

Introduction

Apprendre une langue est un processus comme toute autre activité humaine. Quand les êtres humains font face à une nouvelle attitude ou idée, ils font des fautes ou des erreurs linguistiques ainsi que les erreurs de jugement. En apprenant une langue, soit l'acquisition de la langue première (L1), seconde (L2) ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs. Ces erreurs peuvent apparaître à l'oral ou à l'écrit. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange.

C'est peut-être pourquoi plusieurs chercheurs s'intéressent à la notion d'erreur. En effet, en didactique des langues et des cultures, selon les différentes méthodologies et approches, la notion d'erreur a été considérée d'un point de vue négatif. Selon la méthodologie audio-visuelle, l'erreur était considérée comme un « péché » que les enseignants devaient corriger immédiatement. Autrement dit, l'erreur devait être évitée à tout prix.

La notion du genre fait parti intégrante des erreurs commises par les étudiants apprenant les langues étrangères, surtout le français. La question du genre grammaticale est un des obstacles que rencontrent les débutants et même les usagés courants de la langue française. Et après mon expérience professionnelle dans l'enseignement au département de la langue française, j'ai constaté que la plupart des fautes commise par les élèves qui parlent le français concernant la question de genre. C'est dans cette optique que j'ai choisi d'étudier ce sujet afin de contribuer à l'amélioration du niveau des étudiants dans l'expression de la langue français

Notre problématique s'articule sur les questions suivantes :

- En quoi la langue française est-elle différente des autres langues ?
- Quelles formes d'erreurs rencontrent les étudiants du français en tant que langue étrangère ?
- Quelles sont les origines de ces erreurs, comment se caractérisent-elles ?
- En quoi la question du genre est-elle un défi pour les étudiants ?

L'étude a pour objectif principal d'analyser les catégories d'erreurs grammaticales sur la notion du genre faites par les étudiants soudanais en deuxième année du département de langue française à l'Université la mer rouge. Nous pensons aider ces apprentis de la langue française dans les cas suivants :

- Aider les étudiants à comprendre les différentes sortes d'erreurs grammaticales
- Élucider la notion du genre de façon à pouvoir distinguer l'usage du féminin et du masculin dans la langue orale comme dans la langue écrite.
- Analyser les résultats des échantillons, étudier l'origine des erreurs et essayer de proposer des solutions pouvant les remédier ou les corriger.

Premier chapitre

la notion de langue et d'erreur en linguistique:

1-1 Définition de la notion de la langue

D'une manière générale, une langue est un système évolutif de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels, qui permet la communication entre les individus ; elle n'est pas une fonction du sujet parlant, mais le produit que l'individu enregistre passivement.

« C'est un trésor déposé par la pratique dans les sujets parlants appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau... ».

« La langue existe dans la collectivité sous la forme d'une somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau, à peu près comme un dictionnaire dont tous les exemplaires, identiques, seraient répartis entre les individus. »¹

1-2 Apprentissage d'une langue étrangère :

Apprendre une langue étrangère, c'est "apprendre à être un autre, c'est découvrir d'autres façons de se représenter le monde". La maîtrise de cette langue est basée sur des représentations nouvelles et liée à des opérations de classifications, de généralisation et de mise en correspondance

Comme le soulignent DUQUETTE et TREVILLE, la compréhension est le premier stade de l'apprentissage d'une langue. Elle développe une capacité à produire. Lorsque le stade de la Production est atteint, on peut parler d'apprentissage (c'est à dire d'acquisition de connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, DUQUETTE et TREVILLE considèrent trois phases :

- Une « *étape cognitive* » qui est celle de la compréhension,

(1) [Saussure (F.de), 1915, Cours de linguistique générale, chap. III : p. 30]

- Une « étape associative » également appelée phase d'interlangue (il convient de donner une définition de ce terme. DUQUETTE et TREVILLE définissent l'interlangue de l'apprenant comme le « *système structuré (qu'il) se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère* ». ce système est en fait un moment de l'apprentissage de l'apprenant au cours duquel ce dernier peut se faire comprendre en langue étrangère sans connaître tout les éléments de celle-ci. Cette phase est importante pour une étude des erreurs de genre puisqu'elle correspond à la situation vécue par l'apprenant qui est confronté à des difficultés qu'il doit surmonter pour pouvoir communiquer, se faire comprendre. Egalement appelé « *dialecte idiosyncrasique* » par CORDER (1971), cette langue propre à l'apprenant est définie par J. GIACOBBE comme ne pouvant pas être identifié ni à la langue source de l'apprenant ni à la langue cible. GIACOBBE insiste sur son aspect instable et évolutif.
- Enfin, la troisième et dernière phase est une étape d'autonomie (ce vers quoi tend l'enseignement des langues).

Si l'on regarde l'évolution de la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère, on s'aperçoit que deux courants s'opposent. D'un côté, la conception behavioriste prend l'environnement de l'apprenant comme facteur déterminant à l'acquisition d'une langue. D'un autre côté, la grammaire générative transformationnelle (CHOMSKY) développe une conception interne de l'apprentissage, soulignant l'activité cognitive de l'apprenant comme facteur primordial.

Si l'on prend la définition de GAONAC'H de l'apprentissage d'une langue, on peut affirmer que celui-ci « *relève d'une activité cognitive de traitement de données et de résolutions de problèmes* ». Puisque apprendre une langue revient

à effectuer des hypothèses sur un système, c'est à dire l'appréhender de façon approximative et par tâtonnements, il est clair qu'un apprentissage comporte des risques d'erreurs.

1-2-1 langue source (langue maternelle) :

Nous avons l'habitude de dire que la langue parlée la première, celle de la première enfance, est naturellement la langue maternelle. Or, la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause « *de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues* » dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde 2003 p150. En effet, plusieurs facteurs interviennent afin de saisir cette notion complexe qu'on appelle langue maternelle.

Nous pouvons également assimiler la notion de langue maternelle à celle de langue source en didactique de langue étrangère. Cette dernière est la langue dans laquelle un message est transmis et que le traducteur/interprète décode dans le but de ré encoder dans une autre langue appelée langue cible.

Nous pouvons substituer à la langue maternelle une appellation plus neutre, celle de langue première L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. L'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives, c'est un phénomène émotionnel résultant de l'imitation inconsciente de personnes de l'entourage de l'apprenant avec lesquelles il entretient une relation affective intense.

1-2-2 langue cible :

On appelle langue cible le code linguistique dans lequel un message est

transformé par le processus de la traduction. la langue cible peut également désigner, dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1). cette définition se fonde sur la comparaison, orientée vers l'apprentissage de L2, des systèmes de L1 sur L2, selon une pédagogie spécifique et différenciée, définie en fonction des interférences de L1 sur L2. Cet usage didactique, susceptible de conduire à des confusions entre opération de "transcodage" et d'apprentissage

1-2-3 Langue étrangère

Toute langue, non première, possède le statut de langue étrangère. Le français est ainsi langue étrangère dans les universités soudanaises où il est enseigné comme matière, c'est-à-dire langue vivante dans un programme.

Le statut de langue étrangère, très général, concerne une multitude de cas. Il s'affirme cependant lorsqu'il prend en compte des locuteurs considérés comme usagers plus ou moins réguliers de la langue étrangère. Lorsque celle-ci est nécessaire à certains moments de leur vie quotidienne et participe donc avec la langue maternelle aux échanges du groupe social.

Nous allons expliquer cette notion, en prenant pour exemple la langue française en tant qu'étrangère FLE .

Ces notions de français langue étrangère et évoquent des situations

d'enseignement : le français peut être soit langue enseignée et donc une simple matière au sein d'un programme, soit langue d'enseignement et, dans ce cas vecteur d'apprentissage

Nous pouvons dire aussi que le français langue étrangère commence à prendre un statut privilégié, c'est-à-dire occupant une place importante grâce au ministère de l'enseignement supérieur qui a fondé les départements de français dans plusieurs universités et l'aide de l'ambassade française à Khartoum à travers son programme de la diffusion de la langue culture

Française dans les pays non francophon

1-3 L'enseignement de la grammaire du FLE :

Partant du fait que « l'apprentissage d'une langue doit inévitablement passer par l'apprentissage de sa grammaire »⁽¹⁾ et que « l'activité grammaticale est conçue comme un moyen privilégié d'acquisition d'une langue correcte », nous jugeons utile de traiter une notion grammaticale dans le cadre de l'enseignement du moyen surtout que ce cycle est axé sur l'enseignement de la langue en elle-même (les différents points de langues)

L'enseignement de la grammaire dépend des contraintes normatives (norme) auxquelles les enseignants veillent pour le maintien du (bon usage) en classe de langue.

Il est évident que les pratiques langagières des sujets apprenants de département de la langue française de l'Université de la Mer Rouge prouvent qu'il existe plusieurs difficultés grammaticales et qui se traduisent généralement par des transgressions

(1)MERINE Kheira,(2008-2005) *la détermination nominale dans l'apprentissage de FLE. Mémoire de magistère, P7*

des normes d'enseignement, car en classe le poids de la norme tient une grande importance de façon que le professeur corrige constamment toute déviation susceptible d'altérer le (bon usage)

Dans cet ordre nous nous interrogeons sur une des difficultés que rencontre nos apprenants et qui est la détermination du genre des noms français, cette difficultés que rencontrent aussi des professeurs de français qui se trompent parfois dans la détermination du genre de certains noms surtout les noms inanimés ce qui provoque des fautes remarquables dans leurs productions langagiers.

C'est pourquoi, il nous a semble indispensable de traiter l'enseignement de la grammaire tel qu'il se fait actuellement dans les universités soudanaises « la méthodologie suivie actuellement)c'est ainsi que nous traiterons l'enseignement du genre selon le programme, les répartitions et les leçons consacrées à cette notion.

1-3-1 l'enseignement de la grammaire selon les méthodologies du FLE.

Pour traiter la méthodologie suivie actuellement pour l'enseignement de la grammaire « l'approche par les compétences », nous devons savoir comment a été conçu cet enseignement par les différents méthodologie qui l'on précédée et qui se sont succédées.

1-3-1-1 la méthodologie traditionnelle

Pour la méthodologie traditionnelle basée plus précisément sur la traduction, l'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, elle n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plutôt comme discipline intellectuelle basée sur l'apprentissage de règles théoriques.

1-3-1-2 la méthodologie directe

la méthodologie directe réagit contre les conceptions de la méthode traditionnelle elle met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue cible ,la grammaire y est présentée sous sa forme inductive et implicite : a partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue cible, étant donnée que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret.

1-3-1-3 la méthodologie audio-orale

la méthodologie audio-orale s'appuie explicitement sur le distributionnalisme post Bloomfieldien comme théorie linguistique et sur une théorie de l'apprentissage du psychologue Skinner. Elle donne la priorité à des exercices oraux de répétition systématique stimulés par un modèle à imiter la langue y est conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir (par cœur) par le biais de la répétition après l'écoute (d'où le terme audio-orale), puis de la substitution de l'addition ou de la transformation. A partir d'un lexique élémentaire et d'une grammaire implicite, le sens se voit relégué au profit de l'acquisition automatique de la forme.

1-3-1-4 la méthodologie structuro global audio-visuelle (SGAV)

la méthodologie structuro global audio-visuelle (SGAV) s'appuie sur les moments de la classe qui consistent en des phrases successives de présentation globale du dialogue (avec image fixe + bande sonore), l'explication détaillée, de répétition systématique, puis de réemploi et transposition l'enseignement de la grammaire se veut, la également, implicite et inductif et donne, au moyen de la combinaison audio-visuelle, la primauté à la parole au détriment de la langue, et ce, grâce à la

simulation d'actes de communication permettant d'en provoquer de nouveaux.

1-3-1-5 L'approche communicative

L'approche communicative dont l'objectif essentiel est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, recentre l'apprentissage sur l'apprenant en substituant la pédagogie « behavioriste répétitive » par une autre cognitive favorisant son autonomie. Elle prône, entre autre, la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologique et lexicales.

L'apprentissage de la grammaire se fait de manière plus explicite, avec des exercices de type traditionnel ou structural permettant une acquisition systématique du fonctionnement morphosyntaxique de la langue cible.

1-3-1-6 La pédagogie par objectif

La pédagogie par objectif, dans le sillage du communicatif, constitue à l'instar de la description des publics et la détermination de leurs besoins, les trois sous-bassements de la démarche fonctionnelle. Celle-ci vise, non pas l'acquisition d'un savoir sur la langue (avec la connaissance, entre autre de règles de grammaire), mais la dotation de l'apprenant de capacités à s'exprimer réellement dans toutes les situations de la vie quotidienne. Ainsi, la structure grammaticale n'est pas abordée de manière graduelle et systématique, mais plutôt situationnelle, selon son apparition en contexte communicationnel.

1-3-1-7 la pédagogie du projet

la pédagogie du projet sollicite la participation de l'apprenant, l'implique dans son apprentissage et repose sur la conviction qu'on apprend toujours mieux ce qu'on a envie d'apprendre, en un mot « l'autonomiser » en

l'amenant à négocier son apprentissage de courtes séances sont consacrées aux tournures grammaticales qui peuvent faire écran de compréhension. Celle-ci devront avec les autres activités de l'unité didactique, converger vers la réalisation du projet et institueront une relation contractuelle entre le professeur et l'apprenant.

1-3-1-8 L'approche par les compétences

L'approche par les compétences qui s'avère être l'aboutissement des trois approches précédentes dont elle perpétue les grands axes ne se veut plus être basée sur une logique d'exposition de la langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée de par son aspect sémantique et, est désormais conçue comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

1-4 Définition de la notion de l'erreur :

Les méthodes d'enseignement récentes du FLE, à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage : si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur les structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs (Perdue, 1980). On constate qu'il y a des définitions différentes du terme « erreur » selon des chercheurs, mais dans cette étude, on va utiliser la définition de **Xu** et autre définition. Selon Xu (2008), l'erreur se définit comme *« le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant. »* On peut donc dire que tout ce qui est déviant des règles et de la structure profonde de la langue qu'on est en train d'apprendre est considéré comme l'erreur ; un énoncé oral ou écrit

inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue.

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent.* »⁽¹⁾

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote :
« *Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux.* »⁽²⁾

1-4-1 Définition en didactique :

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme Rémy PORQUIER et **Ulrich FRAUENFELDER** soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

« *L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.* »⁽³⁾

Mais J.P CUQ et ALLI proposent une définition provisoire de l'erreur, celle l' «*écart par rapport à une norme provisoire ou une*

(1)Le nouveau petit Robert, « *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française* », millésime, 2009, p 920.

(2)Encyclopédie Universalis, Paris, Albin Michel, 1966, V.8, p 62

(3)PROQUEIR Rémy et FRAUENFELDERUlrich, « *enseignement et apprenants face à l'erreur* », IFDLM, 1980, p 36.

réalisation attendue. » ⁽¹⁾

L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères.

1-4-2 Différents types d'erreur :

Une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. On distingue deux types d'erreurs : erreurs de contenu et erreurs de forme.

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères, selon Christine TAGLIANTE ce sont « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.* » ⁽²⁾

Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude, ce sont des erreurs en communication/production écrite. D'après Dermitas et al. (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique.

Ces deux niveaux d'erreurs nous amènent à distinguer deux sortes d'erreurs : les erreurs de contenu et les erreurs de forme.

1-4-2-1 Erreurs de contenu : .

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) de travail, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, sinon, son texte

(1)CUQ J-P et Alli, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, clé international/Asdifle, 2004, p 192.

(2)TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001, p 192.

sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet. les erreurs de contenu, selon Dermitas et al (2009) concernent les éléments du discours (le nombre de mots à écrire, le type de texte que l'apprenant doit écrire, la situation et la cohérence du texte et la cohésion entre les idées ; l'organisation ou la liaison logique entre les idées et les parties du texte.

Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte à reproduire. L'apprenant doit respecter le type de texte, il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables.

Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

1-4-2-2 Erreurs de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents.

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

« - **Groupe nominal** : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj). Etc.

- **Groupe verbal** : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs). etc.

- **Structure de la phrase** : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. »⁽¹⁾

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelles qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

(1)DEMIRTAS, Lokman, « production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque », 2008, p 181.

1-4-3 sources/causes des erreurs

Plusieurs sources des erreurs de compétence sont identifiées et mises en évidence

Richards (1971 :174) identifie plusieurs sources/causes des erreurs de compétence. Il s'agit des erreurs de l'interférence de la langue maternelle, des erreurs intralinguales et des erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible, on trouve souvent des nom masculins en arabe féminins en français. Richards les catégorise encore en quatre sous-catégories:

1. la sur généralisation
 2. l'ignorance des restrictions des règles,
 3. l'application incomplète des règles
 4. les concepts incorrects conceptualisés par l'apprenant
- la sur généralisation, l'ignorance des restrictions des règles, l'application incomplète des règles et les concepts incorrects conceptualisés par l'apprenant.

Selon **Brown** (2008 : 218), l'erreur résulte de plusieurs sources dont les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

Les premières se réfèrent aux erreurs de transfert de la L1 alors que les secondes sont celles émanant par exemple de la sur généralisation des règles de la langue cible. La distinction entre erreurs interlinguales et erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la L1 ou de la grammaire étrangère intériorisée, lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue cible. En effet, **Rahmatian** et **Al.**(2005) ont souligné que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage d'une langue et **Cook** (1992 : 589) affirme que « la L1 est toujours présente

dans le cerveau de l'apprenant de L2. » Elle a donc suggéré qu'il faudrait tenir compte toujours de ce fait.

1-4-4 Catégorisation des erreurs grammaticales

Les erreurs se classent en sept catégories :

1. l'accord sujet-verbe ;
2. sujet/nom-déterminant ;
3. le genre ;
4. l'emploi des pronoms ;
5. l'accord du participe passé ;
6. l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif ;
7. les erreurs lexico-syntaxiques.

Aussi faut-il noter que cette catégorisation est basée sur la propre observation et l'expérience d'une chercheuse qui est elle-même professeur de français. En outre, les résultats de l'exercice que nous allons analyser dans le dernier chapitre consiste toutes ces catégories mentionnées.

1-4-5 De la faute à l'erreur :

Pour bâtir une didactique constructiviste centrée sur l'erreur, il importe avant tout de bien distinguer la faute de l'erreur. La correction que certains appellent « *syndrome de l'ancre rouge*. » ⁽¹⁾ Est aujourd'hui souvent perçue négativement à tel point que rares sont encore les enseignants qui utilisent de l'ancre rouge, préférant à cette dernière d'autres couleurs moins connectées lequel d'entre nous n'a en effet pas

(1)ASTOLFI, Jean-Pierre, « *l'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur, 1997, p11.

tenté de maquiller l'autorité du geste correctif en le teintant de vert, couleur de l'espoir ?

En réalité, soyons honnêtes, la couleur de stylo ne change rien : le fond du problème est la confusion trop fréquente entre « faute » et « erreur ». Dans le langage courant les deux termes sont quasi équivalents, « la faute » est marquée d'une connotation religieuse, dans ce contexte, « erreur » est plus neutre. Mais dans le domaine didactique des langues la nature de ces deux termes diffèrent.

La faute, peut être dû à un élément contingent (négligence, distraction, fatigue...) est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. En effet l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance ... etc. il n'arrive pas à utiliser la forme attendue, dans ces conditions, dès que l'élève se retrouve dans une situation confortable il devient capable de relever ses fautes et de les remplacer par la forme correcte.

R.Galissou et D.Coste s'accordent à dire que toute réponse incorrecte est une faute, cette dernière est définie comme suit : « *La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles même*

diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. »⁽¹⁾

En revanche, l'erreur relève d'une méconnaissance de la règle de

(1) GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, « *Dictionnaire didactique des langues* », Hachette, 1976, p 215.

fonctionnement, revêt à un caractère systématique et récurrent : elle est un symptôme de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné.

Pour Jean-Pierre ASTOLFI, l'erreur est vue comme signe d'un apprentissage qui en train d'avoir lieu, elle est considérée comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom.* »

Quant à Daniel DECOMPS, l'erreur est perçue comme « *un processus non conforme au contrat.* » Le premier terme de cette définition montre que l'erreur est une production de sens. Elle n'est plus un produit parce qu'il s'agit de quelque chose qui évolue avec le temps. Le second terme révèle que toute production erronée signale l'existence d'un écart par rapport à une référence fixée de cette définition.

DECOMPS veut décontaminer l'erreur de tout jugement moral, pour lui, l'erreur n'est plus ce qu'elle était. Il veut dire qu'elle est opérationnelle parce qu'elle porte un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini. Cet aspect opérationnel de l'erreur constitue, d'après lui, un élément intéressant dans le champ des apprentissages parce qu'il permet de dédramatiser l'erreur.

I-5 la correction des erreurs

Quelles erreurs corriger ?

Avant de parler de la correction on va donner un coup d'oeil sur la faute dans l'apprentissage: ne parler que de faute, c'est être injuste envers l'élève, c'est laisser l'apprenant se complaire dans cette situation de mauvaise foi, de paresse, de stratégie d'évitement, c'est lui fournir une fausse bonne conscience, c'est ne pas l'aider à parvenir à un meilleur niveau. Donc, il convient de considérer la faute à sa juste valeur. La faute est de la responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer.

Les recherches en relation avec le traitement d'erreur en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse claire et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger.

Nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger, signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « *une classification générale des erreurs.* »¹¹ à corriger :

- Les erreurs affectant l'intelligibilité du message :

il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

- Les erreurs fréquentes :

¹¹. CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, « *le point sur la phonétique* », Paris, Clé international, 1993, p78.

ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par EX : il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français.

1-5-1 Les manières de la correction des erreurs

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, qu'ils **commettent** des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage, mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis **bienveillant** face aux erreurs.

C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les **appréhender** négativement. Au lieu de **sanctionner** l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. Pour ce faire:

- « *Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un **diagnostic** des habiletés de chaque apprenant.*

- *C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.*

- *Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mot est*

différente de sa prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition au code écrit.

- Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser ni intimider ses apprenants. Pour cela, et par le biais d'une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explication par l'apprenant de ses propres erreurs ?

- Donc, quand on est en situation d'évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer. »2

2. www.oasisfle.com/documents/pedagogiedel'erreur.htm

1-5-2 Le temps convenable de la correction :

Pour l'efficacité de la réalisation des activités écrites en classe et après la classe, il est souhaitable que l'enseignant et l'apprenant soient conscients de leurs rôles et de certaines stratégies, techniques/tactiques d'apprentissage efficaces. Pour ce faire, l'idéal serait que le temps nécessaire à la correction soit prévu dans le déroulement des séances :

1-5-2-1 En classe (pendant le cours) :

a) Pour l'enseignant :

- Il apporte une aide ponctuelle.
- Corrige les exercices terminés par certains apprenants avant le temps imparti.

b) Pour l'apprenant :

- Motivé par le professeur, il doit s'impliquer dans son auto-correction. - Il doit penser à la validité de sa démarche et de ses résultats.
- Il doit relire le texte corrigé par son professeur et réutiliser également les outils servant à la correction (grille d'évaluation, dictionnaire... etc.)

1-5-2-2 Après la classe (après le cours) :

a) Pour l'enseignant :

- Il est conseillé à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises par les apprenants.
- Rendre les textes d'expression écrite et contrôler les devoirs ou la correction effectuée par les apprenants.

b) Pour l'apprenant :

- il doit faire minutieusement les corrections demandées et exigées par son professeur.
- Demander de l'aide et faire plus d'efforts pour examiner et analyser la nature et la cause de ses erreurs.

Pour qui ?

La correction des erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

a) Pour l'enseignant : L'analyse des erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier.

b) Pour l'apprenant : Cette analyse constitue une grande motivation

grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.

c) Pour l'enseignement : Tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, à la mise en place d'un cours ou à

l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage (assurer la régulation du programme d'enseignement)

Pourquoi ?

a) L'enseignant :

- Pour vérifier les résultats attendus.
- Pour vérifier l'acquisition de compétences.
- Pour analyser les erreurs et y remédier.

b) L'apprenant :

- Pour progresser vers les compétences visées en réinvestissant les connaissances.
- Pour pouvoir développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

Ici, nous avons essayé de mettre en lumière la notion de l'erreur, qui est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et comme élément faisant partie de l'acte pédagogique, il serait trop prétentieux de considérer

qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les motivations, la personnalité et la culture de chaque apprenant impliquerait de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas. Ce qui de toute évidence, est impossible dans la situation actuelle de notre système éducatif.

L'erreur étant bien un témoin d'une évolution en cours, il est de ce fait nécessaire pour l'enseignant d'en faire un allié et pour l'élève un moyen de progression.

Deuxième chapitre

le genre dans la langue française

Le genre aspect de la langue française pose beaucoup de problèmes et reste un défi pour la plupart des étudiants des niveaux débutant et intermédiaire. Ils n'arrivent pas à comprendre comment un stylo par exemple est du genre masculin et une chemise du genre féminin. Et du constat fait, beaucoup d'enseignants, n'arrivent pas nécessairement à leur expliquer ce concept. C'est ce que *Ferdinand de Saussure* (1962 : il faudrait compléter la référence) a appelé « *l'arbitraire du signe linguistique* ». Étant donné la nature arbitraire du signe linguistique, il devient très difficile pour les enseignants de français d'expliquer à leurs étudiants pourquoi il existe une telle classification des noms en français.

2-1 Définition du genre

Le genre est un système de classification servant à désigner les objets selon des catégories précises dans une langue donnée.

Le genre est une propriété du nom, qui le communique, par le phénomène de l'accord, au déterminant, à l'adjectif épithète ou attribut, parfois au participe passé, ainsi qu'au pronom représentant le nom.⁽¹⁾

Le genre est un phénomène linguistique énigmatique (Corbett, 1991 :1). Certaines langues en possèdent, d'autres non. En outre, tous les systèmes du genre ne fonctionnent pas, comme en français, sur l'opposition de deux catégories classificatoires appelées « masculin » et « féminin ». On peut donc retenir que le genre, en tant que catégorie grammaticale, remplit essentiellement une fonction de classification des objets que la langue doit désigner. Son origine étymologique [...] renvoie au concept de classe ou de type, donc à un concept

(1)« *Le bon usage de la grammaire française* » p 585

générique qui n'est pas immédiatement lié à l'opposition masculin/féminin (Violi, 1987 :15).

2-2 Perception du genre en français

Le genre grammatical occupe une position particulière dans l'acquisition de la langue française. Tandis que les francophones, -manipulent mieux le système du genre tôt, les apprenants du français langue étrangère éprouvent des difficultés à le maîtriser même aux niveaux avancés. Les locuteurs natifs du français démontrent non seulement une facilité de manipulation précoce du genre, mais également une habileté d'attribuer le genre aux noms qui leur sont inconnus (aux nouveaux noms, noms d'emprunt, noms inventés etc.), ce qui met en doute la mémorisation comme moyen d'apprendre le genre. De ce fait l'acquisition du genre semble dépendre d'autres moyens.

Dans un système du genre comme celui du français, la tâche du locuteur est de reconnaître et d'effectuer une partition de la catégorie des noms en deux. Ainsi le genre masculin ou le genre féminin doit être attribué à chaque nom et le genre choisi marqué sur la forme des mots qui sont en relation avec le nom, par l'emploi de la variante masculine ou féminine des déterminants, des adjectifs et des pronoms.

2-3 Le genre grammatical

Le système des genres peut varier d'une langue à l'autre. Comme le présente Violi (1987 :15) dans son oeuvre « Les origines du genre grammatical », le genre, en tant que catégorie grammaticale, remplit essentiellement une fonction de classification. Selon Violi (1987 : 18), « il est possible de le prendre pour une catégorie purement mécanique dont l'enjeu serait de simples faits

d'accord ». On peut généralement classer les mots entre le féminin, le masculin, le neutre, l'animé ou l'inanimé.

2-3-1 Le genre grammatical en français

En français nous pouvons distinguer deux genres grammaticaux, comme dans toutes les autres langues romanes. Guillaume Jeanmarie (2010 : 150) note que pour un natif français, assigner le genre à un item est guidé par certains indices, par exemple l'indication contextuelle, flexions du déterminant, des adjectifs, des pronoms, etc. ou les propriétés structurelles des noms (les terminaisons phonétique-graphiques), la structure morphologique et d'autres critères sémantiques. A l'exception des substantifs représentant des êtres humains ou animaux domestiques, l'assignation du genre d'un nom entre féminin et masculin peut-être pour un natif arbitraire (Jeanmarie 2010 :150). D'après Jeanmarie (2010 :150), il n'existe pas de règles systématiques autres que celles de l'usage, qui permettent de prédire a priori le genre d'un nom.

En français on entend souvent dire que le genre d'un nom est donné arbitrairement et qu'il n'y a la plupart du temps pas de raison certaine qui permette de dire pourquoi un mot est féminin ou masculin. Mais tout de même dans le cadre de notre recherche, il faut quand même noter l'existence de une catégorie jusque là considérée comme arbitraire or sa categorisation va en fonction de la terminaison. Car il est possible de trouver le genre de certains termes grâce à leur terminaison. Cette classe est importante dans notre recherche car le test que nous allons donné aux participants s'appuie sur des mots avec des terminaisons qui sont liées à leur genre.

Des recherches faites sur les terminaisons ont relevé des points importants sur le sujet selon lesquels il y aurait à l'intérieur même des noms français, des indices de genres. Cette possibilité d'un lien entre les terminaisons des noms et le genre de ceux-ci permet de cesser de croire que le genre grammatical est donné arbitrairement aux noms français (Gareau 2008 :13). Pour certains mots l'apprentissage des terminaisons peut être une aide à la mémorisation du genre de mots et facilite l'apprentissage de la langue.

On constate que la majeure partie des terminaisons des noms correspondent à un genre spécifique (Gareau 2008 : 12). Des points de vue différents sont échangés pour savoir si ce sont les suffixes dérivationnels (*-ation, -aison, -isme, etc.*) ou les terminaisons, pas nécessairement découpées aux suffixes dérivationnels, qui correspondent le mieux au genre des noms (Gareau 2008 :12 La variété des terminaisons est substantielle et le nombre d'exceptions apparentes l'est aussi (Gareau 2008 :13).

Voici ces tableaux, nous montrent les terminaisons féminines, masculines et les cas d'exception

2-4 Les marques des noms masculins : sont masculins :

1- Les noms terminés par masculins :

Terminaison	Exemple	Exception
-c	Un banc <u>c</u>	
-d	Un gland <u>d</u> Un poignard <u>d</u>	
-g	Un rang <u>g</u>	
-k	Un kayak <u>k</u>	
-l	Un fauteuil <u>l</u> Un vitrail <u>l</u>	

-m	Un hare <u>m</u>	Une faim
-p	Un drap <u>p</u>	
-t	Un menuet <u>t</u>	Une dent- une forêt- une nuit – une part
-lon	Un ballon	
-non	Un ten <u>non</u>	
-ron	Un bar <u>on</u>	
-ment	Un appartement Un changement	Une jument
-a	Un cinéma Un camellia	Une camera
-aire	Un dictionnaire Un anniversaire	Une grammaire Une affaire
-ier	Un terrier	
-in	Un pain Un vin	Une main Une fin
-o	Un piano Un métro Un mot Un pot	Une radio – une photo Une moto – une vidéo
-oir	Un devoir Un pouvoir	

-sme	Le socialism	
-u	Un bureau- un genou- un tutu	Une eau Une peau Une vertu
-age	Le plumage Le chômage	Une cage- une page Une image- une plage
Is	Le roulis	La brebis- la fois
-as	Le plairas Un bras	

2-4-2 Les marques des noms féminins : sont féminins :

-Les noms terminés par :

Terminaison	Exemple	Exceptions	Remarques
-ade	Une promen <u>ade</u>		
-aille	Une bata <u>ille</u>		
-ison, -sion, -tion	La pr <u>ison</u> La pension La révolution	Un camion, un million Un bastion	Ce sont le plus souvent les mots d'origine latine de genre féminin et qui ont leurs équivalents féminins dans

			beaucoup de langues européens (internet)
-ance	Une balance		
-asse	Une pailleasse		C'est une terminaison à sens souvent péjoratif : Une feignasse
-ée	Une cheminée	Un lycée, un musée, Un trophée	
-etée	Une jetée		
-ence	Une licence		
-euse	Une coiffeuse		Cette terminaison concerne souvent les noms de professions et qui sont équivalents au masculin terminé par « eur »
-eur	La douleur La peur La fleur La couleur	Le cœur L'honneur	Uniquement lorsqu'il s'agit d'une sensation ou d'une chose, et non pas d'une personne.
-elle	Une poubelle		

-esse	La finesse		
-ette	Une fillette		
-ie -rie -sie	Une maladie La plaisanterie	Un parapluie, un incendie, un génie	
	La jalousie		
-ère -ière	La cuillère Une carrière	Le cimetière L'arrière Un derrière	Aussi les autres noms de professions, équivalents du masculins- er ; le boulanger, la boulangère
-ine	La tartine		
-ise	Une maîtrise		
Itude	Une exactitude		
-ose	Une névrose		Et beaucoup d'autres maladies touchant les femmes (internet)
-tte	Une cigarette	Un squelette	
-otte	Une menotte		
-té	Une qualité	Un été, un rate	

	La liberté			
-Ure -ture	Une brûlure Une nature	Le dinosaure, Le centaure, Le murmure,		
-ice	Une justice Une police	Un supplice, un caprice		

2-5 Le masculin l'emporte sur le féminin

C'est un problème qui, à première vue, n'est pas d'une insoutenable gravité. Car il ne paraît affecter que de menus faits d'accord grammatical. Il se pose quand plusieurs noms de genres différents sont qualifiés par le même adjectif. Ainsi ce jeune gandin que vous avez sous les yeux porte des gants et une cravate de couleur blanche. Comment « accorder » l'adjectif blanc ? Pour le nombre, le pluriel s'impose. Pour le genre, la règle traditionnelle impose le masculin : car « le masculin l'emporte sur le féminin ». Vous êtes donc contraint(e) de dire qu'« il portait une cravate et des gants blancs ». Plutôt dans cet ordre, le grammairien qui donne cet exemple déconseille « d'écrire : il portait des gants et une cravate blancs » : « cela choquerait l'oreille ».

L'illustre formule « le masculin l'emporte sur le féminin » n'est pas facile à débusquer dans les grammaires. Sous sa forme littérale, elle est absente des grammaires scolaires de la fin du XIXe siècle et du XXe siècle. Les nombreuses versions des manuels de Claude Augé et des deux acolytes masqués par le pseudonyme champêtre Larive et Fleury ne l'emploient pas. Seul Henri Bonnard, le grammairien qui donne l'exemple du gandin ganté et cravaté, la fait apparaître dans sa Grammaire française des lycées et collèges sous la forme abrégée : « le masculin l'emporte ». La formule subsiste de 1950 à 1972 dans

les éditions successives de la Grammaire. Elle disparaît, en 1981, dans le Code du français courant, que Bonnard substitue à sa Grammaire.

Rarement explicitée sous sa forme canonique, la règle a d'illustres antécédents. Le bon père Bouhours écrit en 1675 : « Quand les deux genres se rencontrent, il faut que le plus noble l'emporte ». Nicolas Beauzée précise en 1767 que « le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle ».

On pouvait d'ores et déjà imaginer la polémique sinon le scandale que cela allait susciter que de considérer qu'un sexe est plus noble qu'un autre dans un monde qui se veut égalitaire. D'où la nécessité de revoir pour une nouvelle règle. Il s'agissait de populariser la « règle de proximité » : l'accord de l'adjectif ou du participe passé peut se faire non au masculin, donné comme « genre indifférencié », mais avec le nom le plus proche, quel qu'en soit le genre.

Il fallait toutes fois noter que le masculin qui l'emporte sur le féminin, c'est le genre, au sens ancien du terme : la bonne vieille catégorie grammaticale qui, en français, ne comporte que deux termes. Ce n'est pas le sexe. Ici je vois poindre les protestations : le genre, il est bien fondé sur le **sexe** ? Vaste problème. Pour les êtres animés et sexués, c'est en effet le cas, le plus souvent. Mais chacun sait qu'il y a, même pour les humains, des exceptions, dans les deux sens : une vigie, une sentinelle, une estafette, sans parler des balances et autres fripouilles, ce sont en général des hommes. Madame le Ministre, Madame le Professeur, sont des formules que revendiquent parfois, encore aujourd'hui, certaines des femmes exerçant ces fonctions. De nombreuses espèces animales reçoivent des noms masculins ou féminins sans rapport avec le sexe : qu'en pensent les rats et les crapauds femelles, les souris et les grenouilles mâles ? Quant aux non-animés, par définition non sexués, c'est différent. Certains linguistes, par exemple Knud Togeby (1965), vont, paradoxalement, jusqu'à « considérer le genre comme dépourvu d'une signification quelconque ». La relation du genre avec un sexe non existant ne peut de toute façon être que métaphorique. C'est

la position défendue par Jacques Damourette et Édouard Pichon (sd, [1927]). Ils décryptent les motivations qui déterminent la répartition des non-animés entre les deux termes de la sexuisemblance, néologisme qu'ils substituent au vieux terme de genre. Les opérations qu'ils décrivent s'effectuent dans l'inconscient du sujet parlant. Ainsi pour le féminin du nom de la mer : neutre en latin, il aurait dû être masculin en français. L'homophonie avec le nom de la mère peut avoir joué un rôle dans sa féminisation.

On comprend mieux, dans ces conditions, l'indignation que fait naître la vieille formule du masculin qui l'emporte sur le féminin. Elle est interprétée comme visant la relation des deux sexes ou, si l'on veut, des deux genres, mais dans le sens moderne du terme. À ce titre, elle est, certes, au plus haut point contestable, et on comprend pourquoi on cherche à lui substituer la règle d'« accord de proximité ». Qui a fort bien fonctionné dans des états anciens de la langue, et jusqu'en plein XVIIe siècle.

Ici se pose un autre problème, aussi épineux : celui de la possibilité, sur ce point comme sur d'autres, de la « réforme » de la langue. Même si elle est souhaitable, est-elle possible ? L'avenir nous dira si « la règle de proximité » réussira à se substituer à la règle.

2-6 Sortes de genres

Dans les langues indo-européennes, le nombre de catégories de classement se restreint à deux ou trois par langue. On parle ici véritablement de « genre grammatical » (tous les chercheurs s'entendent). Mais si tous les chercheurs ne s'entendent pas nécessairement sur la nature même du genre grammatical, la plupart le mettent en relation avec les différents classeurs lexicaux.

Les genres que l'on retrouve habituellement sont :

-le masculin

-le féminin

-le neutre

En latin, en allemand ou en russe, les trois genres sont présents. Des langues comme le français, l'espagnol ou l'italien ont perdu le genre neutre du latin. D'autres langues comme le néerlandais ou les langues scandinaves possèdent d'autres genres, souvent incluant le neutre, puis une autre forme, qui remplace le masculin et le féminin. Le genre grammatical est donc le plus souvent binaire ou ternaire dans une langue donnée.

Il y a deux genres en français : le masculin, auquel appartiennent les noms qui peuvent être précédés de « *le* » ou de « *un* », et le féminin, auquel appartiennent les noms qui peuvent être précédés de « *la* » ou de « *une* ». ⁽¹⁾

Le français n'a pas de neutre Si on le considère comme une forme particulière du nom ou de l'adjectif.

Cependant, le français attribue certaines formes particulières des pronoms à l'expression du non-humain : ce, ceci, cela, opposés à celui-ci, celui-là ; que et quoi interrogatifs opposés à qui, etc. Sans doute les mots qui s'accordent avec ce, que, quoi, etc. se mettent-ils au masculin, qui est en français la forme indifférenciée, mais il ne paraît pas illégitime d'appeler neutres ces formes des pronoms, ainsi que certains emplois de « *il* ».

(1)« *Le bon usage de la grammaire française* » p 585

2-6-1 Entre le genre et le sexe s

Ce n'est que pour une partie des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné; c'est ce que certains appellent le genre naturel.

Le lien entre le genre et le sexe pour les noms inanimés.

Définir le genre comme « *la propriété qu'ont les noms de désigner le sexe des êtres* » parce qu'« *en général on a attribué le genre masculin aux noms d'êtres animés mâles et le genre féminin aux noms d'êtres animés femelles* »⁽¹⁾

tient d'une considération trop limitée ou trop partielle des faits, mais une longue tradition a ainsi fondé l'étude du genre sur l'un de ses emplois, considéré comme fondamental. La définition perd toute sa valeur dès qu'on fait remarquer que « *même dans le cas d'êtres animés, il est fréquent qu'on ne fasse aucune distinction de sexes* » et que, pour les « *noms d'êtres inanimés, l'attribution du genre n'a rien à voir avec la distinction des sexes* ».

Malgré le fait que la référence au sexe tende à dominer dans nombre d'études sur le sujet de même que dans certains débats sur le sexisme, on constate pourtant que, le plus souvent, l'emploi du genre n'implique pas de référence au sexe. Les appellations de masculin et de féminin, communes à l'opposition grammaticale des genres et à la distinction des sexes, ne sont pas étrangères à cette tendance à les confondre; elles ne recouvrent cependant pas la même réalité dans les deux cas ainsi que l'indique la non correspondance entre le genre et le sexe pour les substantifs de genre inanimé et pour quantité d'animés, dont ceux de valeur générique très courants comme *personne* et *personnage* ou *bête* et *animal*.

(1)Henriette Gezundhajt, Département d'études françaises de l'Université de Toronto, 1998-2004

La répartition des genres est souvent arbitraire et non motivée (ce n'est donc pas une classification purement sémantique) : si *mort* (arrêt définitif des fonctions vitales) est un mot féminin en latin ou en français, il est masculin en allemand (*der Tod*). De même, rien dans la réalité, ne justifie que *table* soit féminin et *tableau* masculin : le signifié de ces mots n'est en effet aucunement lié avec la masculinité ou la féminité. De même *livre* est masculin en français, neutre en allemand et féminin dans toutes les langues slaves. L'apprentissage d'une langue à genres nécessite donc celui du genre des mots, qui n'est forcément pas le même d'une langue à genres à l'autre, voire d'un dialecte à l'autre (par exemple : *job* est féminin en français québécois et masculin en français de France ; *boutique* est féminin en français standard et masculin en picard). Le genre d'un mot peut aussi changer avec le temps : bouge était féminin jusque vers le XVe siècle lorsqu'il désignait encore une bourse, puis est devenu masculin lorsqu'il a désigné un lieu.

Le genre peut cependant grammaticalement représenter le sexe : *le garçon, le verrat, Albert* (mots renvoyant à un référent masculin) ~ *la fille, la truie, Albertine* (mots renvoyant à un référent féminin). Ce cas de figure se limite principalement aux oiseaux domestiques et aux mammifères (parmi lesquels l'être humain donc aussi ses fonctions, métiers, prénoms, etc.) (c'est-à-dire à ce qui a un sexe), les autres êtres vivants sexués ont un seul nom pour l'espèce et il est arbitrairement décidé s'il est masculin ou féminin. On parle alors d'un genre « logique ».

2-7 Genre naturel et accords en genre:

Dans la majorité des langues qui connaissent les oppositions de genres, il n'existe qu'un nombre réduit de classes lexicales susceptibles d'exprimer un genre : ce sont généralement le nom, le pronom, l'adjectif, le déterminant et le participe, plus rarement le verbe (en arabe par exemple)

Parmi ces classes, une minorité possède un genre naturel, inné (et le plus souvent unique), tels le nom et le pronom : en allemand, *Frau* (femme) est féminin, *Mann* (homme) masculin et *Kind* (enfant) neutre.

Ces mots imposent leur genre aux mots fléchissables qui leur sont liés, ces derniers pouvant être le déterminant, l'adjectif ou le participe. Ces mots fléchissables s'accordent en genre avec les premiers car ils n'ont, isolément, pas de genre (bien qu'en pratique l'un des genres serve de genre non marqué. En français, c'est le masculin : on parlera de l'adjectif *beau* et non *belle*). Leur genre est donc grammatical : un dictionnaire ne pourra ainsi pas fournir le genre d'un adjectif. Au contraire, il indiquera le cas échéant les différentes formes prises selon les genres : dans un dictionnaire de français, on indiquera à l'entrée *beau* que son féminin est *belle*.

L'accord se fait entre mots de l'énoncé fortement liés par le sens : dans *le beau chapeau et la petite ombrelle*, l'adjectif *beau* s'accorde en genre avec *chapeau*, au masculin. Le deuxième adjectif, *petit*, est au féminin, accordé qu'il est avec *ombrelle*. L'accord s'est fait en accord avec le sens : c'est bien le chapeau qui est beau et l'ombrelle qui est petite.

Chaque langue possède ses règles d'accord : dans les langues classiques (latin, grec ancien) puis dans nombre de langues-filles (français, espagnol, etc.), quand un même terme doit s'accorder en genre avec plusieurs mots, c'est le genre indifférencié, c'est-à-dire le masculin, qui s'applique. On dira « ils sont grands » en parlant d'enfants parmi lesquels il y a au moins un garçon : *ils* se met au masculin, de même que *grands*.

À noter toutefois qu'en grec ancien, en latin ainsi que dans le français oral (jusqu'au XVIII^e siècle), l'accord prépondérant semble avoir été l'accord de proximité. Ainsi, le verbe prenait la marque, d'abord en cas, genre et nombre, puis seulement en genre, du substantif le plus proche. Ainsi au XVII^e siècle, on aurait dit « Le chat et la souris sont belles » et non « le chat et la souris sont

beaux » ⁽¹⁾. La règle de la primauté du genre masculin sur le féminin se développe au XVII^e siècle dans une société inégalitaire et s'impose au XVIII^e siècle depuis le postulat de l'abbé Bouhours qui affirme dans ses *Remarques nouvelles sur la langue française* écrites en 1675 que « lorsque les deux genres se rencontrent, il faut que le plus noble l'emporte » ⁽²⁾. Le grammairien Nicolas Beauzée complète dans sa *Grammaire générale* en 1767 : « le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle » ⁽³⁾ Les règles varient nettement en fonction de la langue. Ainsi, en arabe :

2-7-1 L'assignation et l'accord

En français, le genre est une propriété du nom, c'est-à-dire que c'est celui-ci qui possède un genre. Par contre, c'est par le biais de mots d'autres catégories grammaticales qu'on a des indices de genre pour un nom donné. Ces mots d'autres catégories sont principalement les déterminants, les adjectifs, les participes passés ou présents agissant comme adjectifs et certains pronoms. De plus, pour ce qui est des déterminants et des pronoms personnels, les formes plurielles ne marquent pas le genre.

Il est donc important de faire une distinction entre assignation du genre à un nom et marques d'accord du genre (ou accord tout court). Pour le nom commun table, l'assignation du genre serait de savoir s'il est masculin ou féminin. Dans la

(1)Éliane Viennot, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*, Éditions iXe, 2014, 128 pages p. (ISBN 979-10-90062-20-7).

(2)Marie-Dominique Porée-Rongier, *La Grammaire française Pour les Nuls, First*, 2011, p. 384.

(3)Simone de Beauvoir, Christine Delphy, *Nouvelles questions féministes, Volume 26*, Éditions Tierce, 2007, p. 6.

petite table, la et petite ont des marques d'accord qui permettent d'identifier le genre du nom table, auquel on assigne le. L'assignation du genre correspond donc au genre que l'on attribue à un nom, indépendamment des mots

2-8 Indices du genre

Le contexte syntaxique est composé des mots en relation avec le nom, qui marquent le genre d'une manière explicite. Pour pouvoir retenir des indices du contexte syntaxique, l'apprenant doit percevoir que certains mots peuvent varier en forme. Ce sont les mots qui ont une variante féminine et une variante masculine, à savoir les déterminants singuliers et certains adjectifs. Le **tableau** ci-dessous montre quelques exemples de variantes féminines et masculines des mots.

Tableau. Exemples de variantes féminines et masculines des mots

Variantes féminines Variantes masculines						
Articles sg.	la,	Une	le,	un		
Pronoms possessifs sg.	Ma	ta	sa	Mon	Ton	Son
Adjectifs	Grande	vieille	blanche	grand	Vieux	Blanc
Pronoms personnels	elle,	Elles	Il	Ils		

2-9 Les marqueurs du genre

Les marqueurs du genre peuvent être classés d'ordre vocalique, consonnantique, suffixal ou lexical par **un ajout, une alternance ou une suppression.** ⁽¹⁾

2-9-1 Marquage du genre par ajout

Ajout d'une consonne prononcée

a- Sans modification vocalique

- blanc / blanche
- marquis / marquise

b- Avec modification vocalique

- meunier / meunière
- voisin / voisine

A- Ajout d'un suffixe

a- sans changement vocalique ou consonnantique

- traître / traîtresse

b- avec variation

- poète / poétesse
- duc / duchesse

2-9-2 Marquage du genre par alternance

A- Alternance consonnantique

- actif / active
- fils / fille
- chanteur / chanteuse

B- Alternance vocalique

- le / la

(1)Henriette Gezundhajt, Département d'études françaises de l'Université de Toronto, 1998-2004

- mon / ma
- il / elle

C- C.Alternance lexicale

- bélier / brebis
- coq / poule
- oie / jars
- frère / soeur
- monsieur / madame

2-9-3 Marquage du genre par Suppression

A- Suppression vocalique

- compagnon / compagne
- dindon / dinde
- mulet / mule

B- Suppression suffixale

- canard / cane
- vieillard / vieille

2-10 L'assignation et l'accord

En français, le genre est une propriété du nom, c'est-à-dire que c'est celui-ci qui possède un genre. Par contre, c'est par le biais de mots d'autres catégories grammaticales qu'on a des indices de genre pour un nom donné. Ces mots d'autres catégories sont principalement les déterminants, les adjectifs, les participes passés ou présents agissant comme adjectifs et certains pronoms. De plus, pour ce qui est des déterminants et des pronoms personnels, les formes plurielles ne marquent pas le genre.

Il est donc important de faire une distinction entre assignation du genre à un nom et marques d'accord du genre (ou accord tout court). Pour le nom commun table, l'assignation du genre serait de savoir s'il est masculin ou féminin. Dans la petite table, la et petite ont des marques d'accord qui permettent d'identifier le genre du nom table, auquel on assigne le féminin. L'assignation du genre correspond donc au genre que l'on attribue à un nom, indépendamment des mots

2-11 Mots ayant les deux genres

En français, il existe des mots ayant les deux genres.

Certains mots sont masculins au singulier⁽¹⁾ et féminins au pluriel : *amour*, *délice* et *orgue*. *Amour* est souvent féminin au pluriel ; il l'est parfois au singulier, soit dans un usage populaire qui se reflète dans divers textes (chansons, etc.), soit dans une langue littéraire assez recherchée (« amour, la vraie, la grande... » chez Jean Anouilh ; « la grande amour » chez Raymond Queneau ; « cette amour curieuse » chez Paul Valéry ; « une amour violente », enregistré par l'Académie française). *Délice* est masculin au singulier et féminin au pluriel mais, après des expressions comme *un de*, *un des*, *le plus grand des*, etc., suivies du complément *délices* au pluriel, le masculin est conservé¹³. *Orgue*, masculin au singulier, est féminin au pluriel quand il désigne, de façon emphatique, un seul instrument (« les grandes orgues de la cathédrale »), mais reste au masculin quand il désigne un vrai pluriel (« les orgues anciens de la région »).

Dans le cas du mot *gens*, le genre n'est pas fixé. La déclinaison de l'adjectif dépend de sa position par rapport au nom :

« les vieilles gens », « les gens vieux ».

(1) « L' amour violente », dans <http://seriealfa.com/tigre/tigre12/ronsard.htm>

Certains mots sont masculins ou féminins en fonction du sens : œuvre, enseigne, manœuvre, mémoire, manche, poste, etc.

Exemple : *une œuvre* = un tableau, une statue, etc. ; *un œuvre* = l'ensemble des productions d'un artiste (l'œuvre peint de Renoir).

Enfin, certains mots sont admis au masculin ou au féminin : *après-midi*, *enzyme*, *réglisse*, etc.

2-1-2 Répartition des genres : arbitraire et biologie

La répartition des genres est souvent arbitraire et non motivée (ce n'est donc pas une classification purement sémantique) : si *mort* (arrêt définitif des fonctions vitales) est un mot féminin en latin ou en français, il est masculin en allemand (*der Tod*). De même, rien dans la réalité, ne justifie que *table* soit féminin et *tableau* masculin : le signifié de ces mots n'est en effet aucunement lié avec la masculinité ou la féminité. De même *livre* est masculin en français, neutre en allemand et féminin dans toutes les langues slaves. L'apprentissage d'une langue à genres nécessite donc celui du genre des mots, qui n'est forcément pas le même d'une langue à genres à l'autre, voire d'un dialecte à l'autre (par exemple : *job* est féminin en français québécois et masculin en français de France ; *boutique* est féminin en français standard et masculin en picard). Le genre d'un mot peut aussi changer avec le temps : bouge était féminin jusque vers le XVe siècle lorsqu'il désignait encore une bourse, puis est devenu masculin lorsqu'il a désigné un lieu.

Le genre peut cependant grammaticalement représenter le sexe : *le garçon*, *le verrat*, *Albert* (mots renvoyant à un référent masculin) ~ *la fille*, *la truie*, *Albertine* (mots renvoyant à un référent féminin). Ce cas de figure se limite principalement aux oiseaux domestiques et aux mammifères (parmi lesquels l'être humain donc aussi ses fonctions, métiers, prénoms, etc.) (c'est-à-dire à ce qui a un sexe), les autres êtres vivants sexués ont un seul nom pour

l'espèce et il est arbitrairement décidé s'il est masculin ou féminin. On parle alors d'un genre « logique ».

Troisième chapitre

Analyse des données

Cette partie de notre travail va nous permettre d'analyser les copies recueillies auprès de notre échantillon, constitué par les apprenants du quatrième semestre à l'université de la Mer Rouge, Faculté des lettres et Humanités.

3-1 Le public visé

Cette étude porte sur les apprenants ou plus précisément les étudiants de l'université de la Mer Rouge, faculté des lettres et Humanités quatrième semestre. Mais nous nous servons ici du terme apprenant pour désigner justement notre échantillon **estudiantin** extrait de notre population mère. Notre échantillon est composé de vingt apprenants dont douze filles et huit garçons. La méthode utilisée est "Alter Ego" qui vise à apprendre aux apprenants des compétences élémentaires en langue française. Les participants ont répondu à cinq questions relatives à la variable ou au caractère genre. Nous avons élaboré ce texte pour disposer des données nécessaires à réaliser des objectifs de notre recherche. Outre cela, les questions de ce premier volet de notre guide d'enquête relative au genre, vise à déterminer la compétence des apprenants à l'assignation du genre et son accord de genre en conformité avec les règles grammaticales. Nous entendons par là, un autre mécanisme permettant objectifs, nous avons testé vingt apprenants en choisissant d'une manière arbitraire de passer ce test à la fin de quatrième semestre qui était le 11/7/2017.

3-2 Le corpus

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une problématique de l'analyse des erreurs et fautes sur la notion du genre en langue française chez les apprenants de quatrième semestre à l'université de la Mer Rouge, faculté des lettres et Humanités. Les travaux ou enquêtes mené(e)s auprès de notre échantillon nous ont permis de recueillir les données qui feront l'objet de notre analyse dans les pages qui suivent. Il est important de préciser ici que ces données recueillies de notre échantillon étaient formulées sous formes d'exercices.

3-3 La forme du texte

Exercicen 1 : Indiquez le genre des noms du tableau suivant (Mettez une croix dans la bonne colonne)

Noms	Masculin	Féminin
Chanteur		
Directrice		
Formation		
Tourisme		
Télévision		
Travail		
Coiffeuse		
Appartement		
Ministre		
Mémoire		

Exercicen 2: Donnez le féminin des noms suivants :

- 1)Un chien 2) Un éléphant
3)Un pilote4) Un acteur
5) Un danseur6) Un coq
7)Un secrétaire..... 8) Un neveu
9)Unroi10)Un professeur.....

Exercice n 3: Mettez les adjectifs démonstratifs qui conviennent.(ce - cet - cette)

- 1) J'aime bientype de films.
- 2) J'ai suiviémission.
- 3)pays qui m'a vu naître.
- 4)étudiant n'aime pas le français.
- 5) connaissez-vousdame .

Exercice n 4 : Complétez avec les articles indéfinis qui conviennent (un, une,)

- 1- J'ai.....stylo rouge.
- 2- Il achète.....montre blanche.
- 3- Ils ontbelle voiture.
- 4- Je voudrais.....kilo de tomate.
- 5- Elles veulent.....dictionnaire.

Exercice n 5: Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé et faites l'accord si nécessaire.

- 1- Ils aiment les personnes qui pour le même pays.(venir)
- 2- Elle en France avec sa mère. (voyager)
- 3- Elles les bagages . (sortir)
- 4- Gérard et Linasur la plage.(se promener)
- 5- Nathalietrois jours à Paris (rester)

Bonne chance

3-4 Analyse des données

3-4-1 Accord sujet/nom-déterminant

« Les déterminants sont de différentes catégories, notamment les adjectifs : possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux ; les articles (indéfinis, définis et partitifs) et les adjectifs qualificatifs ». En français, les déterminants sont variables et s'accordent en nombre et en genre avec les noms qu'ils qualifient. Selon les données, on note que bon nombre d'étudiants n'ont pas suivi la règle de l'accord du déterminant avec le nom/sujet, car, dans la plupart des cas, la distinction entre le genre des noms leur pose problème. Les erreurs dans cette catégorie sont analysées selon le type de déterminants.

Nous avons observé que bien des étudiants n'arrivent pas à bien distinguer les noms masculins des noms féminins. En effet, la plupart ont classifié les noms masculins comme féminins et vice-versa tels que l'illustrent les copies de cet exercice auquel, nous les avons soumis :

3-4-2 Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N° 1:

Numéro	Noms		Pourcentage	
1	Correcte	fautive	correcte	fautive
	13	7	65%	35%
2	11	9	55%	45%
3	13	7	65%	35%
4	4	16	20%	80%

5	0	20	0%	100%
6	6	14	30%	70%
7	7	13	35%	65%
8	4	16	20%	80%
9	0	20	0%	100%
10	0	20	0%	100%

Dans le premier exercice, nous avons observé que les étudiants ont assimilé assez bien les règles relatives à l'attribution du genre tel que le montre le pourcentage d'étudiants reconnaissant les marqueurs du genre (65%) tels que :eur, tion, et 35 % pour le marqueur : trice. Cependant, on constate aussi qu'ils ont des difficultés là où nous nous y attendions le moins. Et ce, en rapport avec le genre des mots les plus familiers tels que : télévision et tourisme « un télévision et une tourisme ». L'explication possible de ces erreurs porte sur un manque de proximité à la langue étudiée. Une fois de plus le manque de familiarité avec la langue apprise induit les apprenants en erreur d'un côté. De l'autre, cette lacune pourrait s'expliquer par le manque d'attention ou d'intérêt à la maîtrise ou à l'approfondissement des connaissances en voie d'apprentissage. Ceci étant, du ressort général d'une question plus vaste que le simple accord grammatical ou orthographique. Il touche beaucoup plus la question du rapport apprentissage-connaissance-et sujet apprenant.

Outre cela, on en vient au point suivant à un autre problème : celui influence de la langue maternelle sur la langue apprise. La surprise continue quand nous constatons aussi que 80% des étudiants interrogés considèrent le mot appartement comme un mot féminin. En effet les mots : « appartement »

et « tourisme » ont leur traduction arabe « شقة » et « سياحة » (chagat et syahat) qui sont tous deux féminins en arabe. L'explication la plus probante à cette erreur ou faute vient d'une transposition directe des données relatives au genre dans leur première langue (l'arabe) à la nouvelle langue (le français). Et cela nous renvoie à ce que le cognitiviste Jean PIAGET nomme : « le syncrétisme » dans la situation d'apprentissage donc à une tendance « péjorativement et vraisemblablement infantile) qui consiste en une grande confusion entre les choses apprises. Ce qui induit à mélanger tout à tout ou à utiliser tout à la place de tout. Donc, ici, le mélange des deux genres et leur confusion.

A travers, le même exercice nous notons aussi qu'aucun des étudiants n'a pu cocher le genre correspondant aux motscumulant à la fois les deux genres (masculin et féminin)selon le cas précis tels que :« ministre » et « mémoire ».

3-4-3 Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N° 2:

Numéro	Noms		Pourcentage	
	Correcte	fautive	correcte	Fautive
1	10	10	50%	50%
2	4	16	20%	80%
3	10	10	50%	50%
4	7	13	35%	65%
5	0	20	0%	100%
6	12	8	60%	40%
7	4	16	20%	80

8	1	19	5%	95%
9	0	20	0%	100%
10	2	18	10%	90%

Dans le deuxième exercice nous constatons que 60% des étudiants interrogés ont pu donner le féminin de « éléphant », 50% « chien et danseur » et 30% connaissent le féminin des mots « un chien et un pilote », par contre aucun n'a pu donner le féminin des mots « un neveu et un roi ».

Les résultats de ce deuxième tableau nous font remarquer que les étudiants interrogés ont une petite maîtrise des indicateurs du genre des mots qui ont une terminaison fixe comme « eur », « ien » et « t ». Par contre, ils ne sont pas capables de savoir le féminin des mots dont l'orthographe féminine change considérablement (partiellement ou complètement) de graphique différents en masculin comme « coq » « une coque », « roi » « une royne » et « neveu » « une nouvelle ». Ce qui nous résulte que leur problème majeur reste leur champ de vocabulaire très limité.

3-4-4 Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N° 3:

Numéro	Noms		Pourcentage	
	Correcte	fautive	correcte	Fautive
1				
	8	12	40%	60%
2	3	17	15%	85%
3	10	10	50%	50%

4	11	9	55%	45%
5	15	5	75%	25%

Nous avons remarqué dans l'exercice trois que les étudiants ont pas prêté attention à l'accord du démonstratif avec le nom qu'il qualifie. Ils ont de mal à distinguer « cet et cette » et ils ont tendance à généraliser la règle selon laquelle « cette » précède un nom commençant par une voyelle, ils oublient toujours le détail de masculin de mot. : « *j'aime bien cette type de films* ». « *J'ai suivi cet émission* » « *cette pays qui m'a vu naître* ».

3-4-5 Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N4:

Numéro	Noms		Pourcentage	
	Correcte	fautive	correcte	Fautive
1	15	5	75%	25%
2	10	10	50%	50%
3	13	7	65%	35%
4	6	14	30%	70%
5	8	12	40%	60%

Le constant qu'on peut faire dans exercice quatre est le même que celui fait sur l'exercice deux : une relative maîtrise des règles concernant les indicateurs du genre malgré un vocabulaire très réduit.

Nous remarquons toutefois, qu'ils ont un léger problème d'accord comme illustre la phrase suivante : «*Je voudrais une kilo de tomate*» au lieu d'accorder le genre de déterminant avec le nom qu'il détermine (placé devant lui) certains des étudiants ont attribué ce genre au complément de nom « tomate ». « Elles veulent un dictionnaire » .

3-4-6 Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N5:

Numéro	Noms		Pourcentage	
	Correcte	fautive	correcte	Fautive
1	0	20	0%	100%
2	0	20	0%	100%
3	6	14	30%	70%
4	5	15	25%	75%
5	6	14	30%	70%

Certains étudiants n'arrivent pas à déterminer l'auxiliaire à utiliser pour les différentes catégories de verbes. Selon les données, nous avons identifié plusieurs types d'erreurs : d'abord le choix de l'auxiliaire et la mauvaise conjugaison des verbes. Dans les phrases ci-dessous, nous constatons qu'il y avait la confusion des auxiliaires :

1. « *Ils aiment les personnes qui ont venu pour le même pays* ».
2. « *Nathalie et rester trois jours à Paris* ».

Ces erreurs s'attribuent au fait que les étudiants n'ont pas fait attention à la restriction de la règle concernant l'emploi de l'auxiliaire « avoir » au passé composé.

Dans le deuxième exemple, l'étudiant a utilisé l'infinitif « *rester* » au lieu du participe passé « *resté* » malgré que les deux se prononcent de la même façon. Ici, nous pouvons dire que l'erreur résulte de la confusion du graphème et du phonème. Cela se fait aussi dans d'autres cas. Citons la confusion de la conjonction « *et* » et la forme conjuguée du verbe « *être* » à la troisième personne du singulier « *est* »

En outre, il y a des cas où les étudiants ont utilisé le bon auxiliaire mais ont échoué à former le participe passé du verbe en question :

- « *Elles ont sorté les bagages* ».
- « *Elle a voyager en France avec sa mère* ».

Ces erreurs sont attribuables au fait que « *voyager* » se prononce de façon identique comme son participe passé. Il se peut que la même prononciation aboutisse à cette erreur écrite. Une autre remarque encore à souligner est que grand nombre d'étudiants interrogés ont mis le participe passé sans auxiliaire. « *Nathalie resté trois jours à Paris* » tous ce la résulte de la manque relative au non respect ou à la non maîtrise des règles relatives à la formation générale du participe passé.

Conclusion

Par cette étude nous avons tenté de traiter des problèmes liés aux erreurs de genre en langue française chez les apprenants de l'université de la Mer Rouge. Nous nous sommes appuyés sur une analyse des erreurs de genre. L'erreur est essentielle dans la mesure où elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

Nous avons déterminé que la plupart des erreurs concernants de genre faites par les étudiants sont en grande partie des erreurs émanant de l'influence de leur maternelle et aussi ces erreurs portent sur un manque de proximité à la langue étudiée en plus le manque de familiarité avec la langue apprise .

D'après les résultats que nous avons eu de l'analyse de ces tests, nous conseillons aux étudiants de (d') :

- Lire et écouter attentivement ;
- Ne pas traduire la langue maternelle ou de la transposer en terme de déterminants et de genre ;
- Ne pas minimiser ou négliger l'erreur mais plutôt d'apprendre toujours à soigner leurs acquis.
- En rapport avec l'exercice 5, ils doivent apprendre les verbes dans une phrase pour savoir quel est leur auxiliaire.
- il leur faudrait un certain effort de mémorisation des règles générales qui permettent de déterminer le genre des mots.

Bibliographie

1. ASTOLFI, Jean-Pierre, 1997, « *l'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur.
2. CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, 1993, « *le point sur la phonétique* », Paris, Clé international, p78
3. DEMIRTAS, Lokman, 2008 , « *production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque* »,Paris, ESF éditeur .p 181.
4. GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, 1976, « *Dictionnaire didactique des langues* », Hachette, Paris, p 215
5. JEAN Dubois, 1999, *le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris , larosse .
6. Lamy, A.1976. *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*. Paris : Ela.
7. Marie-Dominique Porée-Rongier, 2011, *La Grammaire française Pour les Nuls, First* , , p. 384.
8. MERINE Kheira,(2008-2005) *la détermination nominale dans l'apprentissage de FLE. Mémoire de magistère, P7*
9. PROQUEIR Rémy et FRAUENFELDERULLI, 1980, « *enseignement et apprenants face à l'erreur* », IFDLM ,
- 10.Saussure , F. 1915. *Cours de linguistique générale*. Paris. Payot. p 520
- 11.Simone de Beauvoir, Christine Delphy, 2007 , *Nouvelles questions féministes*, Paris, Éditions Tierce
- 12.TAGLIANTE Christine, 2001 ,« *la classe de langue* », Paris, clé international, p 192.

Sito-graphi

- 1- [www.oasisfle.com/documents/pedagogie de l'erreur.htm](http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie%20de%20l'erreur.htm).5/2017.
- 2- [www.lepointufle.net/documents/grammaire de genre. pdf](http://www.lepointufle.net/documents/grammaire%20de%20genre.pdf).7/2017.
- 3- www.aidenet.eu/homo_orgue.htm/ *Mots ayant les deux genres*/8/2017.
- 4- [www.langue-fr.net /le genre et le sex/pdf/6/2017](http://www.langue-fr.net/le_genre_et_le_sex/pdf/6/2017).
- 5- www.wordreference.com/ *Le masculin l'emporte sur le féminin*/5/2017

Table de Matières

N°	Titre N°	Sujet	Page
		Dédicace	I
		Remercement	II
		Résumé	III
		مستخلص	IV
		Abstract	V
		Introduction	1
.1		Premier chapitre <u>La notion de langue et d'erreur en linguistique</u>	
.2	1-1	Définition de la notion de la langue	4
.3	1-2	Apprentissage d'une langue étrangère	4
.4	1-2-1	langue source (langue maternelle)	6
.5	1-2-2	langue cible	6
.6	1-2-3	Langue étrangère	7
.7	1-3	L'enseignement de la grammaire du FLE	8
.8	1-3-1	l'enseignements de la grammaire selon les méthodologies du FLE	9
.9	1-3-1-1	la méthodologie traditionnelle	9
.10	1-3-1-2	la méthodologie directe	10
.11	1-3-1-3	la méthodologie audio-orale	10
.12	1-3-1-4	la méthodologie structuro global audio-visuelle (SGAV)	10
.13	1-3-1-5	L'approche communicative	11
.14	1-3-1-6	La pédagogie par objectif	11
.15	1-3-1-7	la pédagogie du projet	11
.16	1-3-1-8	L'approche par les compétences	12
.17	1-4	Définition de la notion de l'erreur	12
.18	1-4-1	Définition en didactique	13
.19	1-4-2	Différents types d'erreur	14
.20	1-4-2-1	Erreurs de contenu	14
.21	1-4-2-2	Erreurs de forme	15
.22	1-4-3	sources/causes des erreurs	17
.23	1-4-4	Catégorisation des erreurs grammaticales	18
.24	1-4-5	De la faute à l'erreur	18
.25	I-5	la correction des erreurs	21
.26	1-5-1	Les manières de la correction des erreurs	22
.27	1-5-2	Le temps convenable de la correction	23
.28	1-5-2-1	En classe (pendant le cours)	23

.29	1-5-2-2	Après la classe (après le cours)	24
.30		<u>Deuxième chapitre</u> <u>le genre dans la langue française</u>	27
.31	2-1	Définition du genre	28
.32	2-2	Perception du genre en français	29
.33	2-3	Le genre grammatical	29
.34	2-3-1	Le genre grammatical en français	30
.35	2-4	Les marques des noms masculins	31
.36	2-4-1	Les marques des noms féminins	33
.37	2-5	Le masculin l'emporte sur le féminin	36
.38	2-6	Sortes de genres	38
.39	2-6-1	Entre le genre et le sexe	40
.40	2-7	Genre naturel et accords en genre	41
.41	2-7-1	L'assignation et l'accord	43
.42	2-8	Indices du genre	44
.43	2-9	Les marqueurs du genre	45
.44	2-9-1	Marquage du genre par ajout	45
.45	2-9-2	Marquage du genre par alternance	45
.46	2-9-3	Marquage du genre par Suppression	46
.47	2-10	L'assignation et l'accord	46
.48	2-11	Mots ayant les deux genres	47
.49	2-1-2	Répartition des genres : arbitraire et biologie	48
.50		Troisième chapitre Analyse des données	50
.51	3-1	Le public visé	51
.52	3-2	Le corpus	51
.53	3-3	La forme du texte	52
.54	3-4	Analyse des données	54
.55	3-4-1	Accord sujet/nom-déterminant	54
.56	3-4-2	Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N° 1	54
.57	3-4-3	Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N° 2	56
.58	3-4-4	Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N° 3	57
.59	3-4-5	Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N4	58
.60	3-4-6	Tableau montrant les taux des étudiants dans l'exercice N5	59
.61		Conclusion	61
.62		Bibliographie	62
.63		Sito-graphie	63
.64		Table de matières	64
.65		Annexe	66

Annexe