sur les terminaisons morpho-phonologiques plutôt que sur les associations lexicales et/ou sémantiques ou des stratégies mnémoniques. Une autre différence digne de mention est le fait qu'ils aient eu accès à la forme écrite des noms, ce qui n'a pas été le cas pour nos sujets. Selon nous, ceci aurait probablement facilité leur tâche. Le mode de présentation serait donc à considérer dans l'interprétation des résultats divergents.

Si notre étude n'a pas pu établir de corrélation significative entre les mesures de MP et l'acquisition du genre grammatical en français langue seconde de prime abord, elle a pu reproduire en quelque sorte les résultats de Williams et Lovatt (2003). Selon ces auteurs, la MP était liée à la rapidité d'apprentissage du genre des mots italiens, mais non à la capacité à généraliser des règles de genre en italien. Ceci s'est avéré vrai pour les sujets de notre étude qui n'avaient pas suivi de formation en français au préalable; leur MP était fonction du nombre d'essais nécessaires à l'apprentissage du genre en français, mais non du nombre d'items réussis lors de la tâche de généralisation de genre en français. La MP semblerait jouer un rôle au niveau de la facilité à apprendre le genre grammatical, spécialement dans le cas des sujets qui n'avaient pas reçu de formation en FLS.

Signalons qu'en dépit des faibles corrélations obtenues entre les mesures de MP et de genre, deux résultats significatifs et intéressants sont apparus lors de notre analyse statistique : premièrement, il existait une corrélation positive et significative entre nos deux mesures de MP. Ceci semble vouloir dire qu'elles faisaient appel à la même composante de MP, celle, possiblement, servant au stockage des éléments phonologiques. Cette corrélation modérée entre nos deux mesures de MP constitue véritablement de nouvelles informations pour la littérature en mémoire phonologique, car l'une et l'autre avaient été utilisées dans des études distinctes et leurs effets sur diverses variables avaient été mesurés séparément, mais elles n'avaient jamais fait l'objet d'une même étude de façon conjointe. Cet effort nous a permis de comparer leur contribution respective aux variables à l'étude, soit à l'apprentissage et à la généralisation de genre, au niveau de connaissances lexicales et

à la présence ou l'absence d'instruction préalable. Toutefois, ce lien entre les deux mesures n'est pas apparu dans nos sous-groupes avec et sans instruction préalable, ni dans notre sous-groupe à vocabulaire plus faible, ce qui est dû soit au nombre peu élevé de sujets dans ces sous-groupes, soit au lien entre la mesure de MP et le niveau de connaissances lexicales. Ceci nous amène à notre deuxième résultat significatif : même si cette corrélation positive et significative existait entre les deux (2) mesures de MP, seule l'épreuve de répétition de pseudo-mots avait une corrélation positive et significative avec le test de vocabulaire. Cette découverte est d'autant plus importante qu'elle semble confirmer ce que certains chercheurs ont pu démontrer auprès d'adultes (Snowling, Chiat & Hulme, 1991; O'Brien et al., 2006) et infirmer auprès d'enfants et de sujets aphasiques (Baddeley, Papagno & Vallar, 1988; Gathercole & Baddeley, 1989; Gathercole, Service, Hitch, Adams & Martin, 1999) : l'habileté à répéter des pseudo-mots est un facteur plus déterminant dans l'acquisition de vocabulaire que l'habileté à discerner entre des paires de listes de pseudo-mots. Ceci signifie que, dans notre étude et dans le cas d'apprenants adultes, la capacité à articuler (ou la dimension articulatoire) semble avoir un rôle plus important à jouer dans l'acquisition de vocabulaire que la capacité à discerner entre des paires de listes de pseudo-mots à l'écoute (ou la dimension réceptive), telle que mesurée par l'épreuve de discernement (« serial non-word recognition »). Ainsi, les résultats nous laissent croire qu'il serait important d'adopter des techniques pédagogiques visant davantage le développement de la compétence en production orale plutôt que le développement de la compétence en compréhension orale pour enrichir le vocabulaire.

Finalement, nos données semblent donner raison au modèle de production de langage de Levelt (1989) qui lui, sépare la syntaxe (dont le genre grammatical) de la phonologie. Mais, avant de le confirmer avec certitude, il faudrait encore plusieurs études sur le rôle de la MP dans l'acquisition de la syntaxe et du genre grammatical.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andriamamonjy, P. (2000). Le rôle du genre grammatical au cours de la reconnaissance de noms. *L'année psychologique*, 100, 419-442.
- Adams, A.-M., & Gathercole, S. E. (1995). Phonological working memory and speech production in preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 403-414.
- Adams, A.-M., & Gathercole, S. E. (1996). Phonological working memory and spoken language development in young children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 216-233.
- Atkins, P. W. B., & Baddeley, A. D. (1998). Working memory and distributed vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*, 19, 537-552.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 1, 158-173.
- Baddeley, A. D., Papagno, C., & Vallar, G. (1988). When long-term learning depends on short-term storage. *Journal of Memory and Language*, 27, 586-595.
- Bartning, I. (2000). Gender agreement in L2 French: Pre-advanced Vs advanced learners. *Studia Linguistica*, 54(2), 225-237.

- Blake, J., Austin, W., Cannon, M., Lisus, A., & Vaughan, A. (1994). The relationship between memory span and measures of imitative and spontaneous language complexity in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 91-107.
- Caramazza, A. (1997). How many levels of processing are there in lexical access? *Cognitive Neuropsychology*, 14, 177-208.
- Carroll, S. E. (1999). Input and SLA: Adults' sensitivity to different sorts of cues to French gender. *Language Learning*, 49(1), 37-92.
- Cheung, H. (1996). Nonword span as a unique predictor of second-language vocabulary learning. *Developmental Psychology*, 32(5), 867-873.
- Cole, P., Pynte, J., & Andriamamonjy, P. (2003). Effect of grammatical gender on visual word recognition: Evidence from lexical decision and eye movement experiments. *Perception & psychophysics*, 65 (3), 407-419.
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Desrochers, A., & Brabant, M. (1995). Interaction entre facteurs phonologiques et sémantiques dans une épreuve de catégorisation lexicale. *Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 49(2), 240-262.
- Desrochers, A., & Paivio, A. (1990). Le phonème initial des noms inanimés et son effet sur l'identification du genre grammatical. *Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 44(1), 44-57.

- Dewaele, J.-M., & Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: A cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 275-297.
- Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48, 631-664.
- Fortin, J., & Crago, M. B. (1999). French language acquisition in North America. In O. L. Taylor & L. Leonard (Ed.), *Language acquisition across North America: Cross-cultural and cross-linguistic perspectives* (pp.209-243), San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc.
- French, L. M. (2006). *Phonological working memory and second language acquisition: A developmental study of francophone children learning English in Quebec*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- French, L. M., & O'Brien, I. (2008). Phonological memory and children's second language grammar learning. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 463-487.
- Gathercole, S., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.
- Gathercole, S., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gathercole, S. E., Hitch, G. J., Service, E., & Martin, A. J. (1997). Short-term memory and new word learning in children. *Developmental Psychology*, 33, 966-979.

- Gathercole, Service, E., Hitch, G. J, Adams, A. M., & Martin, A. J. (1999). Phonological short-term memory and vocabulary development: further evidence on the nature of the relationship. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 65-77.
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887-898.
- Guillelmon, D. &, Grosjean, F. (2001). The gender marking effect in spoken word recognition: The case of bilinguals. *Memory and Cognition*, 29(3), 503-511.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Hardison, D. M. (1992). Acquisition of grammatical gender in French: L2 learner accuracy and strategies. *The Canadian Modern Language Review*, 48(2), 292-306.
- Holmes, V. M. &, Dejean de la Bâtie, B. (1999). Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. *Applied Psycholinguistics*, 20, 479-506.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lightbown, P. (1977). *Consistency and variation in the acquisition of French*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Logie, R. H. (1994). *Visuo-spatial working memory*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masoura, E. V., & Gathercole, S. E. (2005). Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. *Memory*, 13, 422-429.
- Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4, 142-154.
- New, B. (2006, avril). Lexique 3: Une nouvelle base de données lexicales. *Actes de la Conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN)*, Louvain, Belgique.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Collentine, J., & Freed, B. (2006). Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second-language oral production by adult learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 377-402.
- Ottem, E. J., Lian, A., & Karlsen, P. J. (2007). Reasons for the growth of traditional memory span across age. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(2), 233-270.
- Poncelet, M. (2002). L'évaluation du stock phonologique de la mémoire de travail: présentation d'une épreuve de répétition de non-mots pour enfants francophones. *Cahiers de la SBLU*, 11, 17-28.
- Service, E., & Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign-language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16, 155-172.

- Snowling, M., Chiat, S., & Hulme, C. (1991). Words, nonwords and phonological processes: Some comments on Gathercole, Willis, Emslie, & Baddeley. *Applied Psycholinguistics*, 12, 363-373.
- Surridge, M. (1993). Gender assignment in French: The hierarchy of rules and the chronology of acquisition. *IRAL*, 31(2), 77-95.
- Thorn, A. S. C., & Gathercole, S. E. (1999). Language-specific knowledge and short-term memory in bilingual and non-bilingual children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52A(2), 303-324.
- Towell, R. (2002). Relative degrees of fluency: A comparative case study of advanced learners of French. *IRAL*, 40(2), 117-150.
- Tucker, G. R., Lambert, W. E., & Rigault, A. (1977). The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behaviour. The Hague: Mouton.
- Williams, J. N., & Lovatt, P. (2003). Phonological memory and rule learning. *Language Learning*, 53(1), 67-121.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement

Nous aimerions que vous participiez à une étude. Le but de cette étude est de nous éclairer sur le rôle de la mémoire phonologique à court terme dans le processus d'acquisition du français, langue seconde, et plus précisément sur son rôle dans le processus d'apprentissage de règles grammaticales. Si vous acceptez de participer à cette étude, vous vous engagez à y consacrer pas plus d'une heure de votre temps (+ 1 heure de classe). Pour la première tâche individuelle, nous vous demanderons d'écouter une série d'enregistrements audio, dans lesquels vous entendrez une personne prononcer des drôles de mots inventés. Ensuite, nous vous demanderons de les répéter. Dans la deuxième tâche individuelle, nous vous demanderons d'écouter des paires de listes de drôles de mots inventés et de dire si elles sont identiques ou différentes les unes des autres. L'activité que nous ferons en classe sera une série de tâches d'écoute, lors desquelles vous devrez apprendre des mots de vocabulaire français. Nous n'anticipons aucun risque ni bénéfice à participer à cette étude, puisqu'il s'agit d'une étude descriptive et non prescriptive.

Votre participation est entièrement volontaire et vous êtes libre de refuser ou d'y mettre fin à tout moment sans pénalité. Votre décision d'arrêter de participer à cette étude n'influencera en aucune façon votre note pour le cours de français. Toute information aura un code numérique et demeurera strictement confidentielle. Votre identité ne sera révélée qu'avec votre consentement écrit.

Avez-vous des questions?

Si vous avez des questions plus tard, n'hésitez pas à communiquer avec l'un de nous:

Jennifer Dulude
Département des Arts et Lettres
UQAC
Téléphone: (418) 545-5011,
poste 2489 or 2456
Courriel: Jennifer_Dulude@uqac.ca

Dr. Leif French, professeur associé
Département d'éducation
Université Concordia
Téléphone: (514) 848-2424, poste 8935
Courriel : lfrench@education.concordia.ca

Veuillez s.v.p. lire le paragraphe suivant, et, si vous acceptez de participer, signez ci-dessous.

Je comprends que toute information recueillie à mon sujet lors de cette étude, demeurera strictement confidentielle.

Signature _____ Date _____

Chercheur _____ Date _____

Veuillez s.v.p. apposer vos initiales ci-après pour confirmer le fait d'avoir reçu une copie du présent formulaire de consentement. ____

Adult Consent for Own Participation

We would like you to participate in a research study. The purpose of this study is to gain a better understanding of the role of phonological short-term memory in second language acquisition, and more specifically of its role in the process of grammar rule learning. If you decide to participate in this study, your involvement will take no more than 1 hour of your time (+ 1 hour of class time). In the first individual task, we will ask you to listen to a series of audiotapes, in which you will hear someone pronouncing funny, made-up words. Then, you will be asked to repeat them. In the second individual task, you will be asked to listen and discriminate between pairs of lists of those funny-sounding words by saying whether they are the same or different. The in-class activity will consist in a series of listening tasks, in which you will be asked to learn new French words. There are no foreseeable risks or benefits from your participation, because this is simply an assessment study, and not a treatment study.

Your participation is completely voluntary, and you will be free to refuse or stop at any time without penalty. Your grades or class standing will not be affected in any way if you decide to stop. All information will be number coded and strictly confidential. Your identity will not be revealed without your written consent.

Do you have any questions?

If you have any questions later, please feel free to contact:

Jennifer Dulude
Département des Arts et Lettres
UQAC
Phone: (418) 545-5011, ext. 2489 or 2456
E-mail: Jennifer_Dulude@uqac.ca

Dr. Leif French, Associate professor
Dept. of Education
Concordia University
Phone: (514) 848-2424, ext. 8935
E-mail : lfrench@education.concordia.ca

Please read the following paragraph, and, if you agree to participate, please sign below.

I understand that any information obtained about me from this research, will be kept strictly confidential. I do understand that my research records may be subpoenaed by court order or may be inspected by federal regulatory authorities.

Signature _____ Date _____

Investigator _____ Date _____

Please place your initials here acknowledging receipt of a copy of this consent form. ____

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE SUR LES DONNÉES PERSONNELLES ET SUR LA CONNAISSANCE DE LANGUES ADDITIONNELLES

Veuillez répondre aux questions suivantes en cochant la bonne réponse ou en rédigeant un court texte. Les informations dont vous nous ferez part ne serviront que pour les fins de notre étude.

(Please answer the following questions by checking the appropriate boxes or writing a short response. Your data will only be used for the purpose of this study.)

1. Quel est votre sexe (Are you...)? ☐ masculin (Male) ☐ féminin (Female)

2. Quel âge avez-vous ? (How old are you?) _____

3. Si vous êtes étudiant (If you are a student...) :

Quel est votre champ de spécialisation ? _____

(What is your field of study?)

Quel diplôme allez-vous obtenir? Cégep ____ Baccalauréat ____ MA/PhD ____

(What degree are you pursuing?)

4. Si vous n'êtes pas étudiant, quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété? (If you are not currently a student, what is the highest level of education you have completed?)

Secondaire _____ Cégep _____ Bac. _____ MA/PhD _____

(High school)

(College)

(Bachelor)

5. Dans quelle langue avez-vous fait vos études? Cochez la réponse appropriée.

(In what language did you attend school? Please check the appropriate answer.)

Primaires: anglais ____ français ____ immersion fr. ____ autre ____

Secondaires: anglais ____ français ____ immersion fr. ____ autre ____

Collégiales: anglais ____ français ____ immersion fr. ____ autre ____

Universitaires: anglais ____ français ____ immersion fr. ____ autre ____

6. Êtes-vous citoyen canadien? ☐ oui (Yes) ☐ non (No)
(Are you a Canadian citizen?)
7. Êtes-vous né(e) dans...
Were you born in... ☐ un pays anglophone?
(an English speaking country?)
- ☐ un pays francophone?
(a French speaking country?)
- ☐ un pays dans lequel on parle une langue romane
autre que le français (ex: italien, espagnol, portugais,
roumain...)?
(a country in which a romance language other than French is
spoken (e.g. Italian, Spanish, Portuguese, Romanian...)?)
- ☐ un pays dans lequel on parle une langue
germanique autre que l'anglais (ex : allemand,
islandais, norvégien, danois, suédois...) ?
(a country in which a Germanic language other than English is
spoken (e.g. German, Icelandic, Norwegian, Danish,
Swedish)?)
- ☐ un pays dans lequel on parle une langue autre que
celles citées plus haut (ex: le hongrois, le chinois, le
japonais...)?
(a country in which a language other than the ones cited above
is spoken (e.g. Hungarian, Chinese, Japanese...)?)
8. Si vous habitez au Canada présentement, ou vous avez habité ici à un moment
donné, quel âge aviez-vous la première fois que vous êtes venu(e) habiter au
Canada? (If you live in Canada today or have lived here at any given point, how old were you
when you first came to live in Canada?) _____

9. a) Avez-vous déjà habité ou séjourné dans un milieu francophone?

(Have you ever lived in or spent some time in a French speaking environment?)

☐ Oui (Yes)

☐ Non (No)

b) Si oui, mentionnez le lieu, spécifiez s'il s'agissait d'un voyage ou d'un déménagement, ainsi que la durée de votre séjour (ex : J'ai fait un voyage de 3 semaines en France ou J'ai habité en Haïti pendant 10 ans).

(If so, specify where, whether you lived there or visited and mention the length of your stay (e.g. I visited France for 3 weeks or I lived in Haiti for 10 years).)

10. a) Avez-vous déjà habité ou séjourné dans un milieu bilingue français-anglais?

(Have you ever lived in or spent some time in a bilingual French-English environment?)

☐ Oui (Yes)

☐ Non (No)

b) Si oui, mentionnez le lieu, spécifiez s'il s'agissait d'un voyage ou d'un déménagement, ainsi que la durée de votre séjour (ex : J'ai habité à Frédéricton, au Nouveau-Brunswick pendant 4 ans).

(If so, specify where, whether you lived there or visited and mention the length of your stay (e.g. I lived in Fredericton, N.B. for 4 years).)

11. a) Quelle est votre langue maternelle, c.-à-d. la langue que vous avez apprise en premier et que vous parlez toujours? (What is your mother tongue, i.e. the language you first learned and still speak today?)
- _____
- b) Quelle est la langue maternelle de votre... (What is your mother's mother tongue and your father's mother tongue?)
- mère _____ père _____
- c) Quelle est votre langue seconde? (What is your second language?)
- _____
- d) Selon vous, à quel âge étiez-vous compétent dans votre langue seconde? (At what age did you consider yourself proficient in your second language?)
- e) Selon vous, quelle est votre langue dominante? (What language do you consider your dominant language?)
- f) Quelles autres langues comprenez-vous? (What other languages do you understand?)
- g) Quelles langues parlez-vous à la maison, maintenant? (What languages do you speak at home, now?) _____
- h) Quelle(s) langue(s) parlez-vous au travail? (What language(s) do you speak at work?)
- _____
12. a) Avez-vous déjà étudié le français à l'école ou dans un contexte formel autre que celui que vous suivez présentement? (Have you ever had any other formal French training?)
- ☐ Oui (Yes) ☐ Non (No)
- b) Si oui, décrivez le type et la durée de la formation et dites l'âge que vous aviez au moment de cette formation (ex: cours de français de base au primaire, 2 périodes de 50 minutes par semaine pendant 7 ans, de 5 ans à 12 ans).

(If so, please specify the type and length of training as well as how old you were at the time of the training (e.g. Core French classes at the elementary, 2 50-minute periods/week for 7 years, from 5 to 12 years old).)

13. Évaluez votre niveau de compétence pour chacune des quatre (4) habiletés ci-dessous, en utilisant l'échelle suivante pour encercler le bon chiffre dans chaque case du tableau suivant.

1 = aucune habileté du tout 2 = très peu 3 = moyenne 4 = très bonne 5 = excellente

Langue	Parler	Lire	Écrire	Écouter
Français	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Anglais	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Autre : _____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

14. Jouez-vous d'un instrument de musique? _____

(Do you play any musical instrument?)

Si oui, lequel ou lesquels? (If so, which instruments?) _____

Depuis combien de temps jouez-vous de chaque instrument ? (How long have you played each instrument?) _____

15. Avez-vous un problème d'audition, de vision (NON corrigé par des lunettes ou des lentilles cornéennes) ou des troubles d'apprentissage? (Do you have a hearing impairment, a visual impairment (NOT corrected by glasses or contact lenses) or a general learning disability?)

☐ Si oui, spécifiez: _____ (If so, specify)

☐ Non (No)

Merci beaucoup!

ANNEXE C

TEST ÉCRIT DE VOCABULAIRE FRANÇAIS (MEARA & BUXTON, 1987)

Ce qu'il faut faire: Lisez la liste des 60 mots attentivement. Pour chaque mot :

Si vous savez ce que ça veut dire, cochez le O (pour OUI). [O ☐ N ☐]

Si vous ne savez pas ce que ça veut dire, cochez le N (pour NON). [O ☐ N ☐]

1 [O ☐ N ☐]
puis

2 [O ☐ N ☐]
verre

3 [O ☐ N ☐]
mentir

4 [O ☐ N ☐]
métracte

5 [O ☐ N ☐]
culon

6 [O ☐ N ☐]
fourchette

7 [O ☐ N ☐]
étonner

8 [O ☐ N ☐]
fréquir

9 [O ☐ N ☐]
pencher

10 [O ☐ N ☐]
aveugle

11 [O ☐ N ☐]
autant

12 [O ☐ N ☐]
reprendre

13 [O ☐ N ☐]
laid

14 [O ☐ N ☐]
proine

15 [O ☐ N ☐]
dent

16 [O ☐ N ☐]
oublier

17 [O ☐ N ☐]
peine

18 [O ☐ N ☐]
jupaire

19 [O ☐ N ☐]
préjate

20 [O ☐ N ☐]
ouvrier

21 [O ☐ N ☐]
crît

22 [O ☐ N ☐]
timbre

23 [O ☐ N ☐]
drôlement

24 [O ☐ N ☐]
étroit

25 [O ☐ N ☐]
tenir

26 [O ☐ N ☐]
sécher

27 [O ☐ N ☐]
gélard

28 [O^o N^o]
brossin

29 [O^o N^o]
chasse

30 [O^o N^o]
bord

31 [O^o N^o]
octe

32 [O^o N^o]
malheur

33 [O^o N^o]
ralive

34 [O^o N^o]
tort

35 [O^o N^o]
tinquant

36 [O^o N^o]
peigne

37 [O^o N^o]
jour

38 [O^o N^o]
jupe

39 [O^o N^o]
eupres

40 [O^o N^o]
pluie

41 [O^o N^o]
infirmière

42 [O^o N^o]
manquer

43 [O^o N^o]
se raser

44 [O^o N^o]
sortape

45 [O^o N^o]
leinte

46 [O^o N^o]
gineux

47 [O^o N^o]
sale

48 [O^o N^o]
boîte

49 [O^o N^o]
jouer

50 [O^o N^o]
habiter

51 [O^o N^o]
valline

52 [O^o N^o]
pays

53 [O^o N^o]
se coucher

54 [O^o N^o]
overge

55 [O^o N^o] **nuage**

56 [O^o N^o] **enfin**

57 [O^o N^o] **aige**

58 [O^o N^o] **rencontre**

59 [O^o N^o] **rérisse**

60 [O^o N^o] **mari**

Ce qu'il faut faire: Lisez la liste des 60 mots attentivement. Pour chaque mot:

Si vous savez ce que ça veut dire, cochez le O (pour OUI) [☐ ☐]

Si vous ne savez pas ce que ça veut dire, cochez le N (pour NON). [☐ ☐]

1 [☐ ☐]
choint

2 [☐ ☐]
impair

3 [☐ ☐]
spectacle

4 [☐ ☐]
affiche

5 [☐ ☐]
palmier

6 [☐ ☐]
plassart

7 [☐ ☐]
imprimerie

8 [☐ ☐]
mourant

9 [☐ ☐]
deviner

10 [☐ ☐]
comporter

11 [☐ ☐]
agratable

12 [☐ ☐]
degré

13 [☐ ☐]
fourrure

14 [☐ ☐]
examen

15 [☐ ☐]
bletter

16 [☐ ☐]
matrer

17 [☐ ☐]
relatif

18 [☐ ☐]
tristesse

19 [☐ ☐]
ratoir

20 [☐ ☐]
avocat

21 [☐ ☐]
prétenser

22 [☐ ☐]
liste

23 [☐ ☐]
bonne

24 [☐ ☐]
pourboire

25 [☐ ☐]
révéler

26 [☐ ☐]
morler

27 [☐ ☐]
centrale

- | | | |
|--|---|--|
| 28 [O ^o N ^o] évielle | 29 [O ^o N ^o] contrat | 30 [O ^o N ^o] varier |
| 31 [O ^o N ^o] personnel | 32 [O ^o N ^o] docher | 33 [O ^o N ^o] classique |
| 34 [O ^o N ^o] gaston | 35 [O ^o N ^o] jambon | 36 [O ^o N ^o] répandre |
| 37 [O ^o N ^o] veindre | 38 [O ^o N ^o] pyjama | 39 [O ^o N ^o] riquer |
| 40 [O ^o N ^o] intente | 41 [O ^o N ^o] tapis | 42 [O ^o N ^o] appuyer |
| 43 [O ^o N ^o] tellène | 44 [O ^o N ^o] acide | 45 [O ^o N ^o] observer |
| 46 [O ^o N ^o] grippe | 47 [O ^o N ^o] expression | 48 [O ^o N ^o] placard |
| 49 [O ^o N ^o] taitelle | 50 [O ^o N ^o] jadit | 51 [O ^o N ^o] chômage |
| 52 [O ^o N ^o] mauve | 53 [O ^o N ^o] sincère | 54 [O ^o N ^o] mallenier |
| 55 [O ^o N ^o] espace | 56 [O ^o N ^o] emploi | 57 [O ^o N ^o] scolaire |
| 58 [O ^o N ^o] s'empâtrer
de | 59 [O ^o N ^o] pentée | 60 [O ^o N ^o] dorée |

ANNEXE D

**LISTES DE DIX (10) NOMS COMMUNS FRANÇAIS
SERVANT À LA TÂCHE D'APPRENTISSAGE DU GENRE**

1. un nerprun [~oe]
2. un pucheux [Ø]
3. un canezou [u]
4. une besaiguë [y]
5. une bugne [ɲ]
6. une calbombe [b]
7. une clenche [S]
8. une drave[v]
9. un thalweg [g]
10. un cippe [p]

ANNEXE E

LISTE DE VINGT (20) NOMS COMMUNS FRANÇAIS SERVANT À LA TÂCHE DE GÉNÉRALISATION DE GENRE

1. (un) tribun [~oe]
2. (un) tonlieu [Ø]
3. (un) licou [u]
4. (une) ciguë [y]
5. (une) trogne [ɲ]
6. (une) diatribe [b]
7. (une) faluche [S]
8. (une) flouve [v]
9. (un) goulag [g]
10. (un) jaspe [p]
11. (un) falun [~oe]
12. (un) désaveu [Ø]
13. (un) roudoudou [u]
14. (une) cohue [y]
15. (une) compagne [ɲ]
16. (une) joubarbe [b]
17. (une) babouche [S]
18. (une) parascève [v]
19. (un) catalogue [g]
20. (un) palpe [p]

ANNEXE F

LISTE DE PSEUDO-MOTS FRANÇAIS QUI ONT SERVI À L'ÉPREUVE DE RÉPÉTITION
(PONCELET, 2002)

1^{re} partie : pseudo-mots français à syllabes simples (CV)

Items d'entraînement : PE, BUN, JA, ZOU

21.BEFO	42.ZUGONMEUCHI	63.ZOUGUMUNCHILEUPé
22.ZINGU	43.PANMéDUNKO	71.BUNFENANGUTOZèLEU
23.PéMUN	51.ZINGUMUNCHONLé	72.PUNMéDAKAUVEREUCHI
31.BOFENAN	52.PéMEUDUNKINVO	73.ZOUGONMEUCHILUNPéTO
32.PUNMéDA	53.BOFUNNANGONTI	81.PéMEUDAKINVORECHONPUN
33.ZèGONMUN	61.PEMéDAKINVOREU	82.ZINGUMéCHILEUPUNTOZè
41.BUNFONAGU	62.BIFONAGONTEUZIN	83.BEFONANGONTIZULéBUN

2^e partie : pseudo-mots français à syllabes complexes (CCV)

Items d'entraînement : PRE, SPAN, BLI, VLUN

21.SPONKRUN	33.BLOUPSUNGLO	52.VLéPLOUSCUNGLEUDRO
22.VLOPLOU	41.SPINKREVRONDRè	53.SPOUKRèVRINDRONFRA
23.BLUPSA	42.BLOPSéGLOUFLI	61.BLUNPSAGLéFLINTREGRU
31.VLEUPLOSCOU	43.VLIPLUNSCOGLE	62.SPUKRONVRUNDROUFREUSPO
32.SPUNKROVRI	51.BLINPSONGLIFLATRAN	63.VLUPLESCANGLOUDRèPRA

ANNEXE G

**LISTES DE PSEUDO-MOTS QUI ONT SERVI À L'ÉPREUVE DE DISCERNEMENT ENTRE DES PAIRES
DE LISTES DE PSEUDO-MOTS FRANÇAIS À UNE SYLLABE, VERSIONS I ET II**

Version I

Listes de 5 pseudo-mots	Listes de 6 pseudo-mots	Listes de 7 pseudo-mots
1. che, <i>cron</i> , <i>plo</i> , ti, dac	1. vron, gleu, tille, lôme, pag, tole	1. vance, side, <i>jal</i> , <i>bime</i> , mof, duve, fonge
2. beu, fen, gou, jat, kiv	2. tif, lap, <i>gri</i> , <i>jar</i> , lume, ceux	2. var, stule, rèque, <i>craine</i> , <i>meg</i> , posse, flon,
3. loute, mel, <i>nume</i> , <i>pun</i> , kous	3. souve, nop, sogne, bate, trome, lisme	3. nade, blare, gade, lop, rique, peffe, joime
4. rèl, grun, <i>jair</i> , <i>bloi</i> , vru	4. gron, nome, trasque, <i>cope</i> , <i>vège</i> , neutre	4. naugue, mende, dar, ribe, groffe, jeppe, zun
5. grin, <i>blis</i> , <i>dande</i> , gre, nan	5. toupe, combe, vime, sampe, til, mant	5. nesse, bicre, <i>gonne</i> , <i>dane</i> , rande, lore, jeuse
6. sune, dep, zal, jin, lille	6. symbe, <i>caf</i> , <i>stac</i> , mic, rèque, sif	6. nour, meuse, zine, rève, frente, lail, vatte
7. nam, lèt, frut, zèche, vul	7. fique, tèle, nombe, <i>vème</i> , <i>blave</i> , mour	7. dule, flade, reppe, polle, jir, brangue, coir
8. dante, frat, presque, tol, plun	8. joc, fir, chaf, kame, mun, sane	8. rette, pef, jine, zanc, <i>ponne</i> , <i>delle</i> , bente

Version II

Listes de 5 pseudo-mots	Listes de 6 pseudo-mots	Listes de 7 pseudo-mots
1. che, cron, plo, ti, dac	1. vron, <i>gleu</i> , <i>tille</i> , lôme, pag, tole	1. vance, side, jal, bime, mof, duve, fonge
2. beu, fen, <i>gou</i> , <i>jat</i> , kiv	2. tif, lap, gri, jar, lume, teux	2. var, stule, rèque, craine, meg, posse, flon,
3. loute, mel, nume, pun, kous	3. souve, <i>nop</i> , <i>sogne</i> , bate, trome, lisme	3. nade, blare, <i>gade</i> , <i>lop</i> , rique, peffe, joime
4. rèl, grun, jair, bloi, vru	4. gron, nome, trasque, cope, vège, neutre	4. naugue, mende, dar, ribe, <i>groffe</i> , <i>jeppe</i> , zun
5. grin, blis, dande, gre, nan	5. toupe, combe, vime, <i>sampe</i> , <i>til</i> , mant	5. nesse, bicre, gonne, dane, rande, lore, jeuse
6. sune, <i>dep</i> , <i>zal</i> , jin, lille	6. symbe, caf, stac, mic, rèque, sif	6. nour, meuse, zine, <i>rève</i> , <i>frente</i> , lail, vatte
7. nam, lèt, <i>frut</i> , <i>zèche</i> , vul	7. fique, tèle, nombre, véme, blave, mour	7. dule, <i>flade</i> , <i>reppe</i> , polle, jir, brangue, coir
8. dante, <i>frat</i> , <i>pesque</i> , tol, plun	8. joc, fir, <i>chaf</i> , <i>kame</i> , mun, sane	8. rette, pef, jine, zanc, ponne, delle, bente

ANNEXE H

FEUILLES-RÉPONSES POUR LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE ET DE GÉNÉRALISATION DE GENRE

Nom : _____

Feuille-réponse pour la tâche d'apprentissage du genre

Encerclez le bon article.

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

Essais	Nombre d'erreurs
1 ^{er} :	
2 ^e :	
3 ^e :	
4 ^e :	
5 ^e :	
6 ^e :	
7 ^e :	
8 ^e :	
9 ^e :	
10 ^e :	

Nom : _____

Feuille-réponse pour la tâche de généralisation de genre

Encerclez le bon article.

- | | |
|------------|------------|
| 1. un une | 11. un une |
| 2. un une | 12. un une |
| 3. un une | 13. un une |
| 4. un une | 14. un une |
| 5. un une | 15. un une |
| 6. un une | 16. un une |
| 7. un une | 17. un une |
| 8. un une | 18. un une |
| 9. un une | 19. un une |
| 10. un une | 20. un une |

Essais	Nombre d'éléments réussis
1 ^{er} :	

ANNEXE I

FEUILLE-RÉPONSE DE L'EXAMINATRICE POUR L'ÉPREUVE DE DISCERNEMENT

Participant : _____
Version : _____

5 pseudo-mots

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

6 pseudo-mots

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

7 pseudo-mots

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

