

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 présumant 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.

Enfin, 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.