



Différences paramétriques dans les systèmes d'assignation du genre en L1 et conséquences sur sa maîtrise en FL2

Tatiana Pieters¹

Recibido: 13 de febrero 2018/ Aceptado: 31 de mayo de 2018

Résumé. Notre étude se penche sur l'influence inter-linguistique des systèmes du genre grammatical (GG) de l'anglais et de l'allemand L1 sur la maîtrise du GG en français L2. Elle compare des productions orales de deux groupes d'apprenants FL2 de L1 différentes et d'un groupe de comparaison francophone. Les L1 sont convoquées sur la base de leur système d'assignation (SA) du genre, qui se distinguent du SA français selon des critères *macro* et *micro* paramétriques, c.à.d. du point de vue des genres distingués et des critères d'assignation (Corbett 1991). Elle pose comme point de départ que ces différences paramétriques en L1 conditionnent les performances d'assignation en FL2. Nos résultats indiquent premièrement que la maîtrise d'assignation est plus élevée chez les apprenants dont le SA de la L1 montre le moins de divergences paramétriques avec le système français. Deuxièmement, les apprenants dont la L1 ne possède pas de GG surassignent davantage le genre masculin.

Mots-clés: genre grammatical, assignation, acquisition, L1-FL2

[en] Parametric differences in L1 gender assignment systems and implications for French L2 assignment mastery

Abstract. The present study examines cross-linguistic influences of L1 German and L1 English grammatical gender (GG) systems on GG mastery in French L2. It compares oral production data by two different learner groups of French and a francophone control group. The L1's have been selected on the bases of the nature of their gender assignment systems (AS), which differ from the French system according to *macro* and *micro* parameters, that is the number of distinguished gender values and the different assignment criteria at hand (Corbett 1991). The study posits as a starting point that these L1 parametric differences affect assignment performances in FL2. The results indicate firstly that performances on gender assignment are higher among learners whose L1 AS shows the least parametric asymmetries with the French system. Secondly, learners whose L1 does not operate GG are more likely to overassign the masculine gender.

Keywords: grammatical gender, assignment, acquisition, L1-French L2

Comment citer: Pieters, T. (2018): Différences paramétriques dans les systèmes d'assignation du genre en L1 et conséquences sur sa maîtrise en FL2, en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 74, 281-306. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60523>

¹ Centre for Linguistics, Vrije Universiteit Brussel
Correo electrónico: Tatiana.Pieters@vub.be

Índice. 1. Introduction. 2. Le genre grammatical. 2.1 Les composantes du GG. 2 l'assignation et ses critères. 3. Acquisition du GG en L1 et FL2. 3.1 Effet de la L1 dans l'acquisition de l'assignation en FL2. 3.2 Effet de la L1 dans l'assignation excessive du masculin en FL2. 4. MÉTHODOLOGIE. 4.1 Participants. 4.2 Choix des L1 et procédure d'assignation du genre. 4.3 Les macro et micro-paramètres pour l'assignation du GG. 4.4 Hypothèses de recherché. 4.5 Type de tâche et traitement des données. 6. Résultats. 6.1 l'assignation. 6.2 La surassignation. 7. Discussion. 8. Conclusions. Références. Annex

1. Introduction

Depuis les philosophes grecs comme Protagoras et Aristote qui se préoccupaient de l'interaction entre la forme et le sens des choses, le genre grammatical (GG) a suscité l'intérêt des psychologues ou des philosophes aussi bien que des linguistes et des grammairiens (Corbett 1991). Pour ces derniers, l'attraction du GG réside dans le fait que les divers aspects de son étude concernent quasiment tous les sous-domaines de la linguistique, de la phonologie, la morphologie à la syntaxe ou la sémantique, et l'ensemble des approches de la discipline (psychologie cognitive, psycho- et neurolinguistique, sociolinguistique, gender studies, acquisition).

Cette étude doit être située plus spécifiquement dans la dernière approche puisqu'elle se centre sur l'acquisition du genre en L2. Elle se propose d'aborder en particulier l'influence du mode d'assignation dans la langue maternelle (L1) sur l'acquisition de l'assignation du GG en français langue seconde (FL2). Elle examinera les productions de deux groupes d'apprenants de L1 différente et d'un groupe de comparaison francophone. L'objectif principal est de déterminer si la manière dont le système d'assignation (SA) du GG fonctionne dans la L1 affecte l'assignation du GG dans la L2.

2. Le genre grammatical

Le genre grammatical, le sujet d'étude qui nous occupe, est une notion linguistique qu'il ne faut pas à confondre avec le *genre biologique*. Il se présente comme une caractéristique intrinsèque du nom, sous le sens de « système de classification nominale » (Desrochers *et al.* 1989). Il remplit, en d'autres termes, la fonction de classier d'un point de vue formel les « objets que la langue doit désigner » (Violi 1987 : 15). Le genre grammatical est donc une propriété morphosyntaxique du nom, tout comme le *nombre* (Jeanmaire 2010 : 71) et les deux sont d'ailleurs souvent étudiés parallèlement, surtout dans les langues indo-européennes (ex. Prodeau 2005). Si nous ne devons pas confondre le terme *genre grammatical* avec le *genre biologique*, il est néanmoins vrai qu'originellement, les différents genres distingués par les langues étaient « biologiquement » motivés pour les noms sexués : le genre « masculin » correspondait aux noms désignant des « males », tandis que le terme « féminin » équivalait à « femelle » (Corbett 1991). Néanmoins, en tant que catégories « grammaticalisées », les

dénominations « masculin » et « féminin » ont perdu leur signification première. Le genre grammatical ne doit pas être confondu non plus avec *le genre sémantique*, ce dernier étant en réalité une sous-catégorie du genre grammatical. En effet, le *genre sémantique* signifie *grosso modo* que le genre grammatical attribué à un nom dépend des propriétés sémantiques (pas nécessairement biologiques) rattachées à ce nom. Il s'agit plus précisément de noms qui appartiennent à certains groupes ou champs sémantiques. Le terme *genre biologique*, que nous avons évoqué plus haut, pourrait alors être envisagé, à son tour, comme une sous-catégorie du genre sémantique. Une dernière utilisation du terme *genre* a surgi à partir de préoccupations sociales plus récentes, et plus précisément à partir de l'émergence d'une nouvelle discipline dans les années 1980 en Amérique du Nord, à savoir les études de genre (*gender studies*), qui s'oppose à « la vieille discipline » de la grammaire traditionnelle, prônée par l'Académie (Chevalier 2013), et qui examine les faits de langage-stéréotypie et de sexisme dans le langage (voir par exemple Gygax *et al.* 2013).

2.1 Les composantes du GG

Notre approche sera donc purement linguistique et s'intéressera au fonctionnement des systèmes *grammaticaux* du genre. Cette approche met souvent en avant la notion d'accord (Chevalier 2013) car, idéalement, le nombre de genres d'une langue correspond au nombre de classes nominales de cette même langue et se manifeste dans le texte par le phénomène de l'accord (Corbett 1991). Par conséquent, il nous faut délimiter le nombre de classes ou de genres dans une langue. Les systèmes à deux genres sont les plus communs mais n'entraînent pas forcément une distinction immédiatement calquée sur l'opposition biologique et sémantique « masculin vs. féminin ». Nous trouverons, même au sein des langues indo-européennes, des systèmes grammaticaux du genre basés sur les oppositions « animé vs. inanimé » ou « humain vs. non-humain », etc. (Violi 1987, Corbett 1991).

Toute langue qui possède le genre comporte trois dimensions complémentaires, mais distinctes. La première dimension, la *composante lexicale*, concerne sa fonction de « classification nominale » (Desrochers *et al.* 1989). En français, par exemple, « tous les noms possèdent obligatoirement un genre » (Andriamamonjy 2000), selon des proportions estimées à 58,4% en faveur du genre masculin (Séguin 1969). Deuxièmement, le nom dans des langues à genre impose des contraintes à d'autres constituants concernés par des règles d'accords grammaticaux. Ainsi, il impose un marquage « redondant » sur d'autres mots, afin d'établir « des liens entre les éléments d'un syntagme » (Andriamamonjy, 421). Il s'agit ici de la *composante syntaxique*. S'il permet d'établir une cohérence syntaxique au sein même du syntagme, il peut également en troisième lieu renforcer la cohésion entre différentes phrases. Il s'agit alors de la *composante discursive*. En résumé :

Tableau 1. Les trois composantes du genre grammatical

<i>Le GG est...</i>	1. une propriété des noms	2. un phénomène de concordance	3. un outil de désambiguïsation d'antécédents
Définition	Outil de catégorisation lexicale	Outil de cohésion syntaxique	Traceur de références
Fonction	Permet de classer les substantifs en sous-classes	- Permet d'établir des relations cohérentes entre les différents constituants d'un énoncé - Propriété secondaire des adjectifs et des déterminants	Permet de retrouver plus facilement un antécédent parmi plusieurs, au-delà du niveau syntaxique
Niveau d'application	Assignation	Accord	Reprise pronominale
Niveau linguistique	Lexique	Syntaxe	Discours

La première dimension, l'objet de cette contribution, est sans doute le niveau d'application le plus abstrait des trois, car, si le genre se présente comme une propriété abstraite inhérente à la classe des noms (Carroll 1989, Desrochers 1989), les langues à GG doivent garantir un principe de base qui est d'attribuer à chaque nom, sans exception aucune, une sous-classe de GG. Selon le modèle psycholinguistique de Levelt (1989), celle-ci est *enregistrée* en tant que partie intégrante du nom, et ne doit pas être *calculée* à chaque occurrence d'un nom donné. Ainsi, les *lemmes* ayant le même GG sont liés à un *nœud* (*gender node*) commun (Jescheniak & Levelt 1994). Au niveau de la production, un lemme est alors sélectionné et le nœud qui lui est attaché est activé (Prodeau 2005). Une fois activé, des informations syntactiques, telles que la catégorie syntaxique et le genre grammatical deviennent disponibles aux locuteurs natifs.

La deuxième dimension établit que le genre est une propriété grammaticale qui fonctionne comme déclencheur d'accord entre nom-porteur et déterminant, adjectif et autres catégories. Corbett (1991) regroupe ces derniers parmi les cibles d'accord (« *agreement targets* »). Selon Carroll (1989), les distinctions entre la première dimension, celle de l'assignation, et la deuxième ne sont pas clairement circonscrites. Elle estime que l'on peut dans certains cas trouver les indices pour l'assignation dans un contexte syntactique, donc dans celui de l'accord (Carroll, 551), ce qui impliquerait que le phénomène de l'accord en genre peut déclencher celui de l'assignation, plutôt que l'inverse : « At least for monosyllabic nouns, syntactic cues, i.e. structures where gender agreement is apparent, will act as a trigger for attribution » (Granfeldt 2005 : 168).

Concernant enfin la troisième dimension, les dictionnaires et les grammaires tels que le Bon Usage définissent le pronom comme un autre élément susceptible de varier en genre. Néanmoins, à la différence de la deuxième composante, l'accord, le nom ne transmet pas seulement l'accord au pronom, mais, il sera également *remplacé* par celui-ci. Les pronoms personnels occupent donc une place

particulière au sein de l'accord, et doivent être séparés des autres phénomènes d'accord syntaxique (Corbett 1991).

2.2 L'assignation et ses critères

L'assignation d'une valeur de genre à un nom se caractérise par « un choix local » (Granfeldt 2005), une prise de décision (Desrochers *et al.* 1989), parmi plusieurs sous-classes. Pour ce faire, un locuteur peut se faire guider par 2 types de régularités ou d'informations véhiculées par le nom (Corbett 1991) :

- Des régularités *sémantiques* basées souvent sur le critère biologique, dans lequel un nom désignant un être biologiquement « femelle » appartient au GG féminin, alors qu'un référent de sexe masculin est assigné au genre masculin. D'autres critères sémantiques, comme les associations lexicales, peuvent jouer pour l'assignation du GG à des noms inanimés.
- Des régularités *formelles*, phonologiques et/ ou morphologiques servent à répartir des noms (in)animés selon la relation entre la phonation d'une terminaison nominale et le GG du nom, ou encore la relation entre les affixes de noms issus de la dérivation et le GG associés à ces suffixes.

Les systèmes et procédures d'assignation spécifiques qui sont exploités dans les langues sélectionnées pour notre étude seront examinés en détail dans la section traitant du cadre d'analyse et de la méthodologie.

3. Acquisition du GG en L1 et FL2

De manière générale, les résultats des études disponibles en acquisition L1 et en psycholinguistique sont univoques dans le constat que la maîtrise du GG débute tôt chez des enfants monolingues et bilingues de langue maternelle française (Carroll 1989, Tipurita & Jean 2014; Guillard-Chamart 2009, Granfeldt 2005, Dewaele & Véronique 2001, Holmes *et al.* 1999). La recherche de Karmiloff-Smith (1979) démontre que dès l'âge de trois ans, un locuteur natif (LN) francophone exploite inconsciemment les régularités formelles dans l'assignation ; ce constat est corroboré par Mills (1986) pour les LN germanophones, dans une étude sur des enfants âgés de 5 et 6 ans. L'acquisition rapide, correcte et précoce du système de genre en L1 contraste vivement avec la maîtrise problématique et les erreurs répétitives en L2. Les erreurs en production sont abondantes, même si l'on rapporte des différences selon le niveau de compétence de l'apprenant L2 (voir Bartning 2000 e.a.).

Les recherches en FL2 indiquent que l'acquisition du système de genre français est lente, même si l'on constate une meilleure performance d'assignation sur les noms porteurs d'indices formels et sémantiques transparents (Tipurita & Jean 2014). Certaines études prônent d'ailleurs l'enseignement explicite et l'exploitation pédagogique de ces régularités (Lyster 2006, Presson *et al.* 2014, Tipurita & Jean 2014). En dépit de l'existence de telles régularités, permettant de mieux rendre compte de la classification des noms dans les différents genres, les recherches insistent toutefois sur le caractère largement arbitraire et culturel de leur assignation, du moins pour ce qui est des noms non-sexués. Cela implique que le genre des noms change d'une langue à une autre : *le* soleil se traduit en allemand par *die* Sonne, tandis que *la* lune est masculine en allemand (*der* Mond). Les difficultés qu'éprouvent les apprenants d'une L2 avec le genre des noms sont donc

souvent déjà présents au niveau lexical, de l'assignation. Cependant, l'assignation incorrecte du GG, explicitée à travers l'inadéquation entre l'article et le nom (cf. 4.2), n'empêche pas le locuteur L2 de communiquer, ni au locuteur natif de comprendre, dans un contexte naturel de communication.

3.1 Effet de la L1 dans l'acquisition de l'assignation en FL2

En acquisition FL2, un consensus semble exister par rapport à la façon dont les apprenants traitent le genre : les apprenants L2, tout comme les apprenants L1, bénéficient de l'information accessible dans le cas des noms qui possèdent une forte valeur prédictive grâce aux régularités des terminaisons de ceux-ci (Lyster 2006). En outre, en ce qui concerne le rôle de la L1, des apprenants utilisant un système de genre comparable à celui de la langue cible ont l'avantage de pouvoir exploiter les connaissances déjà maîtrisées du système de genre de la langue maternelle pour acquérir le nouveau système (Sabourin *et al.* 2006). Toutefois, le peu de recherches menées en L1 dans ce domaine ont abouti à de résultats divergents (Sabourin *et al.* 2006, Franceschina 2005, White *et al.* 2004). Examinons de plus près trois études principales qui traitent de la question :

- (1) Sabourin, Stowe & de Haan 2006 constatent que peu de recherches ont été menées sur les effets de la L1 sur l'acquisition du GG. Si de nombreuses études semblent confirmer à quel point l'acquisition du GG est une tâche difficile pour les apprenants L2 (Andersen 1984, Finnemann 1992, Dewaele & Véronique 2001, Franceschina 2001 et autres), beaucoup ont été conduites avec des apprenants L1 anglophones, qui ne connaissent pas de GG dans leur langue maternelle. L'équipe a alors mené une étude impliquant 3 groupes d'apprenants du néerlandais L2, dont la L1 était différente : l'allemand (avec un système de genre assez similaire au néerlandais), l'anglais (sans système de genre) et une langue romane (le français, l'italien ou espagnol avec un système de genre typologiquement différent du néerlandais). Ils ont comparé leur production à celle d'un groupe de contrôle monolingue néerlandophone. La première tâche portait sur l'assignation : les apprenants devaient attribuer les articles définis *de* ou *het* aux noms qui leurs étaient présentés. Les résultats indiquent que les germanophones ont obtenu les meilleurs scores, suivis par les participants avec une langue romane comme L1. Les anglophones ont commis le plus d'erreurs d'assignation, même s'ils ont réussi toutefois à assigner correctement la valeur de genre à plus de 80% des noms. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'ils étaient familiarisés avec les noms. Ces chercheurs sont également les tout premiers à avoir distingué deux degrés de transfert possibles en acquisition d'une L2 : *le transfert de surface et le transfert profond*. Le premier concerne le transfert de caractéristiques de surface d'une langue à une autre. Appliqué au système de genre, cela implique un transfert direct du système de GG L1 vers la langue cible. Le deuxième type se réfère à un transfert de caractéristiques plus abstraites du langage. On retiendra encore que malgré le fait les trois groupes ont commis relativement peu d'erreurs (le taux de réussite globale est de plus de 80%), pour les noms qualifiés de « moins fréquents », chaque groupe applique la stratégie du genre par défaut (cf. 3.2).

- (2) Franceschina (2001) a opposé un groupe d'apprenants anglophones avancés de l'espagnol L2, qui dans leur production rencontraient beaucoup de problèmes de genre en espagnol, à un groupe d'apprenants italiens de l'espagnol L2, qui en avait beaucoup moins. Selon elle, il faut lier le décalage constaté entre les deux groupes d'apprenants d'espagnol L2 à l'absence d'un système de genre en anglais L1. Les apprenants italiens possèdent un système de genre dans leur L1 qui est similaire à celui qui en vigueur en espagnol. Ces données semblent plutôt confirmer la *Failed Functional Features Hypothesis* de Hawkins & Chan (1997), qui postulent que des apprenants L2 seraient en moindre mesure capables d'acquérir une caractéristique qui n'est pas présente dans leur L1.
- (3) Dans leur étude sur le traitement du genre grammatical en espagnol L2, White, Valenzuela, Kozłowska-Macgregor & Leung (2004) ont également opposé deux groupes d'apprenants d'espagnol L2 avec une L1 différente (l'anglais et le français). Contrairement aux attentes et aux résultats de Franceschina (2001), tant le groupe francophone que l'anglophone ont obtenu un assez bon score. Cependant, Sabourin *et al.* (2006) ont observé que dans cette étude, beaucoup de participants anglais ont appris le français à un très jeune âge à l'école, ce qui semble biaiser les résultats. White *et al.* mentionnent ce fait mais n'ont cependant pas distingué les performances des anglophones qui ont été exposés antérieurement au français de ceux qui ne l'ont pas été, ou du moins, ces résultats n'ont pas été inclus dans l'étude.

3.2 Effet de la L1 dans l'assignation excessive du masculin en FL2

En FL1, beaucoup de recherches se centrant sur l'acquisition du genre en se sont intéressées à la sensibilité des locuteurs natifs face à des repères intra-lexicaux (Karmiloff-Smith 1979, Mills 1986, Zubin & Köpcke 1983, Pérez-Pereira 1991). Pourtant, un certain nombre de recherches plus récentes remet en question l'idée selon laquelle les indices formels et sémantiques auraient un poids prépondérant dans le traitement du GG dans des tâches de production. Ayoun (2017) a mené une étude d'assignation du genre en français auprès de 168 locuteurs natifs et postule que le GG de chaque item lexical doit être acquis individuellement, étant donné l'importante variabilité et manque de fiabilité des régularités morpho-phonologiques. Par ailleurs, selon Boloh *et al.* (2010), des enfants, locuteurs natifs du français, exploiteraient plutôt la stratégie du « genre masculin par défaut » quand ils se retrouvent face à des noms qui véhiculent des indices contradictoires (ex. contradiction entre le genre naturel et la terminaison nominale). En FL2, l'emploi de la stratégie du genre masculin par défaut est davantage documenté : Bartning (2000) et Tipurita & Jean (2014) soutiennent que des apprenants anglophones du français montrent une tendance claire à surgénéraliser le genre masculin avec l'article défini (**leculture, *legrammaire*). Selon Carroll (1989), cet effet s'expliquerait par l'absence de la catégorie du GG dans la L1 des anglophones. Comme nous l'avons développé ci-dessus, des locuteurs de langues à GG ne dissocient pas dans un premier temps le nom du déterminant. Des locuteurs natifs anglophones, au contraire, « transfer their noun-category, crucially without an inherent gender feature, to the task of acquiring new words » (Carroll 1989:

581). Par conséquent, ils les dissocieraient des déterminants et les associeraient à des unités phonologiques indépendantes en utilisant quelques règles heuristiques apprises par cœur (Dewaele & Véronique 2001). La stratégie du suremploi serait donc moins exploitée par des locuteurs L1 d'une langue avec GG. Néanmoins, dans l'étude récente de Klassen (2016) sur l'assignation du GG par des apprenants bilingues hispanophones de l'allemand L2, les hispanophones ont bel et bien sur-employé l'article *der* dans la production de déterminants-noms. Son étude dégage la conclusion intéressante que l'asymétrie entre les systèmes de GG de la L1 et L2 réduit considérablement la quantité de transfert possible de la L1 espagnol (système à deux GG) vers l'allemand L2 (système à trois GG). En d'autres termes, si les systèmes de GG de la langue source et de la langue cible sont trop différents en termes de symétrie de valeurs distinguées, le transfert profond d'information sur de la L1 vers la L2 serait entravé, et la stratégie du genre par défaut reprendrait le dessus.

4. Méthodologie

La présente étude examine la maîtrise de l'assignation en FL2 par deux groupes d'apprenants dont le système de genre de la L1 diffère de celui du français du point de vue des genres distingués et des critères d'assignation. Dans la partie méthodologie, nous présenterons succinctement les participants, les différentes L1 et la procédure d'identification du genre grammatical. Nous justifierons ensuite la catégorisation des paramètres *micro* et *macro* qui nous servent de base pour la comparaison des SA des différentes langues, pour ensuite présenter les trois hypothèses de recherches concernant la position du système d'assignation (SA) de l'anglais et de l'allemand vis-à-vis du système français. Enfin, nous décrirons la tâche sélectionnée pour l'étude, ainsi que le traitement des données que nous recueillerons.

4.1 Participants

Dans le but de pouvoir mesurer l'impact de l'assignation dans la langue maternelle sur l'acquisition de cet aspect dans la L2, nous proposons de comparer deux groupes d'apprenants ayant appris le français dans un contexte scolaire similaire avec un groupe de contrôle francophone natif. Pour notre étude, nous avons sélectionné 75 participants âgés de 9 à 12 ans, scolarisés dans les Écoles Européennes (EE) de Bruxelles et de Luxembourg ville et répartis selon leur langue maternelle (25 sujets par L1). Les EE, gérées par la Commission européenne, dispensent un enseignement multilingue et offre la possibilité d'étudier jusqu'à 5 langues étrangères. Les participants à l'étude se trouvent en fin de cycle élémentaire (5^{ème} année) et bénéficient tous de 3h45 heures d'enseignement en français comme première langue étrangère par semaine en moyenne. De surcroît, ces élèves participent à des activités socio-culturelles et sportives dans la L1 durant les heures de récréations (« Heures européennes »). Afin de garantir l'uniformité dans les 2 groupes d'apprenants FL2 au niveau de l'input en FL2, nous avons vérifié au préalable à l'aide d'une enquête et d'un test de vocabulaire de complétion écrit, si l'apprenant répondait aux critères de sélection suivants: (1) l'apprenant a comme L1 l'anglais, l'allemand ou le français (groupe de contrôle) ;

(2) l'apprenant n'est pas bilingue français – autre L1 ; (3) l'apprenant ne maîtrise pas de 2^{ème} langue romane ; (4) l'apprenant n'a pas de contact intensif avec la langue cible en dehors du contexte scolaire ; (5) l'apprenant a au moins deux ans d'expérience au sein de l'établissement ; (6) l'apprenant ne souffre pas de troubles d'apprentissage (par ex. la dyslexie) et (7) l'apprenant n'a pas redoublé. L'expérience s'est déroulée dans l'enceinte des EE de Bruxelles I, II, III et de Luxembourg (Kirchberg) et fait partie d'un projet de recherche plus large (voir Housen *et al.* 2011 e.a.), ayant pour but d'étudier la façon dont des enfants à langue maternelle distincte (l'allemand, l'anglais et l'espagnol) apprennent l'anglais ou le français dans divers contextes européens.

4.2 Choix des L1 et procédure d'assignation du genre

Si la plupart des études antérieures à celle-ci n'incluent que des apprenants L2 anglophones, (cf. 3.1), Sabourin *et al.* ont sélectionné des participants avec plus de 2 langues maternelles différentes, qui en outre présentent des caractéristiques distinctes concernant le GG. De plus, leur caractérisation des degrés de transferts d'informations grammaticales sur le genre de la L1 vers la L2, nous semble une approche méthodologique pertinente, transposable à la présente étude sur le FL2. À notre connaissance, la présente recherche est une des premières à s'inspirer de l'approche méthodologique de Sabourin *et al.* pour l'appliquer à l'assignation du GG en FL2. La seule objection à formuler à l'étude de Sabourin *et al.* (2006), est que le groupe d'apprenants avec comme L1 une langue romane est hétérogène, puisqu'il comprend des locuteurs hispanophones, francophones et italoophones, considérés comme un groupe monolithique « roman ». Or les systèmes de GG de ces langues ne sont pas totalement identiques.

Le choix des L1 s'est porté sur l'anglais et l'allemand, deux langues germaniques, qui se distinguent par le positionnement différent de leur système par rapport à celui du français, du point de vue des genres marqués et des critères d'assignation (Corbett 1991) : (1) L'anglais n'a pas de GG et son SA est inexistant, comparé à celui du français. (2) L'allemand indique le GG avec 3 valeurs (masculin, féminin et neutre). Son SA, tout aussi élaboré que le système français, ne dégage toutefois pas de critère prédominant. (3) Le français distingue 2 valeurs de GG (masculin et féminin) et comporte un SA qui est surtout basé sur des critères phonologiques et orthographiques. Examinons de manière plus détaillée les différents SA des langues convoquées par l'étude:

Premièrement, l'anglais ne n'assigne pas de GG aux noms de son lexique (Corbett 1991) et par conséquent, le genre ne joue qu'un rôle très limité. En d'autres termes, le processus d'assignation en anglais ne s'applique pas car les noms de son lexique ne sont pas repartis dans des classes de genre différentes selon des critères formels ou sémantiques. Si la plupart des chercheurs affirment alors que l'anglais est « une langue à genre sémantique » (Corbett 1991) ou « naturelle » (Mills 1986), ils soulignent en réalité que l'anglais est une langue à système de genre pronominal, où les valeurs de genre marquées par le pronom dépendent du caractère animé du référent (*he/she* vs. *it*) d'une part, et de son genre biologique (*he* vs. *she*), de l'autre.

Une particularité saillante que présente le système de GG en allemand est son interaction avec le système des cas (Bittner 2006). Les chercheurs conviennent que l'allemand présente les critères d'assignation suivants (voir e.a. Mills 1986, Bittner

2006) : (1) les noms dénotant des personnes de sexe féminin sont associés à l'article défini féminin *die*, alors que les noms dénotant des males sont introduits par *der* ; (2) les noms se terminant par *-e* (ex. *Katze*) sont souvent associés à l'article défini féminin *die* ; (3) les noms monosyllabiques sont fortement associés aux articles *der* (masculin, cas nominatif) et *den* (masculin, accusatif). Zubin et Köpcke (1983) ont formulé bien plus de régularités sémantiques et morpho-phonologiques qui dépendent de la syllabicité des lemmes. Ces régularités sont à présent considérées peu fiables et probalistes (Hohlfeld 2006). En outre, l'interaction entre les trois types de régularités n'est pas évidente car la facilité d'apprentissage d'une régularité dépend essentiellement de sa *transparence* et de son *étendue*. Un jeune locuteur natif de l'allemand ne sait pas nécessairement quelle règle domine en cas de conflit, raison pour laquelle il est difficile de déterminer quel type de régularité prédomine.

Enfin, selon Jeanmaire (2010), le locuteur natif du français fait intuitivement appel à tous les différents types d'informations sur le nom susceptible de le guider dans l'assignation. Corbett (1991), en rejoignant cette idée de démarche intuitive, estime que l'explication la plus plausible face cette aptitude est celle postulant que l'assignation fait partie de la *compétence linguistique* des locuteurs natifs. Il défend cette hypothèse en se basant sur au moins deux types de « preuves » : (1) les noms empruntés se voient assignés à un genre selon les mêmes régularités détectées pour les noms 'autochtones', (2) des procédures expérimentales s'appuyant sur des noms artificiels ou inventés (voir e.a. Karmiloff-Smith 1979) démontrent que les francophones exploiteraient pour ces noms les mêmes indices d'assignation qui opèrent sur les noms existants et familiers. Si différents types de repères d'assignation sont exploités, le rôle des terminaisons phonétiques et orthographiques des noms semble prédominant, selon les chercheurs ayant étudié la façon dont les genres sont assignés en français (Tucker et al., 1977, Corbett 1991, Holmes & Dejean de la Bâtie 1999) .

Nous avons choisi d'évaluer l'assignation à travers les paires « articles-nom », même si la majorité des linguistes analysent les erreurs de concordance entre l'article et le nom comme une expression de compétences syntaxiques (accord) et non lexicales (assignation) (voir Grüter *et al.* 2012 pour une discussion). Nous adhérons à l'idée qu'outre le facteur des indices formels et sémantiques présents dans le nom, tant les locuteurs L1, que les apprenants L2 apprennent les noms du lexique en l'associant au déterminant principal, souvent l'article défini ou indéfini, qui l'accompagne. Plusieurs études fournissent des arguments en faveur de cette hypothèse :

En acquisition L1 : Carroll (1989) indique que les locuteurs natifs d'une langue à GG acquièrent le genre comme une caractéristique intégrante du nom « unanalyzed formulaic chunk » (ex. *lejardin *lamaison). Ainsi, il semblerait qu'en acquisition L1, les enfants commenceraient par apprendre par cœur certaines combinaisons de mots pour en déduire les règles syntaxiques plus tard (Osterhout *et al.* 2006). Selon Holmes & Dejean de la Bâtie (1999: 480), « gender acquisition for native speakers can be plausibly explained by pure associative mechanisms ». Cet argument a également été avancé par Desrochers et al. (1989), Andriamamonjy (2000) et Arnon & Ramscar (2012). En didactique du FL1, les corrections des adultes, consécutives à un énoncé enfantin, portent souvent sur l'article qui doit

précéder le nom, s'il y a une erreur grammaticale de genre (Andriamamonjy 2000). En didactique du FL2, « les conseils aux étudiants de L2 se bornent au rappel [...] de toujours présenter les noms avec un déterminant défini ou indéfini ». (Tipurita & Jean 2014 : 283). Selon Harley (2013 : 55), encore, « l'usage, courant dans les salles de classe » serait de « toujours présenter les noms accompagnés d'un article informatif approprié », qui serait « une technique bien fondée, pratiquée par des générations de professeurs de français ». Pour finir, Meisel (dans Dewaele & Véronique 2001 : 290) soutient que le lien d'association entre le déterminant et nom est plus solide que l'accord adjectif-nom : « [...] learners associate a particular determiner with any new noun they acquire. Hence the increased likelihood of the correct determiner being produced with any noun, unlike adjectives, whose link with nouns are much weaker. The adjectives, moreover, are not systematically learned in pairs with the noun ».

En FL2, la question de l'assignation se résume quasiment à savoir si on dit “le ou là” pour un certain item lexical. Sur la base des arguments énumérés plus haut, la séquence (1) *lafille* correspondrait à une assignation correcte, tandis que la suite (2) **lapetitfille* est également jugée comme une assignation correcte. L'erreur de concordance entre l'adjectif et le nom est qualifiée d'une erreur d'accord, car, en suivant la logique de Dewaele & Véronique (2001 :283), « for an error to be classified as an agreement problem, we need to have at least one modifier agreeing correctly in gender with the head ».

4.3 Les macro et micro-paramètres pour l'assignation du GG

Nous proposons de baser la comparaison entre le système de GG du français et des deux langues sources sur une catégorisation établie au moyen de deux paramètres, qualifiés de « macro- paramètre » et « micro-paramètre » (Ayoun 2003), que nous appliquons aux systèmes de genre grammatical. (1) *Le macro-paramètre* distingue entre les langues à système de GG et les langues qui n'en possèdent pas, alors que (2) le *micro-paramètre* détermine, d'une part, le nombre de valeurs de GG (par ex. système binaire vs. système tripartite) distingué par l'article au niveau de l'assignation, et recense, de l'autre, le type de critères d'assignation prédominant dans chaque langue. Plus concrètement, nous pouvons concrétiser ces paramètres à l'aide des questions suivantes :

La langue classe-t-elle les substantifs selon le genre ? Cette question permet de dissocier les langues à système de GG, des langues qui n'en possèdent pas et permet d'appliquer le macro-paramètre.

Combien de distinctions faut-il opérer dans le processus d'assignation, exprimée par le marquage de l'article défini ou indéfini ? Cette question permet de distinguer les langues selon le nombre de sous-classes du GG qu'elles distinguent.

Quel principe de base gouverne l'assignation du GG aux noms dans les différentes sous-classes ? Cette question permet de séparer les langues selon le type de critère d'assignation prédominant en vigueur. Les deux dernières questions opérationnalisent le micro-paramètre.

En ce qui concerne le rapport entre le SA du français et celui de l'anglais, nous avons déjà souligné à plusieurs reprises qu'en anglais, le GG n'existe pas car, grammaticalement parlant, l'anglais ne classe les noms que sous le rapport du nombre, et non du genre. Il y a donc là une différence fondamentale de *macro-paramétrie* entre l'anglais et le français. Comme les noms du lexique anglais ne

sont pas assignés à un genre, leur classification ne peut pas de ce fait répondre à des critères micro-paramétriques. L'allemand est, tout comme le français, une langue à système de GG. Il n'y a donc là pas de distinction *macro-paramétrique*. Néanmoins, ces deux langues diffèrent au niveau de la micro-paramétrie en ce sens que le français distingue deux valeurs de GG : le *masculin* et le *féminin*, alors que l'allemand connaît une classification tripartite en identifiant en plus la valeur du *neutre*. Il s'agit donc de systèmes asymétriques (Klassen 2016) par rapport aux nombres de sous-classes distinguées. Dans les deux langues, les valeurs de genre correspondent à la différenciation formelle des déterminants-articles : $LE_{\text{Masc.DEF}} / UN_{\text{Masc.INDEF}}$ et $LA_{\text{Fem.DEF}} / UNE_{\text{Fem.INDEF}}$ pour le français et $DER_{\text{Masc.DEF.NOM}} / EIN_{\text{Masc.INDEF.NOM}}$; $DIE_{\text{Fem.DEF.NOM}} / EINE_{\text{Fem.INDEF.NOM}}$ et $DAS_{\text{Neu.DEF.NOM}} / EIN_{\text{Neu.DEF.NOM}}$ pour l'allemand. Nous ne retenons en effet que les valeurs de genre dans le cas nominatif (cas sujet) en allemand (der/die/das), plutôt que l'accusatif (cas objet) (den/die/das), étant donné qu'il a été suggéré que le nominatif s'acquière avant l'accusatif (Bittner 2006), et que le développement grammatical L1 de l'enfant se caractérise par l'acquisition de « séquences développementales strictement ordonnées », comme par ex. l'acquisition de l'accord « sujet-verbe » qui s'effectue avant l'acquisition de l' « objet-verbe » (Meisel 2009).

En considérant les stratégies d'assignation, une différence micro-paramétrique apparaît également entre les SA de l'allemand et du français : même si les divers types d'indices existent dans les deux systèmes, les recherches en acquisition et en didactique indiquent qu'il y a une légère prédominance pour les indices orthographiques et phonologiques dans le cas du GG en français (Tucker *et al.* 1977, SurrIDGE 1993, 1995, Lyster 2006, Holmes 1999), tandis que le SA de l'allemand ne semble pas privilégier un type d'indice précis (Küpisch 2013).

Les différentes considérations aboutissent au modèle suivant :

Tableau 2. Les systèmes d'assignation du GG dans les langues sélectionnées.

	français	allemand	anglais
Macro-paramètre présence système de GG	✓	✓	✗
Micro-paramètre # de valeurs de GG	2	3	✗
critères d'assignation	prédominance du critère phonologique	pas de prédominance de critères	✗

En ce qui concerne le rôle de la L1, deux conclusions générales vont découler du modèle de comparaison convoqué :

Les apprenants anglophones, qui doivent acquérir la maîtrise du SA du français, subissent le désavantage que leur L1 ne distingue aucune distinction de valeurs de GG. Ils ont donc une inexpérience totale dans l'assignation de valeurs à des noms.

Les apprenants germanophones doivent restructurer leurs connaissances d'un SA, mais ils bénéficient d'une connaissance préalable, à savoir une « sensibilité » envers la détection de régularités d'assignation (Mills 1986), qui les inciteraient donc à repérer des régularités dans un SA, sensibilité que ne possèdent pas les locuteurs anglophones.

4.4 Hypothèses de recherche

Sur la base du modèle de comparaison des SA du GG exposé dans la section précédente, notre étude se base sur les trois prédictions suivantes :

- (1) Les apprenants anglophones, *sans* SA dans leur L1 (différence macro-paramétrique, différences micro-paramétriques avec le FL2), vont produire plus d'erreurs d'assignation en FL2 que les apprenants FL2 germanophones dont la L1 possède un SA (identité macro-paramétrique, différences micro-paramétriques avec le FL2) : les premiers ne peuvent bénéficier d'aucune forme de transfert, contrairement aux seconds (Sabourin *et al.* 2006). En résumé : anglais L1 > allemand L1.
- (2) Les apprenants germanophones, dont le système de la L1 présente une identité macro-paramétrique mais des différences micro-paramétriques avec le français produiront sensiblement plus d'erreurs d'assignation que les locuteurs natifs du groupe de contrôle. Ils ne peuvent en effet bénéficier que d'un transfert profond (Sabourin *et al.* 2006). En résumé : allemand L1 > français L1.
- (3) Les anglophones présenteront une surutilisation plus importante du genre masculin comme « genre par défaut » que les germanophones, à cause de la différence macro-paramétrique avec le FL2, contrairement aux seconds qui ont une L1 présentant une identité macro-paramétrique avec le FL2.

4.5 Type de tâche et traitement des données

Tous les participants ont réalisé une tâche de production orale, plus précisément une tâche d'écart d'information, souvent appelé le « jeu des différences », tirée de Gass *et al.* 2005. Il s'agit d'une tâche de résolution interactive « problem-solving task » (voir Foster & Skehan 1997) : « les apprenants ne disposent pas des mêmes informations et doivent mettre en commun leurs informations pour résoudre la tâche » (Coşereanu 2010). La tâche est composée de deux sous-activités : (1) les apprenants doivent décrire les références animées et inanimées à partir d'une image d'un parc ; (2) aux apprenants est ensuite présentée une deuxième image, quasi-identique, où quelques référents ont disparu. Ils doivent donc signaler les différences entre la 1^{ère} et la 2^{ème} image. L'intervieweur n'interrompt pas le récit du participant et lui présente les consignes sur papier, les lui répétant ensuite oralement. Il s'agit d'une tâche beaucoup étudiée dans la recherche anglo-saxonne en acquisition des langues (voir par exemple Gass *et al.* 2005, Pica *et al.* 2006, Ellis 2003) car elle détourne l'attention du participant de la forme grammaticale et la dirige vers le sens. Les étudiants sont donc enclins à produire des énoncés sans intentionnellement se tarder sur la correction grammaticale de catégories morphosyntaxiques, comme par exemple l'assignation du genre grammatical. Le récit produit par le participant est enregistré, et ensuite retranscrit via le logiciel d'éditions de transcriptions CLAN (*Computerized Language Analysis*). Cet outil fait partie du projet CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), développé par Brian MacWhinney (2000). Les productions ont été annotées au moyen de codes permettant d'identifier les occurrences 'article-nom', tout en respectant le format CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*). Le choix du logiciel se justifie par la facilité qu'il offre en termes de possibilités d'analyses linguistiques, et par les récurrentes mises à jour au moyen du logiciel.

Toutes les productions d'occurrences 'article-nom' (AN) pour lequel une assignation a été retenue, sont annotées d'étiquettes, nous permettant d'en calculer la fréquence d'apparition par groupe d'apprenants. Chaque annotation présente la structure suivante : *%GG:occurrence article-nom & sous-classe & correction assignation*. À titre d'exemple, l'occurrence « le fille » sera annotée de la manière suivante : *%GG : lefille&nomfem&assignincorr*. Le logiciel est alors en mesure de distinguer les productions de noms masculins des noms féminins, et d'en déduire le nombre d'assignations correctes ou incorrectes. Toutes les données quantitatives que nous fournirons dans les résultats ci-dessous sont uniquement basées sur les noms pour lesquelles une assignation est identifiable à l'oral par les articles qui les accompagnent. L'analyse ne retient donc que les paires commençant par les déterminants principaux, les articles définis et indéfinis. Elle exclut par conséquent les déterminants secondaires, à savoir les déterminants démonstratifs ou possessifs, qui sont déjà une manifestation syntaxique de l'accord et non de l'assignation. Par ailleurs, les paires AN avec omissions d'articles, les formes plurielles et les articles définis élidés, pour lesquels une assignation ne peut pas être tranchée, sont également écartées de l'analyse.

Les données ont par la suite été converties au format SPSS (Progiciel de statistiques pour les sciences sociales), version 24. La notation des variables pour la vérification des deux premières hypothèses comprend la saisie des scores d'assignations incorrectes pour toutes les paires AN produites par chaque apprenant, la variable dépendante, en fonction d'un seul facteur indépendant, à savoir la L1 des participants, comportant 3 niveaux : L1 français, L1 allemand et L1 anglais. L'échantillon complet correspond au nombre total de participants retenus par l'étude (N = 75). Pour rappel, chaque groupe L1 est constitué de 25 participants. La loi de normalité n'est pas respectée pour les données de deux des trois groupes, car seuls les taux d'erreurs des anglophones semblent normalement distribués selon les tests de Kolmogorov-Smith (D) et Shapiro-Wilk (W), $D(25) = .135, p = .200$; $W(25) = .929, p = .082$. Par ailleurs, le test Levene (F), basé sur la moyenne ajustée a montré que l'hypothèse d'homogénéité des variances n'est pas satisfaite, $F(2,72) = 32.01, p < .001$. En raison de ces contraintes, nous avons utilisé le bootstrapping comme technique de ré-échantillonnage (tirage aléatoire des observations initiales), avec le nombre d'échantillons bootstrappés établi à 2000. Nous avons par la suite effectué le test non-paramétrique de Kruskal-Wallis, en nous basant sur les comparaisons par paires (Field 2014, Larson-Hall 2010). Les scores d'assignation seront accompagnés de statistiques descriptives, tels que la moyenne d'erreurs d'assignation par groupe d'apprenants (M) et l'Écart-Type (É) autour de cette moyenne. Le seuil de signification pour ce test a été fixé à $p < .05$, sauf sous indication contraire. Les tailles d'effets sont rapportées avec le coefficient de corrélation r . Nous avons également établi un intervalle de confiance (CI) à 95% autour de la moyenne des scores des groupes afin d'améliorer la fiabilité de l'analyse.

$$\frac{\text{Total Articles Masculin}}{\text{Total Noms Masculins}} = \text{Surassignation Genre Masculin}$$

La deuxième analyse statistique porte sur le suremploi postulé des articles masculins, pour laquelle une nouvelle variable dépendante a été calculée selon l'équation de l'éventuel surplus d'articles masculins par rapport au nombre de noms masculins produits. Ce surplus est représenté par un indice excédant la valeur de 1.00 (cf. 6.2) :

Le facteur indépendant est également la L1, mais nous avons cette fois-ci écarté le groupe cône francophone, et retenu les deux groupes d'apprenants FL2, étant donné que notre troisième hypothèse postule que les apprenants FL2 anglophones surutiliseraient d'avantage les articles masculins par rapport aux apprenants FL2 germanophones. Nous avons également procédé à un ré-échantillonnage bootstrap de 2000 échantillons pour cette deuxième analyse, avec un intervalle de confiance fixé à 95%. Les tests de normalité indiquent que les données du groupe L1 anglais sont normalement distribuées, $D(25) = .114$, $p > .05$, $W(25) = .949$, $p > .05$ alors que les données du groupe germanophone dévient de la loi normale, $D(25) = .286$, $p < .001$, $W(25) = .748$, $p < .001$. Le test de Levene indique la non-homogénéité des variances entre les deux groupes $F(1,48) = 39.18$, $p < .001$. Nous avons donc procédé à un test non-paramétrique U de Mann-Whitney (U) afin d'évaluer la pertinence statistique pour l'éventuel écart de surassignation entre les deux groupes d'apprenants FL2.

6. Résultats

Cette section décrit les résultats de la tâche orale de résolution pour les deux aspects examinés dans notre étude : les performances d'assignation, mesurées par le taux d'erreurs d'assignation commises sur l'ensemble des productions de paires (AN) (cf. 6.1) et le taux de surassignation du masculin (cf. 6.2).

Le tableau 3 ci-dessous présente tout d'abord la répartition générale des noms féminins et masculins dans les productions des trois groupes de participants sur le nombre total des noms produits. Pour rappel, le nombre total d'occurrences de noms du genre féminin et masculin représentés dans ce tableau sont ceux pour lesquels une assignation à l'un des deux genres est identifiable grâce aux paires AN. En plus de cette distribution générale des noms féminins et masculins, le tableau 3 indique également la richesse ou diversité du répertoire lexical des paires AN produites par les participants. Cette variation lexicale est mesurée à partir du rapport du nombre de lemmes différents (*types*) sur le nombre d'occurrences de ces lemmes (*tokens*) (Richards 1987). Le nombre de lemmes ou *types* féminins et masculins produits est pour cet effet mis en rapport avec le nombre total d'occurrences (*tokens*) de noms féminins et masculins produites, obtenant ainsi un indice de la diversité des noms féminins et masculins produits par les trois groupes de participants (*type-token ratio*, TTR dans le tableau). En d'autres termes, pour un seul et même lemme ou *type*, « *fil* », peuvent surgir une multitude d'occurrences ou *tokens* (**lefil*, *unefil*, *lafil*, **unautrefil*, *lapetitefil*, etc.). Précisions enfin que les taux ci-dessous ne rendent pas encore

compte du genre assigné par les apprenants (les assignations correctes et incorrectes sont représentées dans le tableau 4), mais bien de la distribution des noms féminins et masculins produits par les participants, ainsi que de la diversité lexicale de ces noms féminins et masculins. La dernière rangée du tableau montre également la répartition du nombre total de mots produits par groupe L1.

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

	allemand L1			anglais L1			français L1		
	#		TTR	#		TTR	#		TTR
	#	%		#	%		#	%	
Noms féminins	358	0,54	0,10	354	0,61	0,10	493	0,52	0,11
Noms masculins	308	0,46	0,15	224	0,39	0,17	453	0,48	0,13
Total noms	666		0,12	578		0,12	946		0,12
Total mots	6852			6109			9445		

Nous observons tout d'abord un écart considérable dans la production totale de mots entre le groupe de locuteurs natifs d'une part et les apprenants FL2, de l'autre. Ainsi, les participants du groupe francophone produisent le plus de mots (9445), suivis à grande distance par les apprenants FL2 germanophones, qui en énoncent 6852, soit 27% en moins que le nombre émis par les LN. Les apprenants FL2 anglophones en produisent encore moins, à savoir 6109, soit près de 35% en moins que le nombre émis par les locuteurs natifs. Il est aussi intéressant de constater que la proportion de noms par rapport au nombre total de mots est comparable pour les trois groupes: la production totale de noms équivaut à $\pm 10\%$ de la production totale de mots dans les trois groupes de participants. Malgré cette différence considérable dans la production totale de noms et de mots entre apprenants FL2 et locuteurs natifs francophones, la répartition des noms masculins et féminins est largement comparable dans la production du groupe FL2 germanophone et des locuteurs francophones (52-54% des noms produits sont féminins). En revanche, la distribution des noms féminins et masculins dans la production des participants anglophones est moins équilibrée que dans les deux autres groupes : 61% des noms produits sont féminins.

De manière générale, les données de la mesure TTR indiquent une diversité lexicale basse mais identique (12%) dans les trois groupes de participants. Si la diversité lexicale est également comparable dans tous les groupes pour les noms féminins ($\pm 10\%$), elle est néanmoins plus variable pour les noms masculins : elle est la plus dense chez les apprenants anglophones (17%), intermédiaire chez les apprenants germanophones (15%) et la moins dense dans le groupe contrôle francophone (13%).

6.1 L'assignation

Le tableau 4 indique les taux d'assignations correctes et incorrectes dans les productions des 3 groupes de participants. Des données descriptives

supplémentaires sur les moyennes d'assignations produites par les apprenants avec leurs écarts-type et l'intervalle de confiance bootstrap autour de ces moyennes se trouvent dans le supplément au tableau 4 (cf. *Annexe*).

Tableau 4. Taux d'assignations correctes et incorrectes.

	noms féminins				noms masculins				total			
	assign. correcte		assign. incorrecte		assign. correcte		assign. incorrecte		assign. correcte		assign. incorrecte	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
allemand L1	315	0,88	43	0,12	282	0,92	26	0,08	597	0,90	69	0,10
anglais L1	98	0,28	256	0,72	185	0,83	39	0,17	283	0,49	295	0,51
français L1	492	0,998	1	0,002	452	0,998	1	0,002	944	0,998	2	0,002

De manière globale, le groupe anglophone présente de loin le taux d'assignations incorrectes le plus élevé des deux groupes d'apprenants (51%), étant donné que le taux d'erreurs s'élève à seulement 11% dans les productions des apprenants germanophones, ce qui est toujours nettement plus élevé que le taux d'erreurs produit par le groupe de contrôle francophone (0,2%), qui est négligeable. Le groupe anglophone est par ailleurs le seul groupe ayant commis davantage d'assignations erronées que correctes (49%). L'analyse du test Kruskal-Wallis a permis de rejeter l'hypothèse nulle, $H(2) = 54.40$, $p < .001$, indiquant par conséquent qu'il y a au moins un groupe parmi ceux étudiés dont la moyenne diffère de manière significative des autres. L'analyse de suivi sur les comparaisons par paires avec la valeur de p ajustée rapporte des différences significatives avec un effet de moyenne et de grande taille pour les taux d'assignations incorrectes entre chaque groupe de comparaison, à savoir entre le groupe anglophone et germanophone ($p < .001$, $r = .58$) d'une part (hypothèse 1), et entre le groupe germanophone et francophone ($p < .001$, $r = .46$) de l'autre (hypothèse 2). En d'autres termes, l'écart entre les taux d'assignations incorrectes du groupe anglophone et germanophone d'une part, et entre le groupe francophone et germanophone est réelle et pertinente.

L'examen plus détaillé de l'assignation sur les noms féminins et masculins indique que les apprenants FL2 commettent plus d'erreurs sur les noms féminins que masculins : un tiers de plus dans le cas des germanophones, alors que l'écart est encore plus prononcé chez les apprenants anglophones, qui commettent exactement 4 fois plus d'erreurs sur les noms féminins que masculins. Pour rappel, le tableau 3 nous renseigne que les anglophones produisent proportionnellement plus de noms féminins (61%) que les deux autres groupes d'apprenants (52-54%). De ce fait, la production plus élevée de noms féminins dans ce groupe engendre une hausse plus importante sur les erreurs d'assignation commises sur ces noms par rapport aux deux autres groupes de participants. En effet, concernant le groupe germanophone, nous observons que 12% des noms féminins ont été assignés incorrectement, mais 8% des noms masculins le sont

aussi. Dans le cas du groupe contrôle, enfin, le taux d'assignations incorrectes est comparable et négligeable pour les noms féminins et masculins (0,2%).

6.2 La surassignation

Le tableau 5 rend compte de la surassignation du masculin, c'est-à-dire du suremploi de l'article masculin. Pour rappel, ce suremploi est représenté par un quotient calculé sur la base du chiffre total d'occurrences de l'article masculin divisé par le nombre total des noms masculins produits par chaque groupe (cf. 4.5). Un quotient supérieur à 1,00 indique alors une surassignation du masculin. Ainsi par exemple, un quotient de 1,10 équivaut à un suremploi de 10% de l'article masculin.

Tableau 5. La surassignation des articles masculins.

	allemand L1	anglais L1	français L1
# Articles masculins	327	438	453
# Noms masculins	309	225	453
% suremploi	1,06	1,95	1,00

Les données du tableau 6 indiquent qu'il y a suremploi de l'article masculin dans les productions des deux groupes d'apprenants FL2, contrairement au groupe contrôle francophone. Néanmoins, ce suremploi est extrêmement faible chez les apprenants germanophones (6%), alors qu'il est massivement présent chez les apprenants anglophones, chez qui le pourcentage de suremploi s'élève à 95%. En d'autres termes, près de la moitié de la production totale des articles masculins par les apprenants anglophones est superflu par rapport au nombre total de noms masculins produits. Le test U de Mann-Whitney confirme que l'écart du score sur le suremploi des articles entre le groupe L1 anglophone et L1 germanophone est statistiquement significatif, avec une taille d'effet importante, $U = 62.5$, $z = -4.918$, $p < .001$, $r = -.70$.

7. Discussion

La présente contribution a voulu examiner l'impact de deux langues sources aux SA du GG structurellement différents sur l'acquisition de cet aspect en français langue seconde. Les choix des L1 s'est porté vers l'allemand et l'anglais pour le positionnement différent de leur SA par rapport au système français. L'objectif était de vérifier si les performances d'assignation en FL2 par des apprenants d'une langue *avec* GG (l'allemand) et *sans* GG (l'anglais) diffèrent selon les paramètres du SA opérant dans leur L1. À cet effet, nous avons utilisé une tâche de production orale semi-spontanée, plus précisément une tâche d'écart d'information, et recensé toutes les occurrences de paires « articles-noms » (AN) pour lesquelles une assignation pouvait être identifiée.

Les résultats de notre étude permettent d'évaluer les trois prédictions formulées sur base des différences paramétriques entre les SA des langues sélectionnées, que nous examinerons plus en détail ci-dessous.

Notre première hypothèse postule que les apprenants anglophones, sans SA dans leur L1, produiront plus d'erreurs d'assignation en FL2 que les apprenants FL2 germanophones dont la L1 possède un SA. Elle a été pleinement validée par nos résultats. Malgré une richesse lexicale relativement basse (due à la nature de la tâche, le nombre de répétitions est plus élevé que le nombre de lemmes différents à produire), mais stable et un TTR similaire pour les noms féminins dans les deux groupes d'apprenants FL2, les résultats indiquent toutefois un suremploi d'occurrences de noms féminins chez les apprenants anglophones. Ce suremploi a une incidence sur le nombre d'erreurs d'assignation, majoritairement commises sur ces noms féminins, alors que les erreurs d'assignations commises par le groupe germanophone sont davantage équilibrées sur les deux genres.

De manière générale, les germanophones ont produit nettement moins d'assignations incorrectes que les anglophones. L'écart de performances entre les deux groupes d'apprenants FL2 s'explique donc probablement par une analogie macro-paramétrique entre les SA de l'allemand et du français, alors que celle-ci est inexistante entre les systèmes de l'anglais et du français. Ces résultats semblent accréditer la thèse selon laquelle une relation de symétrie macro-paramétrique entre L1 et L2 est essentielle pour favoriser des performances plus élevées d'assignation du GG. Ils semblent aussi confirmer la *Failed Functional Features Hypothesis* de Hawkins & Chan (1997), selon laquelle les apprenants L2 sont moins en mesure d'acquérir des caractéristiques grammaticales qui ne sont pas présentes dans leur L1.

La deuxième hypothèse a également été pleinement vérifiée. Comme attendu, le groupe francophone a produit un taux d'assignations incorrectes négligeable par rapport au taux d'erreurs produites par le groupe FL2 germanophone. Si ce résultat est attribuable à la différence du statut apprenant L2 – locuteur natif, elle peut secondairement se rapporter aux différences micro-paramétriques des SA : même si les SA de l'allemand et du français sont similaires au niveau macro-paramétrique, ils se distinguent par une asymétrie au niveau micro-paramétrique ; à savoir, l'allemand opère une distinction entre trois valeurs de genre, tandis que le français n'en distingue que deux et le SA de l'allemand ne privilégie aucun critère d'assignation, alors que celui du français est basé principalement sur des critères phonologiques. La symétrie entre les SA de l'allemand et du français ne se limite donc qu'au niveau macro-paramétrique.

Les résultats de l'étude rejoignent partiellement les résultats de Sabourin et al. (2006) dont l'approche consiste à corréliser les écarts sur la maîtrise de l'assignation en néerlandais L2 entre différents groupes d'apprenants aux différents types de transferts. Ainsi, dans leur étude, les performances sur l'assignation en néerlandais L2 des apprenants germanophones et de langue maternelle romane, qui sont supérieures à celles du groupe anglophone, sont expliquées par l'idée que les premiers auraient pu effectuer un transfert profond d'informations du SA de la L1 vers le néerlandais L2. Les apprenants germanophones auraient pu, en outre, opérer un transfert de surface du genre de l'allemand vers le néerlandais, étant donné la congruence entre les deux SA. Néanmoins, les auteurs soutiennent que si un transfert profond présente un avantage, il n'est pas fondamental pour le processus d'assignation, étant donné

que les anglophones sont arrivés dans leur étude à assigner le genre correct à plus de 80% des noms.

Dans la présente contribution, en revanche, l'écart du nombre d'erreurs commises par le groupe FL2 anglophone et germanophone est nettement plus prononcé. Nous avons proposé de justifier cet écart à partir des différences macro- et micro-paramétriques entre les SA de ces deux L1 et du français, et en moindre mesure par le biais de la distinction entre les types de transferts concevables selon la L1. De fait, si la théorie du transfert profond ou de surface d'informations du SA de la L1 vers le FL2 est envisagée dans nos hypothèses, elle n'est pas directement observable à partir de nos résultats. Nous en concluons que dans le cadre de cette contribution, le modèle de comparaison entre les paramètres des SA constitue un prédicteur plus fiable pour mesurer les performances d'assignation en FL2 par différentes groupes à L1 distinctes. Néanmoins, la théorie du transfert peut constituer une hypothèse explicative et complémentaire à celle qui découle de la comparaison des systèmes aux niveaux macro et micro pour nos résultats. Nos observations contribuent donc à la réflexion entamée par Sabourin *et al.* Dans le prolongement de cette théorie, nos résultats confirment les deux scénarios suivants :

- la convergence macro-paramétrique entre les SA de la L1 et du français ouvre des possibilités pour un transfert profond, et donc des performances d'assignation bien plus correctes en FL2 (germanophones), que quand il existe une asymétrie macro-paramétrique entre les SA de deux langues. Dans ce dernier cas, ni un transfert de surface, ni un transfert profond ne sont envisageables et cela engendre des performances moins adéquates en FL2 (anglophones).
- la divergence micro-paramétriques entre les SA de la L1 et du français nous permet d'expliquer pourquoi les apprenants FL2 germanophones, qui n'ont pu opérer qu'un transfert profond d'information du genre de l'allemand vers le français, n'étaient pas en mesure d'égaliser le résultat des locuteurs natifs.

Par conséquent, même si les apprenants germanophones peuvent bénéficier d'un éventuel transfert profond d'informations sur le GG de leur L1 vers le FL2, les différences micro-paramétriques entre les SA du GG en allemand et en français rendent l'éventualité d'un transfert de surface plus aléatoire.

Finalement, la troisième hypothèse soutenait que la surutilisation de l'article masculin, manifestation de l'utilisation du genre masculin comme genre par défaut, apparaîtrait davantage au sein du groupe anglophone, étant donné l'absence d'identité macro-paramétrique entre les SA de l'anglais et du français. Bien que les résultats valident largement cette hypothèse, nous retrouvons également un pourcentage plus faible de surutilisation de l'article masculin chez les apprenants germanophones. Ce suremploi plus modeste dans le deuxième groupe corrobore l'hypothèse que cette stratégie serait davantage exploitée par des locuteurs dont la L1 ne possède pas la catégorie grammaticale du genre (Franceschina 2001, Klassen 2016). À cet égard, nos résultats ne s'accordent que partiellement à ceux de Sabourin *et al.* (2006), qui observe une surutilisation des articles masculins par *tous* les groupes d'apprenants, ainsi que ceux de Klassen (2016), qui détecte également une surutilisation de l'article masculin défini *der*

par les apprenants hispanophones de l'allemand L2. Par ailleurs, son étude dégageait la conclusion générale que la stratégie du masculin par défaut *supplante* le transfert à partir de la L1, quand les systèmes de GG entre L1 et L2 sont asymétriques. Nos résultats, en revanche, indiquent que l'asymétrie entre le nombre de valeurs de GG distinguée par l'allemand et le français ne résulte pas en une surulisation importante et excessive d'articles masculins, telle que celle constatée pour le groupe anglophone.

8. Conclusions

Notre étude se voulait une contribution aux recherches sur la maîtrise du genre grammatical dans une L2 et plus particulièrement à l'influence de la L1 sur la maîtrise du SA de la langue cible. Elle avait pour but de corrélérer les performances d'assignations correctes du genre grammatical en français L2 aux paramètres des systèmes d'assignation du genre en vigueur dans les L1. Les hypothèses que nous avons formulées à cet effet ont toutes été validées par nos résultats et elles confirment que l'acquisition et les performances d'assignation correcte du genre grammatical en français L2 dépendent, en plus des compétences linguistiques générales des apprenants, des convergences et différences paramétriques entre les systèmes d'assignation de la L1 et du le FL2.

Même si les types de transferts distingués par Sabourin et al. (2006) apportent une hypothèse explicative et additionnelle intéressante, notre étude souligne surtout l'importance des similitudes ou divergences macro-paramétriques des systèmes d'assignation du GG entre les diverses L1 et le FL2 pour le développement de la maîtrise de l'assignation du GG chez les apprenants du français en tant que L2. Elle met en avant, premièrement, que si les SA de la L1 et de la L2 sont convergents au niveau macro-paramétrique, les performances d'assignation du GG en L2 sont meilleures que celles affichées pas des locuteurs dont le SA de la L1 se distingue du SA de la L2 selon le même critère macro-paramétrique. Par ailleurs, des différences au niveau micro-paramétrique entre les langues semblent également, quoique de manière moins forte, entraver une assignation réellement adéquate du GG. Finalement, nos résultats mettent en évidence que la surassignation du masculin apparaît davantage entre les langues dont les SA du GG s'opposent au niveau macro-paramétrique (anglais) qu'entre celles où les SA ne s'opposent qu'au niveau micro-paramétrique (allemand).

Des travaux supplémentaires s'imposent cependant pour examiner plus en détail l'hypothèse sur l'impact de la relation micro-paramétrique entre la L1 et la L2. Ils devraient intégrer une troisième L1 dont le SA manifeste plus de similitudes micro-paramétriques avec le SA du genre grammatical du français. Ils devront également dépasser d'autres limites qui ne sont pas traitées par la présente contribution. Premièrement, les résultats et les tendances que nous avons constatés sont issus d'une seule tâche de production. Il serait donc judicieux d'inclure une tâche de narration semi-spontanée, ayant une charge cognitive possiblement plus lourde qu'une tâche de description et de comparaison d'images. Selon Prodeau (2005), le GG est négligé dans le type de tâches quand il n'est pas fondamental à la compréhension. La narration étant moins guidée, elle peut offrir des perspectives intéressantes quant à la nature et l'intensité des erreurs, qui pourraient être différentes de celles produites dans la tâche d'écart

d'information. Deuxièmement, nos résultats, obtenus pour une tâche de production, ne peuvent pas être généralisés à la compréhension ou à la réception.

D'autres recherches approfondies sont également nécessaires pour étudier l'impact du lexique apparenté entre ces différentes L1 et le français sur l'assignation en FL2. Une étude intéressante menée par Lemhöfer *et al.* (2010) postule que la parenté entre deux langues facilite les stades initiales de l'acquisition de la L2, comme c'est le cas de l'acquisition du genre de noms apparentés, également appelés cognats. Les résultats de leur étude menée avec des apprenants germanophones du néerlandais L2 ont d'ailleurs montré que le pourcentage de concordances entre noms et déterminants correctes dépend de la compatibilité du genre du nom entre la L1 et la L2. En effet, le pourcentage d'assignations correctes est le plus élevé pour les cognats compatibles en genre, intermédiaire pour les non-cognats compatibles et incompatibles en genre, et le moins élevé pour les cognats incompatibles en genre.

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

Références

- Andersen, R. (1984). What's gender good for, anyway?. In: Anderson R. (éd.), *Second Language: a crosslinguistic perspective*. Rowley, Mass : Newbury House, pp. 77-99.
- Andriamamonjy, P. (2000). Le rôle du genre grammatical au cours de la reconnaissance des noms. In: *L'année psychologique*, 100 (3), pp. 419-442. <http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2000_num_100_3_28652>.
- Arnon, I. & Ramscar, M. (2012). Granularity and the acquisition of grammatical gender: How order-of-acquisition affects what gets learned. In: *Cognition*, 122 (3), pp. 292-305. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2011.10.009>.
- Ayoun, D. (2003). *Parameter Setting in Language Acquisition*. London-New-York: Continuum.
- Ayoun, D. (2017). Grammatical gender assignment in French: dispelling the native speaker myth. In: *Journal of French Language Studies*, pp. 1-36.
- Bartning, I. (2000). Gender agreement in L2 French: Preadvanced vs. advanced learners. In: *Studia Linguistica* 54 (2), pp. 225–237. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00062>.
- Bittner, D. (2006). Case before Gender in the Acquisition of German. In: *Folia linguistica*, 40 (1-2), pp. 115-134. <https://dx.doi.org/10.1515/flin.40.1-2.115>.
- Boloh, Y. & Ibernou, L. (2010). Gender attribution and gender agreement in 4- to 10-year-old French children. In: *Cognitive Development*, 25, pp. 1-25. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.09.011>.

- Carroll, S. (1989). Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm. In: *Language Learning*, 39 (4), pp. 535-594. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00902.x>.
- Chevalier, Y. (2013). Approches linguistiques du genre (gender). *La Clé des Langues*. ENS de Lyon. ISSN 2107-7029. URL <<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/introduction-a/approches-linguistiques-du-genre-gender->>.
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coşereanu, E. (2010). Transferts interlinguistiques dans des tâches d'écart d'information chez des apprenants de FLE. In: *Les Cahiers de l'Acedle*, 7 (2), pp. 5-36. <<http://journals.openedition.org/rdlc/2111>>.
- Desrochers A., Paivio, A. & Desrochers, S. (1989). L'effet de la fréquence d'usage des noms inanimés et de la valeur prédictive de leur terminaison sur l'identification de genre grammatical. In: *Revue Canadienne de Psychologie*, 43 (1), pp. 62-73. <http://dx.doi.org/10.1037/h0084253>.
- Dewaele, J.-M., Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (3), pp. 275- 297.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finnemann, M.D. (1992). Learning agreement in the noun phrase: the strategies of three first-year Spanish students. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30 (2), pp. 121-136. <https://dx.doi.org/10.1515/iral.1992.30.2.121>.
- Franceschina, F. (2005). *Fossilized Second Language Grammars: The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Franceschina, F. (2001). Grammatical gender in native and non-native Spanish grammars. In: Arnold, D., Franceschina, F. & Thomas, E. (éds.), *Essex Graduate Student Papers in Language and Linguistics*, 3, pp. 1-19.
- Field, A. (2014). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications.
- Gass, S., Mackey A. & Ross-Feldman, L. (2005). Task-Based Interactions in the Classroom and Laboratory Settings. In: *Language Learning*, 55(4), pp. 575-611. <https://dx.doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00318.x>.
- Granfeldt, J. (2005). The Development of Gender Attribution and Gender Agreement in French: A Comparison of Bilingual First and Second Language Learners. In: Dewaele J.-M. (éd.), *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*, pp. 164-189.
- Grüter, T., Lew-Williams, C. & Fernald, A. (2012). Grammatical gender in L2: A production or a real-time processing problem?. In: *Second Language Research*, 28 (2), pp. 191-215.
- Guillard-Chamart, G. (2009). *Un ou Une ? Règles internes du genre des noms en français*. Paris : EDILIVRE APARIS.

- Gygax, P., Sarrasi, O., Lévy, A., Sato, S. & Gabriel, U. (2013). La représentation mentale du genre pendant la lecture : état actuel de la recherche francophone en psycholinguistique. In: *French Language Studies*, 23 (2), pp. 243-257.
- Harley, B. (2013). Les distinctions de genre. In: *La langue en jeu dans les classes communicatives de français langue seconde (fascicule 3)*. Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. <<https://www.caslt.org/files/pd/resources/other-langue-en-jeu.pdf>>.
- Hawkins, R. & Chan, Y.C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the failed features Hypothesis. In: *Second Language Research*, 13, pp. 187-226.
- Hohlfeld, A. (2006). Accessing Grammatical Gender in German: The Impact of Gender-Marking Regularities. In: *Applied Psycholinguistics*, 27 (2), pp. 127-142. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716406060218>.
- Holmes, V. & Dejean de la Batie, B. (1999). Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. In: *Applied Psycholinguistics*, 20 (4), pp. 479-506.
- Housen, A., Schoonjans, E., Janssens, S., Welcomme, A., Schoonheere, E. & Pierrard, M. (2011). Conceptualizing and measuring the impact of contextual factors in instructed SLA: The role of language prominence. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49 (2), pp. 83-112. <https://doi.org/10.1515/iral.2011.005>.
- Jeanmaire, G. (2010). Vox populi vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français. In: *Langue française*, 4 (168), pp. 71-86. <https://dx.doi.org/10.3917/lf.168.0071>.
- Karmiloff-smith, A. (1979). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klassen, R. (2016). The representation of asymmetric grammatical gender systems in the bilingual mental lexicon. In: *Probus*, 28 (1), pp. 9-28. <https://dx.doi.org/10.1515/probus-2016-0002>
- Küpisch, T., Akpınar, D. & Stöhr, A. (2013). Gender assignment and gender agreement in adult bilinguals and second language learners of French. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (2), pp. 150-179. <https://dx.doi.org/10.1075/lab.3.2.02kup>.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics Using SPSS in Second Language Research Using SPSS*. New-York: Routledge.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press: Cambridge, MA.
- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: a corpus analysis. *French Language Studies*, 16 (1), pp. 69-92.
- Macwhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. <<https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>>.
- Meisel, J. (2009). Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : effets sur le développement grammatical. In: Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (éds.), *Apprentissages des langues premières et secondes*, pp. 245-272. Paris : Éditions du CNRS.

- Mills, A. (1986). *The Acquisition of Gender: A Study of English and German*. Berlin-Heidelberg-New York: Springer-Verlag.
- Osterhout, L., Mclaughlin, J., Pitkänen, I., Frenck-Mestre, C. & Molinaro, N. (2006). Novice Learners, Longitudinal Designs, and Event-Related Potentials: A Means for Exploring the Neurocognition of Second Language Processing. In: *Language Learning: A journal of Research in Language Studies* 56 (supplement s1), pp. 199-230. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00361.x>.
- Pérez-Pereira M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children tell us. In: *Journal of Child Language*, 18 (3), pp. 571-590.
- Pica, T., Kang H.-S. & Sauro, S. (2006). Information Gap Tasks: Their Multiple Roles and Contribution to Interaction Research Methodology. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2), pp. 301-338.
- Presson, N., Macwhinney, B. & Tokowicz, N. (2014). Learning grammatical gender: The use of rules by novice learners. In: *Applied Psycholinguistics*, 35 (4), pp. 709–737.
- Prodeau, M. (2005). Gender and number in French L2: can we find out more about the constraints on production in L2?. In: J.-M. Dewaele (éd.), *Focus on French as a Foreign Language: multidisciplinary approaches*, Clevedon, Multilingual Matters. <http://dx.doi.org/10.1353/cml.2006.0023>.
- Richards, B.J. (1987). Type/token ratios: what do they really tell us? In: *Journal of Child Language*, 14 (2), pp. 201-209.
- Sabourin, L., Stowe, L.A., de Haan, G.J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. In: *Second Language Research*, 22 (1), 1-29.
- Séguin, H. (1969). *Les marques du genre dans le lexique français écrit contemporain : Compilation des cas et essai de classement*. Montréal and Québec (Mémoire de D.E.S). Montréal-Québec : Université de Montréal.
- Skehan, P. & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. In: *Language Teaching Research*, 1 (3), pp. 185-211.
- Surridge, M. (1993). Gender assignment in French: The hierarchy of rules and the chronology of acquisition. In: *International Review of Applied Linguistics*, 31(2), 77-95. <https://doi.org/10.1515/iral.1993.31.2.77>.
- Surridge, M. (1995). *Le ou La?: The Gender of French Nouns*. In: Grenfell M. (ed.), *Modern Languages in Practice 1*. Clevedon-Bristol-Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Tipurita, M-E. & Jean, G. (2014). Enseignement explicite du genre des noms en français : expérimentation au primaire en classe d’immersion. In: *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 70 (3), pp. 279-302. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1756>.
- Tucker, G.R., Lambert, W.E. & Rigault, A.A. (1977). *The French Speaker’s Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule-Governed Behavior*. The Hague: Mouton.
- Violi, P. (1987). Les origines du genre grammatical. In: *Langages*, 85, pp.15-34. <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1987_num_21_85_1526_>.
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Mcgregor, M. & Yan-Kit, I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. In: *Applied Psycholinguistics*, 25 (1), pp.105-133.

Zubin, D.A. & Köpcke, K.-M. (1983). Die kognitive Organisation der Genuszuweisung im Deutschen. Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 11, pp. 166-182.

Anexxe

	c				noms masculins				total			
	assign. correcte		assign. <i>incorrecte</i>		assign. correcte		assign. <i>incorrecte</i>		assign. correcte		assign. <i>incorrecte</i>	
	<i>M</i>	<i>É</i>	<i>M</i>	<i>É</i>								
	<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>	
allemand L1	12,60	8,14	1,72	1,86	11,28	6,04	1,04	1,99	23,88	12,4 3	2,76	3,18
	[9,68 ; 15,92]		[1,00 ; 2,44]		[9,00 ; 13,68]		[0,40 ; 1,92]		[19,20 ; 28,88]		[1,64 ; 4,08]	
anglais L1	3,92	3,48	10,24	7,24	7,40	4,56	1,56	1,71	11,32	5,74	11,80	7,04
	[2,60 ; 5,32]		[7,68 ; 13,00]		[5,64 ; 9,24]		[0,96 ; 2,28]		[9,00 ; 13,60]		[9,28 ; 14,44]	
français L1	19,68	6,32	0,04	0,20	18,08	8,54	0,04	0,20	37,76	12,81	0,08	0,28
	[17,36 ; 22,00]		[0,00 ; 0,12]		[14,8 ; 21,36]		[0,00 ; 0,12]		[32,84 ; 42,40]		[0,00 ; 0,20]	