



HAL
open science

Le “ genre grammatical ” : un objet difficile à transposer et à enseigner ?

Sabina Mahmudova

► To cite this version:

Sabina Mahmudova. Le “ genre grammatical ” : un objet difficile à transposer et à enseigner ?. *Didactiques et Disciplines*, 2023, 1 (1), pp.189-199. hal-03953816

HAL Id: hal-03953816

<https://hal.science/hal-03953816>

Submitted on 24 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le « genre grammatical » : un objet difficile à transposer et à enseigner ?

Sabina MAHMUDOVA

Université de Poitiers, France
sabina.mahmudova@univ-poitiers.fr

Introduction

Cet article s'intéresse à l'une des caractéristiques linguistiques les plus appréhendées dans l'enseignement/apprentissage du français : l'acquisition du genre grammatical. Les erreurs d'attribution du genre en français sont assez récurrentes et Harley (1998) souligne que cette démarche peut être difficile pour les apprenants dont la langue première est complètement dépourvue de la catégorie du genre. D'une part, l'attribution du genre influence la maîtrise d'autres catégories grammaticales en français, comme l'accord. D'autre part, sauf à demander à l'apprenant d'expliquer sa démarche, il s'avère très difficile d'identifier la nature des difficultés qu'il rencontre. Est-ce un problème morphologique, syntaxique ou vraiment une ignorance du genre des noms ?

Travaillant avec un public majoritairement azériphone, nous nous sommes demandé où serait la pierre d'achoppement au regard de la catégorisation dans la bonne classe (masculin/féminin) de manière à comprendre dans quelle mesure la progression suivie dans leur manuel (*Édito A1*, Didier, 2016) permet un enseignement cohérent de l'objet « genre ».

Dans une première partie, nous nous intéresserons à la complexité de l'objet d'enseignement « genre » en français. Dans la deuxième partie, nous présenterons le terrain de notre enquête, nos corpus et notre cadre méthodologique. La troisième partie réunira les résultats montrant les principales difficultés d'acquisition constatées et remontant aux limites observées dans le manuel, ce qui conduira à ouvrir quelques pistes pour des enseignements du genre en français.

1. Le genre : de l'objet grammatical aux objets d'enseignement

Le genre grammatical constitue l'une des grandes différences entre l'azerbaïdjanais et le français. En français, le genre grammatical est à la fois un phénomène binaire de classification des substantifs entre le masculin et le féminin et un phénomène d'accord morphosyntaxique. En azerbaïdjanais, au contraire, il n'y a pas de genre grammatical, donc les substantifs n'ont pas de genre, qu'ils désignent les animés ou les inanimés : les pronoms n'ont pas de genre même les pronoms de la 3ème personne et par conséquent, il n'y a pas d'accord en genre. Cette différence majeure en deux langues nous conduit donc à analyser le genre grammatical comme un enjeu pour l'enseignement/apprentissage du français.

- D'une part, c'est un enjeu communicationnel. D'après les objectifs de CECRL, dès le niveau A1, l'apprenant doit se présenter et parler de soi. Ce qui implique de respecter les contraintes de binarité du genre en français. L'apprenant est obligé dès le début de son apprentissage de distinguer, de mémoriser et de pratiquer le genre ;
- D'autre part, les normes de marquage du genre évoluent : comment les enseignants et les apprenants peuvent-ils s'adapter à une langue en perpétuel mouvement ? Comment doivent-ils faire avec toutes les mutations liées à la féminisation des noms de métiers, les contraintes du langage inclusif conceptualisé par Alphératz (2018) ?

Dans ce contexte, quelles sont les difficultés et les erreurs des apprenants azériphones dans l'acquisition du genre grammatical en français ?

Distinct du « genre naturel » qui catégorise les référents animés, le genre grammatical est un concept linguistique spécifique qui s'applique à certaines catégories des mots d'une langue. Le *Bon usage* définit le genre comme « *une propriété du nom, qui le communique, par le phénomène de l'accord, au déterminant, à l'adjectif ou attribut, parfois participe passé, ainsi qu'au pronom représentant le nom* » (Grevisse, 1993, p.705).

Le dictionnaire en ligne *Larousse* définit le terme « genre » comme suit : « *catégorie grammaticale fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (masculin, féminin, neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (genre grammatical) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques relevant de la représentation des objets du monde (genre naturel)* ».

Les propriétés formelles qui se manifestent par la référence pronominale, l'accord de l'adjectif (ou du verbe) et des affixes nominaux permettent de définir deux classes pour certaines langues dont le français : le masculin et le féminin, selon un système binaire hérité du latin (qui initialement, comptait trois genres). Dans les descriptions linguistiques des langues connaissant deux classes, un des genres est pris comme base du système (cas non marqué), les autres genres étant décrits relativement à lui (cas marqué) : en français le genre est généralement décrit par une variation morphologique du masculin pris comme base (Dubois et *al.*, 1994).

L'étude du genre relève de trois optiques : à savoir du point de vue théorique des linguistes et grammairiens, du point de vue pratique des locuteurs natifs et de celui des apprenants du français. Selon les linguistes grammairiens dont le débat sur le genre commence au début du XXe siècle, le genre grammatical est validé s'il s'agit du sens naturel pour les animés, et métaphorique pour les inanimés. Le *Bon usage* présente le genre comme arbitraire, à savoir qu'il n'est pas déterminé par le sens.

Concernant les locuteurs natifs dits « ordinaires », ils ne s'intéressent pas à la théorie de l'attribution des genres. De manière générale, les locuteurs natifs français ne mettent pas en cause la répartition des noms en deux groupes puisqu'ils considèrent cette opposition binaire « naturelle », d'autant plus qu'elle correspond, à leurs yeux, au moins pour les animés – à la différence sexuelle. Ils n'ont pas besoin de mémoriser le genre de chaque mot séparément. Comme c'est un processus naturel, ils vont plutôt se servir, le plus souvent inconsciemment

de différents repères formels et/ou sémantiques pour identifier le genre. Cela fait partie du processus de réanalyse sociolinguistique de leur langue première. La question, pour eux, ne se pose que quand ils apprennent une langue étrangère. Alors, ils peuvent se rendre compte que certaines langues possèdent trois genres comme le russe, ou que d'autres langues ne possèdent pas du tout la catégorie de genre comme le turc, l'azerbaïdjanais, l'anglais.

Tandis que le natif s'appuie sur la forme et la signification pour reconnaître spontanément les terminaisons qui aident à déterminer le bon genre, les apprenants étrangers maîtrisent difficilement la notion du genre. Ainsi, l'apprenant de français peut être amené à se servir de différentes stratégies d'apprentissage du genre comme la mémorisation et l'explicitation et la compréhension de discours métalinguistique. Dans le cas de la mémorisation, les apprenants étrangers s'appuient sur le processus d'association sans analyser les éléments de la langue. Ils mémorisent parfois le genre nom par nom. Dans le deuxième cas, ils mettent en jeu la description grammaticale, cela pouvant être une description purement linguistique faite par les linguistes, une reformulation faites par d'autres apprenants et aussi leurs propres connaissances grammaticales. Cette distinction met en évidence la propriété linguistique du genre. Cela signifie qu'envisager son acquisition implique préalablement d'en concevoir le principe et de se l'approprier.

Pour expliquer l'acquisition du genre grammatical en français L2, Carroll (1989) marque la distinction avec son acquisition en français L1 dans le cadre de l'apprentissage précoce. Ainsi, pour les enfants natifs, l'acquisition se joue de façon inconsciente par l'association première et temporaire du déterminant, quel qu'il soit, avec le nom comme un tout indissocié (par exemple « lepyjama » pour « le pyjama », « savalise » pour « sa valise ») sur la base des propriétés acoustiques des indices de genre. Les perspectives émergentistes font l'hypothèse que l'acquisition des langues « émerge » de l'usage : les structures linguistiques sont acquises à travers l'utilisation de la langue en contexte, notamment par la mise en relation de la forme et du sens (Aguerre, 2018).

Carroll (1989) explique qu'il n'y a pas de déclencheur pour la fonction de genre dans la classe des noms communs. Par conséquent, les apprenants azériphones, par exemple doivent apprendre et traiter les déterminants et les noms en tant qu'unités syntaxiques et phonologiques distinctes et autonomes. Les enjeux de l'apprentissage du genre grammatical en français diffèrent donc selon l'existence et le fonctionnement du genre grammatical dans la langue maternelle des apprenants. Le genre grammatical à la fois proche et différent de celui du genre naturel est traité le plus souvent de manière implicite dans les manuels de français comme nous le montrerons. Or il requiert une explicitation pour les apprenants dont la langue maternelle ne possède pas de genre grammatical. C'est pourquoi notre questionnement s'élargit à l'identification des « facettes » de l'objet grammatical genre associées ou non dans le manuel utilisé (à travers les explicitations et les activités demandées). La notion de « facette » d'une notion grammaticale est avancée par Claudine Garcia-Debanc (2010) à l'occasion d'une analyse des représentations de la progressivité en étude de la langue chez des professeurs des écoles français. Ces didacticiens du FL1 notent qu'une « notion [...] peut être abordée de points de vue très différents, que nous pouvons appeler " facettes" » (Garcia-Debanc, 2010, p. 21). Les facettes sont donc des « dimensions d'étude » (op.cit., p.22) d'une notion c'est-à-dire des éléments de savoir *a priori* enchevêtrés qu'il s'agit de distinguer pour

rationnaliser une progression.

A propos du genre comme objet d'enseignement, nous distinguons trois facettes : lexicale, morphologique et syntaxique. Compte tenu de la nécessité de la catégorisation entre masculin et féminin des termes du lexique, on voit bien que l'attribution du genre est un problème lexical, d'autant que des mots épïcènes compliquent cette attribution. De surcroît, l'application du genre grammatical dans les accords des participes passés, des déterminants et des pronoms constitue une autre facette pour les apprenants étrangers. Enfin, la formation de noms et adjectifs féminins quand elle ne se limite pas à l'ajout d'un « e » offre une troisième facette, relativement distincte des précédentes.

La facette lexicale n'est pas simple à aborder : la complexité de la description du genre des noms conduit les enseignants et les auteurs de manuels à considérer l'attribution du genre comme arbitraire, si bien que les démarches inductives et déductives ne sont pas vraiment pertinentes. La mémorisation du genre au fur et à mesure de l'apprentissage du lexique apparaît comme la solution.

2. Terrain, corpus et choix méthodologiques

Le public auquel nous avons demandé de faire la production écrite est constitué d'adultes étudiants de niveau A1 et dont la langue maternelle est l'azerbaïdjanais. Il est important de noter que ces apprenants ont des cours de français deux fois par semaine dans le cadre de leurs études universitaires à l'université Franco-Azerbaïdjanaise spécialisée à la formation des futurs ingénieurs. Le sujet de la production écrite était le suivant : « *Hier, vous avez fêté votre anniversaire avec votre famille et vos amis. Vous écrivez un mail à votre ami(e) français(e) pour lui raconter ce que vous avez fait pendant cette journée. Vous lui donnez aussi vos impressions sur la fête et décrivez un repas et le décor de la fête* ». Cette consigne a été choisie soigneusement afin de pouvoir repérer les erreurs liées à l'attribution du genre grammatical et à leurs conséquences morphologiques et syntaxiques. Nous avons recueilli une quarantaine de productions rédigées par les étudiants de deux groupes différents (groupes A et B). Les analyses de ces textes reposent sur une catégorisation des erreurs selon les trois facettes de l'objet genre que nous avons distinguées (lexicale, morphologique et syntaxique).

Avant de présenter les analyses des productions écrites, nous avançons quelques réflexions fondées sur notre expérience d'enseignante à propos de la manière dont les apprenants azériphones apprennent le genre grammatical. De façon générale, la majorité des étudiants conçoit le genre grammatical comme directement lié à chaque nom. Ils se disent avoir plus de confiance en eux une fois la maîtrise du genre plus ou moins stabilisée. Autrement dit, plus ils connaissent de mots, plus ils se sentent à l'aise. Par ailleurs, la mémorisation semble devenir couteuse quand le genre grammatical est vu comme une caractéristique à retenir avec chaque nom. Certains débutants renoncent explicitement à trouver des régularités ou des explications. Ils font face à une frustration liée à l'absence d'une règle précise et claire. Les apprenants semblent ainsi avoir une approche peu économique sur le moyen ou le long terme, et indépendamment de leur niveau, ils ont l'impression de ne pas avoir de moyen de contrôle, ce qui peut être expliqué par l'absence du genre grammatical dans leur L1.

Même pour les apprenants qui ont conscience qu'au moins certaines terminaisons sont prédictives du genre, on constate qu'ils ne sont pas certains de la fiabilité de ces connaissances. La seule solution validée reste quand même la mémorisation du genre grammatical. La stratégie la plus répandue est la mémorisation du couple « article défini/indéfini + nom », et cela que leur langue ait ou non un genre grammatical. Plusieurs étudiants qui ont pour L1 une langue romane ne font un effort pour mémoriser explicitement le genre que lorsque le genre en L2 est différent de celui de la L1.

3. Des apprenants face au genre grammatical

3.1. Une diversité d'erreurs révélant la complexité d'un objet

Les analyses des productions écrites révèlent effectivement trois sortes de difficultés quant à la maîtrise du genre grammatical : des erreurs liées à l'ignorance du genre d'un nom se manifestent le plus souvent à travers des choix erronés pour les déterminants, les difficultés morphologiques s'expriment quand des terminaisons spécifiques doivent être formées et les erreurs syntaxiques concernent les chaînes d'accord plus longues que la suite déterminant-nom.

L'identification des genres des noms est une difficulté fondamentale. Elle est perturbante dans la mesure où les apprenants n'ont pas de repères. Ils ne perçoivent pas de régularités. Certains apprenants utilisent un seul genre pour la plupart des noms de leur production écrite. Il nous paraît trop rapide d'expliquer ce fait par une correspondance avec le genre sexué du locuteur avec lequel nous n'observons pas toujours de corrélation. Une explication par une simplification du fonctionnement d'un phénomène complexe semble préférable. Plusieurs des scripteurs azeriphones en effet emploient par défaut soit le masculin soit le féminin, comme si le français possédait un genre unique. Ainsi dans la copie B13,¹ on trouve *Le pizza /un pizza*, puis la série *la fromage, la champignon, la poivre, une examen de physique*. A l'inverse, la copie B2 réunit les deux énoncés suivants : *Hier j'étais dans le fête avec ma famille ; Le fin c'était triste*.

Bien souvent aussi, dans une même production un apprenant associe un déterminant et un adjectif qualificatif de genres différents pour un même nom. Ainsi on lit dans La copie A14 *Ton chère ami ; Ma anniversaire sont passé bonne et amusant*.

Le premier échantillon témoigne d'une difficulté (de nature lexicale) à stabiliser le genre du nom « ami » : l'adjectif possessif est correctement accordé mais l'épithète est au féminin. Le second échantillon semble relever d'une même hésitation sous une autre forme. Le nom « anniversaire » n'est pas identifié comme masculin si bien que les deux adjectifs « bonne et amusant » témoignent de choix opposés. Nous relevons cependant que la difficulté à distinguer [bɔ̃] nasalisé de [bɔn] dénasalisé (difficulté classique chez nos apprenants) peut expliquer l'association « bonne et amusant ». Cette difficulté phonologique est susceptible de compliquer l'identification du masculin.

¹ Nous identifions chaque production anonymée par la lettre renvoyant au groupe (A/B) suivie du rang dans l'ordre alphabétique de noms des apprenants.

Les erreurs quant au genre de l'article défini ou indéfini renvoient aussi à l'absence d'article en azerbaïdjanais. L'article est facilement omis, comme dans la copie B8 *J'ai aimé pizza*. L'effort que représente l'introduction de cet élément inédit s'exprime plus facilement quand il s'agit d'accorder en genre à la fois un article et un adjectif qualificatif avec un nom, comme dans ces échantillons : B10 *Nous avons joué jeu difficile* ; B10 *Ma famille m'a acheté très beau cadeau*.

Les erreurs de nature syntaxique présentent une certaine logique qui justifie une approche linguistique. Les didacticiens du français langue première Paul Cappeau et Marie-Noëlle Roubaud apportent des arguments pour une analyse raisonnée des erreurs des élèves à l'écrit. Ils notent en effet : « Il nous a paru pertinent de montrer qu'une description linguistique, qui s'appuie sur une analyse minutieuse des productions d'élèves, pouvait apporter un éclairage [...] les productions d'élèves mettent à l'épreuve l'analyse et révèlent des phénomènes qui conduisent à interroger les notions linguistiques. C'est dans cet aller-retour entre la linguistique et l'analyse des textes que peuvent être dégagées des informations précieuses sur [...] [des] évolutions dans la maîtrise de la langue écrite. » (2018, p.15-16).

En adoptant cette approche, nous repérons différents énoncés représentatifs d'erreurs au plan syntaxique. Les accords avec les participes passés (avec le verbe être²) sont parfois difficiles à gérer pour des raisons liées à la maîtrise du genre. L'échantillon suivant manifeste un tâtonnement A3 *Les repas quelles tu as mangés*. La nécessité d'accorder à la fois en genre et nombre plusieurs éléments successifs constitue une surcharge : « quelle » est au féminin mais l'article défini pluriel « les » ne rend pas visible le genre du nom « repas ». La recherche de l'accord correct du participe passé s'exprime par la biffure du « s » final.

Dans l'énoncé suivant, nous hésitons entre les dimensions lexicale et syntaxique du genre A4 *Mon amie* [adressé à Antoine]. En effet, le locuteur peut ne pas savoir qu'Antoine désigne un homme. Dans les exemples qui suivent, l'accord privilégie le masculin A6 *Mes amies sont venu* ; *Nous nous sommes amusés* [il s'agit d'un groupe d'amies] ; A12 *Toute ma famille s'était regroupé*. Le masculin semble plus facilement utilisé quand l'élément à accorder réfère à une pluralité (qu'il désigne un nom collectif ou soit au pluriel). La distance entre le nom et l'élément à accorder en genre peut accentuer les difficultés, comme nous le constatons dans les exemples suivants : A11 *Mon amie* [au début de la lettre fictive] /*que tu n'es pas venu* [à la fin] ; B4 *Les impressions sur la fête ont été excellents*. L'antéposition de l'adjectif par rapport au nom offre une difficulté spécifique d'identification du genre de l'élément nominal. C'est le cas dans cet exemple : B8 *Nous buvions différents boissons*.

Nous n'avons pas identifié dans nos corpus d'erreurs relevant de l'aspect morphologique de l'objet genre, à l'exception de l'échantillon suivant : A 10 *Cette journée a été très positif*. L'influence de l'anglais explique le choix d'une terminaison qui neutralise la marque du féminin sans correspondre au masculin « positif » en français. Il s'agit là peut-être d'une hésitation sur le genre ou d'une manière de contourner une difficulté.

Les différentes erreurs observées dans les productions écrites sont sans doute corrélées aux

² L'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire avoir n'est pas étudié au niveau A1.

choix didactiques proposées par le manuel de français *Edito A1*. Elles informent sur certaines limites que nous examinons dans la section qui suit.

3.2. Les choix d'un manuel

Si certains travaux évaluent positivement l'impact de l'enseignement/apprentissage explicite des régularités phonético-orthographiques en français (Lyster, 2010 ; Tirpurita, 2014), l'exploitation des régularités orthographiques prédictives du genre semble encore marginale. Cela peut s'expliquer par le nombre important de terminaisons en jeu, par la méconnaissance de ces régularités par le fait que les exceptions à ces régularités prédictives concernent souvent des mots relativement fréquents. Notre analyse du manuel *Edito A1* repose d'une part sur l'examen de la progression des enseignements à la lecture du sommaire, d'autre part sur une observation des activités, centrée sur les compétences précises qu'elles entraînent.

Comme Besse (1974), « nous voulons enseigner à parler et à écrire français et non enseigner le contenu des grammaires ». Pour autant, nous acceptons l'idée que l'apprenant se crée une conceptualisation du système de la langue à l'aide de son attitude réflexive sur sa pratique du français. Cette attitude se manifeste généralement sous forme de régularités (révisables) qui n'ont rien d'absolu. Même si cela peut causer des formulations incorrectes, cette règle reste opératoire quand il s'agit de vérifier en cas d'hésitation, le choix du genre. Comme on n'est pas dans la production de « règles de grammaire » au sens normatif/prescriptif, mais face à des représentations métalinguistiques, l'apprenant arrive à utiliser ce qu'il connaît déjà de façon contrôlée et volontaire et aussi à continuer à apprendre.

Le manuel *Edito A1* (2016) associe des exercices structurants, des tâches communicationnelles simples et cadrées, ainsi que des apports explicatifs. La préface du manuel expose les principes didactiques retenus par les auteurs « Ce manuel privilégie l'approche par tâches communicatives authentiques grâce auxquelles l'apprenant développera des savoir-faire en interaction » (p.3). Au service de cette « approche par » des situations de communication, une association de trois volets est lisible dans le sommaire du manuel : la « communication », la « grammaire » et les « productions ». Chaque volet présente sa progression propre.

Le tableau suivant réunit les différentes entrées du manuel *Edito A1* ayant un rapport avec la maîtrise du genre grammatical :

Unités	Communication	Grammaire	Productions
Unité 1	Se présenter	Les adjectifs de nationalité ; Les articles définis	Réaliser une fiche d'identité
Unité 2		Les articles définis et indéfinis ; le masculin et le féminin des professions	
Unité 4	Décrire un objet	Le genre et le	

		nombre des adjectifs ; l'adjectif démonstratif	
Unité 5	Accepter/refuser un rdv ; réserver par téléphone		Créer un mini article sur un loisir
Unité 6	Décrire le physique et le caractère d'une personne	Les adjectifs possessifs	Créer les personnages d'une famille pour un film
Unité 7		Les pronoms COD	
Unité 11		Les articles contractés (rappel)	
Unité 12		Les pronoms compléments (rappel)	

La progression du volet « productions » est conçue pour favoriser dans une certaine mesure des réinvestissements des acquis visés dans les domaines communicationnels et linguistiques. Ainsi pour l'unité 6, « décrire le physique et le caractère » prépare à « créer les personnages d'une famille pour un film ». Pour autant conformément à l'objectif du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (niveau A1p, se présenter/parler de soi intervient très tôt ; or cette capacité communicationnelle exige un respect des contraintes de binarité du genre en français qui n'ont pas été explicitée au préalable. Il s'agit donc de distinguer, de mémoriser et de pratiquer des marques morphologiques du genre, et accords simultanément. Ces différentes attentes ne sont pas explicitées.

Bien qu'il n'existe aucune règle absolue pour la détermination du genre des noms français, les manuels de français comme *Édito*, présentent dès le début, des régularités formelles (phonético-graphiques et morphologiques) qui indiquent le genre d'un nom désignant un inanimé.

D'une manière générale, l'acquisition du genre grammatical demeure secondaire dans le manuel *Édito A1* qui n'en n'explique pas les principes. Les appuis grammaticaux et la systématisation restent relativement rares. Les exercices suivants abordent cependant à entraîner les facettes morphologiques et syntaxiques du genre grammatical :

- « Trouvez la nationalité des personnes » (p. 20, exercice 5)
- : « Associez à un homme/une femme/un enfant » (vocabulaire, exercice 7, p. 20)
- « Je suis anglais (e) » (compréhension orale, p. 21)

Une description grammaticale du fonctionnement de la langue quant au genre grammatical est proposée : : « fonctionnement pour former le féminin des adjectifs de nationalité » (p.21) Pour les animés, on ajoute aux régularités formelles les indices sémantiques liés au sexe du référent.

En somme, la maîtrise des facettes lexicale et syntaxique du genre grammatical est exigée simultanément et précocement. Les erreurs identifiées dans les écrits des étudiants

manifestent la difficulté à gérer l'ensemble de ces aspects. Cette surcharge cognitive en production n'est pas allégée par les ressources apportées dans le manuel utilisé. La confrontation des analyses du manuel et des erreurs dans les écrits des apprenants permet de proposer quelques pistes pour un enseignement de l'objet genre en français.

Sans nier une approche actancielle reposant sur des situations mobilisatrices, nous notons l'intérêt de mieux associer le développement des compétences littéraires et grammaticales. La présente étude confirme l'intérêt de cette association qu'avait dégagé un numéro de la revue LIDIL en 2017. A propos d'une analyse portant sur la maîtrise des connecteurs logiques par des étudiants de français avancés, nous concluons « on pourrait défendre une progression en spirale [...] Vu la complexité du sujet et les lacunes des apprenants concernant l'utilisation des connecteurs dans les écrits, nous proposerions des activités d'ordre implicite ainsi qu'explicite suivant l'axe « lire et écrire des textes subjectifs ».

Selon nous, les enseignements d'un objet aussi complexe que le genre grammatical gagneraient à associer (en spirale) deux progressions de natures différentes : l'une fondée sur la maîtrise communicationnelle, l'autre sur la maîtrise des facettes lexicales, morphologiques et syntaxiques dans des contextes divers.

Les tâches de communication peuvent inclure des contraintes choisies pour investir certains accords en genre puis en nombre, en appui sur des régularités simples mais aussi pour poser de nouveaux problèmes d'accord qui seront par la suite explicitement décrits. Il serait souhaitable par exemple de faire écrire/parler au féminin pour dénaturiser l'emploi du seul masculin comme forme non marquée.

Une réflexion didactique peut aussi porter sur le niveau de précision des explicitations et les manières de les coconstruire avec des apprenants au fur et à mesure du développement de leurs moyens d'expression. Une distinction claire de ce qui relève de la mémorisation et de régularités explicites semble souhaitable. Pour construire ces régularités, il est concevable d'intégrer des propositions de comparaison, de tri de différents énoncés. Organiser des retours des apprenants sur leurs productions offre une voie qui nous semble intéressante. Il est possible d'adapter au français des pratiques visant à favoriser une posture réflexive sur la langue chez les jeunes locuteurs natifs à l'école primaire ou au collège. Il serait intéressant par exemple de demander à des apprenants de français d'ordonner sur une échelle d'acceptabilité³ les différents énoncés trouvés dans les productions que nous avons analysées. Les écoutes de dialogues enregistrés pourraient contribuer à faire saisir quels énoncés sont acceptables. Dans le but de rendre visibles des régularités syntaxiques liées au genre, des activités d'observation réfléchie de chaînes d'accord longues pourraient être ménagées.

Conclusion

Nous avons examiné les enseignements du genre grammatical proposé à des apprenants débutants de français langue étrangère en Azerbaïdjan. En entrant dans la question par l'analyse des erreurs dans des écrits nous avons décelé des zones de difficulté comme des

³ Du plus au moins acceptable après négociation en collaboration.

stratégies d'écriture et d'évitement de difficultés au plan syntaxique.

Le repérage d'un déficit d'explication du fonctionnement linguistique a permis de dégager des pistes didactiques. La présente étude reste exploratoire. Elle invite à étendre les observations à différents niveaux des enseignements du français dans des populations plus larges voire avec des apprenants ayant des langues maternelles de familles différentes. Cette étude ouvre aussi sur des expérimentations d'activités de productions mieux articulées avec les situations de réflexion morpho-syntaxiques en collaboration.

Références bibliographiques

- Alcaraz, M., (2016). *Edito A1*, Didier
- Aguerre, S. (2010). *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques*. Thèse de doctorat, Linguistique. Université Michel de Montaigne – Bordeaux III.
- Aguerre, S. (2018). La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de français. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1).
- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153/38, 109-119.
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et Images du CREDIF* 2. 39-44.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Cappeau, P. et Roubaud, M.-N (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Carroll, S. (1989). Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm. *Language Learning*, 39(4), Oxford University Press, 535-594.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages*, 57, 9-15.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de français*. Paris : Hachette.
- De Pietro, J.-F., et Dolz, J. (1997). L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ?, *Éducation et recherches*, 19, 335-359
- Dewaele, J.-M., et Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a crosssectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 275-297.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V., Benaïoun-Ramirez, N., Bessagnet, P., Gangneux, M., Beucher, C., et Dutrait, C. (2010). Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires. *Repères*, 41, 201-226 .
- Grévisse, M. (1993). *Le bon usage grammaire française*, Bruxelles : Duculot.
- Klassen, R. (2016). The representation of asymmetric grammatical gender systems in the bilingual mental lexicon. *Probus*, 28(1), 9-28.

- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: a corpus analysis. *Journal of French Language Studies*, 16, 69-92.
- Lyster, R. (2010). Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13, 2. 73-94.
- Michel, L. (2017). Le « masculin culturel », un pied de nez au « masculin générique »? Dans M. Vadot, F. Roche et C. Dahou (dir.). *Genre et sciences du langage : Enjeux et perspectives* (pp. 59-77). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Moirand, S. (1990b). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sabourin, L., Stowe, L. A., et Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22(1), 1-29.
- Taft, M. et Meunier, F. (1998). Lexical representation of gender: a quasiregular domain. *Journal of psycholinguistic research*, 27, 1. 23-45.
- Viennot, É. (2014). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*. Éditions Ixe.