

Christine VÉNÉRIN-GUÉNEZ, christine.venerin@univ-reunion.fr

Université de La Réunion, Laboratoire Icare (Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation), UR 7389

Enseigner le genre grammatical aux élèves réunionnais (11-15 ans) : une problématique lexicale sensible en milieu créolophone

Article reçu le : 19.03.2024 / Accepté le : 25.06.2024 / Publié le : 06.08.2024

Résumé : L'enseignement-apprentissage du français à La Réunion rencontre plusieurs difficultés décrites de longue date par les linguistes créolophones. Les enseignants sont confrontés aux pratiques langagières hybrides de leurs élèves, majoritairement créolophones. La recherche-action que nous avons menée avec dix enseignantes de français vise à développer des compétences professionnelles nouvelles par la coopération et la réflexion collective autour de plusieurs erreurs linguistiques récurrentes à La Réunion dans les productions écrites et orales, notamment celles relatives au genre grammatical. Nous rendons compte des séances coconstruites en amont, réalisées en sixième et en troisième, et améliorées par les regards croisés du collectif.

Mots-clés : lexique, genre grammatical, formation professionnelle, collaboration professionnelle, créole réunionnais

Teaching grammatical gender to Reunionese pupils aged from 11 to 15: a sensitive lexical problem in a Creole-speaking environment

Abstract: The teaching-learning of French language in Reunion Island encounters several difficulties described for a long time by Creole-speaking linguists. Teachers are confronted with the hybrid language practices of their pupils, who are predominantly Creole-speaking. The action research that we carried out with ten French teachers aims to develop new professional skills through cooperation and collective reflection around several recurring linguistic errors in Reunion in written and oral productions, particularly those relating to grammatical gender. We report on the co-constructed sessions, carried with pupils, and improved by the shared views of the collective.

Key words: lexicon, grammatical gender, professional training, professional collaboration, Reunion Creole

Pour citer cet article :

VÉNÉRIN-GUÉNEZ Christine (2024). Enseigner le genre grammatical aux élèves réunionnais (11-15 ans) : une problématique lexicale sensible en milieu créolophone. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 209-227. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, ANCTIL Dominic et CAVALLA Cristelle (dir.). (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique [numéro spécial]. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Cet article rend compte d'une partie de la recherche-action que nous avons menée de 2021 à 2023 en collaboration avec dix enseignantes de collège. Ce projet ELF RAR¹ concerne la didactique du français et le développement professionnel des enseignants. Il vise à susciter une prise en compte du contexte plurilingue réunionnais et une évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue, notamment du lexique.

Nous avons impulsé une dynamique réflexive autour de trois objets linguistiques : le genre grammatical, les pronoms personnels de reprise, les faux-amis des vocabulaires français et créole. Les enseignantes ont été incitées à enseigner ces trois objets de manière explicite et spiralee.

Dans cet article, nous analyserons deux modules centrés sur le genre grammatical, coconstruits par des enseignantes pour des classes de sixième et de troisième, et améliorés par les observations croisées des collègues.

1. Contextualisation de la recherche-action

Au cours de nos travaux antérieurs de recherche, le projet OraLexique (2018-2020) nous a permis de constituer un corpus de productions écrites de 120 élèves réunionnais de CM2, 6^e et 5^e (10-12 ans) (Vénérin-Guénez, 2020a, 2020b). Il s'agit de rappels écrits de récits juste après l'écoute de plusieurs contes de ruse. Le dispositif cherchait à étudier et à susciter la sensibilité lexicale des jeunes élèves pour le vocabulaire de la ruse et celui des sentiments en observant les réemplois lexicaux. Si le va-et-vient entre lecture, écriture et oral avait pour objectif le développement de compétences lexicales, l'analyse des textes d'élèves a montré aussi des dysfonctionnements linguistiques (Vénérin-Guénez, 2020c). Nous évoquerons trois faits de langue dont la maîtrise pourrait être considérée comme acquise (ou presque) au collège, notamment chez les élèves de troisième.

Le premier dysfonctionnement récurrent concerne des confusions entre les pronoms personnels en fonction complément d'objet direct et complément d'objet indirect pour environ 40 % des productions recueillies. Par exemple,

¹ ELF-RAR est l'acronyme du projet : Étude de la Langue Française-Recherche-action Réunion. C'est un clin d'œil aux enseignantes de français dynamiques et motivées dont la collaboration et l'expérience m'ont été précieuses. J'adresse mes plus vifs remerciements à mes « elfes rares » fidèles au cours des deux années : Aude Allamèle, Anne Boulanger, Elodie Collet-Maximin, Juliette Depoux, Aurélie Hibon, Sarah Iundt, Muriel Quinot, Estelle Marcadé, Maeva Robert, Eugénie Vitry.

Enseigner le genre grammatical aux élèves réunionnais (11-15 ans) : une problématique ...

une élève de cinquième écrit dans son rappel du conte « Le Chat botté » : « Le chat dit à son maître de lui donner une paire de bottes », employant ainsi le pronom « le » à la place de « lui ».

Le deuxième dysfonctionnement concerne des confusions entre le féminin et le masculin pour environ 16 % des productions recueillies. Par exemple, les élèves ont entendu 16 fois « le lièvre » dans l'un des contes, mais ils écrivent « la lièvre ».

Le troisième dysfonctionnement touche à l'emploi de mots du vocabulaire créole dans les productions écrites en français, pour environ 26 % des productions recueillies. Voici quelques exemples représentatifs des faux-amis créole/français liés aux récits de ruse entendus pour lesquels nous empruntons l'écriture créole et les indications lexicographiques au dictionnaire kréol réunionnais/français d'Armand (2014) :

- le verbe *ral(é)* (verbe transitif, sens 1. « tirer », sens 2 « traîner », sens 3. « emporter ») à la place du verbe français *tirer*;
- le verbe *amar(é)* (verbe transitif, sens 1. « attacher, ligoter », sens 2. « faire prisonnier ») à la place du verbe français *ligoter*;
- le nom *linz* (sens 1. « vêtement, habit », sens 2. « linge ») à la place du nom français *vêtement*.

1.1. Quelques repères conceptuels sur l'enseignement du français en milieu créolophone

Les erreurs grammaticales et lexicales en français évoquées *supra* sont connues et décrites par des chercheurs et des enseignants en milieu créolophone réunionnais. La majorité des élèves est créolophone (environ 80 %); le français est donc pour eux une seconde langue, présente dans l'administration, dans les médias, à l'école, et parfois dans les familles. De nombreux linguistes ont proposé des recensions des interférences entre le créole et le français dans les années 90, comme Armand dans la première édition de son dictionnaire en 1987, Beniamino (1996) ou Gaillard (1992)². Elles ont fait l'objet d'études à partir de corpus oraux et écrits de classe de l'école primaire essentiellement. Nous évoquerons, par exemple, les publications suivantes :

- Bertucci (2001) s'intéresse aux erreurs orthographiques liées au genre et au nombre par des élèves réunionnais à partir de son corpus de thèse de 1995, huit séries de copies (448) d'une classe de sixième.

² Il s'agit d'un manuscrit non publié auquel nous avons eu accès : Gaillard, J.-L. (1992). *Interférences créole/français dans les tests d'élèves de 6e*.

- Lebon-Eyquem (2014) évoque des guides du formateur pour la maternelle (3-6 ans) ou le cycle 2 (6-8 ans) et propose des fiches pédagogiques sur le pronom personnel 3^e personne du singulier et un élargissement au genre sexué et au genre arbitraire. Ces pistes pédagogiques pour des élèves du cours préparatoire (CP-6 ans) ont été conçues à partir d'un corpus de 200 livrets des évaluations nationales de CE1 (7 ans) en 2010 et 2011, issus de l'académie de La Réunion.
- Souprayen-Cavery (2014) prône une didactique intégrée du français et du créole dans un contexte interlectal et s'appuie sur des énoncés oraux produits en classe par des élèves de CP (6 ans).

Le site académique réunionnais propose également une grammaire comparative créole/français constituée d'une quarantaine de fiches contrastives pour sensibiliser les professeurs des écoles (premier degré) dans l'enseignement du français en milieu créolophone. Il n'existe pas de documents similaires pour les professeurs de français du second degré, ceux du collège notamment. Les difficultés linguistiques que nous évoquons *supra* sont laissées dans l'ombre, à la discrétion de chaque enseignant, qui s'en empare (ou pas) et qui se contente la plupart du temps de souligner les erreurs parmi d'autres sans attention pédagogique particulière.

1.2. Une difficulté récurrente pour les élèves réunionnais : le genre grammatical

Parmi les difficultés linguistiques des élèves réunionnais, la notion de genre occupe une place importante. Elle est pourtant une notion fondamentale dans la grammaire du français. Les programmes nationaux en vigueur (2020) la prescrivent très tôt dans l'enseignement-apprentissage du français à l'école primaire pour le cycle 2 (élèves de 6-8 ans), associée à la notion de nombre. La mention de la maîtrise de l'accord dans le groupe nominal est omniprésente dans les programmes de français pour les cycles suivants jusqu'au lycée.

De nombreux linguistes réunionnais affirment que le genre n'existe pas en créole réunionnais. Baggioni (1990, p. 372) rappelle dans ses remarques grammaticales que « Le créole réunionnais n'a pas de genre, la forme "la" issue de l'article français féminin est une forme résiduelle. Les noms qui y ont recours sont en petit nombre. » De même, Staudacher-Valliamée (2004) explique ainsi la morphologie de certains noms créoles :

le formant « la » attesté dans certains noms créoles (ex : la line « la lune », la plï « la pluie ») n'est pas un déterminant fonctionnant comme l'article

défini du français (la pour le féminin, le pour le masculin). (...) Les noms réunionnais en « la » appartiennent structurellement à la sous-classe des noms figés. (p. 54-55)

La notion de genre pose également problème aux élèves issus des communautés mahoraises qui vivent à La Réunion et représentent de 20 à 30 % dans certaines zones géographiques de l'île. Pour la majorité, ces élèves parlent le shimaoré³ comme première langue, parfois le kibushi. Le shimaoré et le kibushi sont les deux langues locales majoritairement parlées dans le département de Mayotte, auxquelles s'ajoutent des langues intracommunautaires. Le genre n'existe pas dans ces deux langues mahoraises (Maturafi, 2019).

On peut donc aisément comprendre que le genre soit une notion difficile à acquérir pour les élèves réunionnais. Malgré l'imprégnation des énoncés français à l'école dès la maternelle et l'apprentissage réitéré des noms féminins et de l'accord des adjectifs, les confusions perdurent. Il n'est pas rare d'ailleurs de rencontrer dans les productions langagières écrites et orales des hypercorrections qui attribuent le genre féminin à un nom masculin, par exemple « la lièvre » mentionné *supra*.

1.3. Problématique de recherche

Le projet ELF RAR est né d'observations professionnelles⁴ dans les classes de collège et de discussions avec les professeurs de français à La Réunion. Les questionnements des enseignants sur les productions langagières hybrides des élèves, en formation initiale ou en formation continue, ont rejoint nos analyses du corpus écrit recueilli en 2018.

Force est de constater que des erreurs linguistiques en français persistent au collège à La Réunion, erreurs repérables parfois aussi chez des élèves francophones, mais dont la fréquence à La Réunion est liée à l'enseignement du français en milieu créolophone. Nous avons souhaité tenter de répondre aux nombreuses interrogations des enseignants de collège pour intervenir sur la production des formes mélangées (ou interlectales) et ainsi améliorer les productions langagières de leurs élèves.

³ Le shimaoré est issu de la langue bantou (Afrique de l'Est) ; le kibushi, quant à lui issu de la langue malgache, est une variété langagière propre à l'île de Mayotte. Pour plus de précisions linguistiques, se référer à la thèse en ligne de Lavie Maturafi (2019).

⁴ Nos observations professionnelles sont issues en partie des entretiens de carrière avec des professeurs de français du second degré dans l'académie de La Réunion que nous avons menés de 2019 à 2021 en tant qu'inspectrice pédagogique régionale de lettres.

Nous avons retenu trois faits de langue pour notre recherche-action dans l'académie de La Réunion, et une double problématique issue des observations de terrain :

- Comment faire évoluer les pratiques des enseignants de français de collège en contexte plurilingue réunionnais ?
- Comment impulser une dynamique réflexive autour d'objets linguistiques repérés comme problématiques dans les productions langagières : les pronoms personnels en fonction complément à la 3^e personne, le genre grammatical, les faux-amis français/créole ?

Dans le cadre de notre article, nous nous centrerons sur la mise en œuvre de modules didactiques liés au genre grammatical.

2. Méthodologie du projet ELF RAR

La recherche collaborative ELF RAR a été inscrite au plan académique de formation du second degré en 2021-2022 et 2022-2023. Elle s'intègre au projet stratégique académique 2021-2025, dans l'orientation 1 de l'axe 2 « Faire progresser les jeunes pour réduire les inégalités scolaires » et l'axe 3 « Consolider l'acquisition des compétences du cycle 4 jusqu'à la fin de la troisième ». L'une des actions s'intitule d'ailleurs « Reconnaître le créole comme un atout pour les élèves de La Réunion ».

2.1. Quelques repères théoriques de formation professionnelle

Pour impulser une dynamique réflexive, nous nous sommes inspirée du modèle de la *lesson study* et des collectifs apprenants décrits par Ria (2019) et de la formation professionnelle préconisée par le ministère de l'Éducation nationale pour les enseignants du premier degré, dit « Plan Français », lancé dans les académies en septembre 2020 pour six ans. La formation nationale est proposée à des référents académiques de chaque circonscription. Chacun anime ensuite dans sa circonscription des formations en petits groupes appelés « constellations » pour répondre à leurs questionnements.

Le dispositif *lesson study*, d'origine japonaise, s'est développé à la fin du XX^e siècle aux États-Unis (Stigler et Hibert, 1999). Il s'agit d'une démarche de recherche et de formation qui implique des enseignants (éventuellement des étudiants en formation initiale) dans un processus cyclique. Le dispositif se déroule en étapes successives : le choix d'une thématique, la définition des buts d'apprentissage, la planification et la préparation d'une leçon, sa mise en œuvre, puis son analyse critique dans le but d'améliorer la qualité de la leçon, son réenseignement, puis la diffusion du travail effectué autour de la leçon. Le but d'un tel dispositif est d'améliorer l'impact des apprentissages

que les enseignants procurent à leurs élèves (Martin et Clerc-Georgy, 2017, p. 22-23). Cette démarche de recherche collaborative nous a paru intéressante pour réfléchir aux pratiques de terrain et les améliorer.

2.2. Le profil des enseignantes du projet ELF RAR

Dix professeures de français de six collèges ont participé au projet durant les deux années de 2021 à 2023. Elles sont toutes des enseignantes expérimentées, possédant entre 9 et 16 ans d'expérience dans l'académie de La Réunion. Leur biographie langagière montre que six d'entre elles sont créolophones natives, et que les autres comprennent le créole, deux le parlent un peu, deux non. Elles ont été volontaires pour participer à la recherche-action, sollicitées par leur collègue pour certaines ou par la chercheuse à la suite de rencontres dans une formation ou lors d'une inspection. Elles sont toutes très impliquées dans leur établissement scolaire et ont exprimé un intérêt pour les questions linguistiques afin d'améliorer les compétences langagières de leurs élèves et leurs compétences professionnelles. Quand cela était possible, nous avons sollicité des binômes dans quelques collèges afin de faciliter la discussion entre enseignantes.

2.3. Le déroulement de la recherche-action

Des séminaires de formation ont été organisés dans l'esprit d'un collectif apprenant. Un espace de travail virtuel partagé a été ouvert pour déposer les séances grammaticales et autres documents professionnels. Nous avons demandé à chaque participante d'élaborer un carnet de bord pour constituer une banque de données en situations réelles de rencontres des faux-amis et de retours réflexifs sur les objets linguistiques ciblés. Des intervenants⁵ et la chercheuse ont proposé des séminaires en lien avec la recherche autour de trois axes.

Le premier axe, en octobre 2021, a concerné l'enseignement-apprentissage du français en milieu réunionnais au service du développement d'une compétence plurilingue. L'objectif explicite est la sensibilisation des professeurs de français à l'identité linguistique de leurs élèves et à sa prise en compte dans les pratiques de classe.

Le deuxième axe, en avril 2022, a concerné la coopération professionnelle, en d'autres termes les pratiques enseignantes coopératives qui génèrent du développement professionnel. Il s'agissait d'outiller les enseignantes pour

⁵ Nous remercions très chaleureusement nos collègues enseignants-chercheurs Sylvie Fontaine et Thierry Gaillat pour leurs séminaires dynamiques, très appréciés par les participantes du projet ELF-RAR.

l'observation des séances des collègues, en direct ou en différé grâce à des captations en classe, de sélectionner des observables. L'enjeu était d'instaurer un climat de confiance entre les participantes, d'oser ouvrir sa classe aux autres, de recevoir et de proposer des commentaires critiques bienveillants.

Le troisième axe, en juin 2022 et septembre 2022, a concerné la didactique de la langue, notamment l'enseignement-apprentissage à partir d'observations de corpus, de réflexions et de discussions entre élèves. La démarche grammaticale active décrite par Chartrand (2016) tient compte des conceptions des élèves, les rend conscients de leurs savoirs et cherche à leur faire découvrir la langue comme un système. Le guidage professionnel s'est poursuivi la deuxième année en proposant des apports théoriques et didactiques sur le pronom personnel et sur le genre ainsi qu'un vademécum de construction de séance en langue. Nous avons notamment présenté l'organisation des marques de genre exposée par Catach (2012) et les conseils sur l'enseignement du genre grammatical des adjectifs. La chercheuse y précise, en reprenant les pourcentages⁶ proposés par Seguin (1973), que pour les adjectifs, les alternances orales du genre sont absentes dans 67 % des cas ; 33 % seulement des adjectifs varient, soit par adjonction (80 %, par ex. *grand, grande*), soit par substitution (20 %, par ex. *vif, vive*). Elle en vient à la proposition didactique suivante : « Il nous semble évident que ce sont les 33 % d'adjectifs variables à l'oral qui devraient en premier lieu entrer dans la pédagogie phonique et graphique du genre. » (p. 208). Catach (2012) souligne que la notion de genre doit être « d'abord acquise à l'oral, là où elle est la plus perceptible » (p. 211).

En septembre 2022, nous avons demandé aux participantes de concevoir en sous-groupe une séance de langue (grammaire ou lexique), de la mettre en œuvre dans leur classe devant la ou les collègues de leur sous-groupe de travail, puis d'en discuter pour pouvoir l'améliorer dans l'esprit de la *lesson study*. La journée d'analyse réflexive collective de juin 2023, en fin de projet, a permis de partager les travaux des sous-groupes, leurs réflexions, d'enrichir les regards croisés à l'ensemble des participantes, et de réécrire les séances afin de les améliorer à la lumière des expériences vécues et des discussions de la journée de formation.

Six enseignantes sur les dix⁷ ont choisi de travailler sur le genre et ont

⁶ Catach (2012) précise en note de bas de page que « les pourcentages donnés ne sont avancés qu'à titre d'ordre de grandeur et peuvent différer selon les corpus utilisés » (p. 207).

⁷ Les quatre autres ont travaillé sur les emplois du pronom personnel ; nous ne développerons pas leurs travaux dans le cadre de cette contribution.

constitué deux sous-groupes. Elles ont organisé elles-mêmes les équipes de trois en septembre 2022, mais les regards croisés dans les triades n'ont pas pu être réalisés. Nous rendons compte ici des travaux de deux binômes. Juliette et Estelle ont coconstruit un module de séances sur l'accord en genre des adjectifs dans des classes de sixième. Aude et Élodie ont coconstruit un module de séances décrochées sur la consolidation du genre des adjectifs dans des classes de troisième. Nous allons présenter ces modules, les réflexions des élèves, des difficultés rencontrées et les ajustements apportés.

3. Résultats et discussion autour de l'accord en genre des adjectifs en sixième

Les enseignantes Juliette et Estelle, du même collège, ont choisi d'intégrer le module grammatical sur le genre des adjectifs dans une séquence littéraire à partir de corpus d'adjectifs collectés dans des productions écrites des élèves. Pour élaborer leur module, Juliette et Estelle se sont appuyées sur les conseils pédagogiques proposés dans l'ouvrage de Catach (2012), découverts lors de la formation en juin 2022. En amont de la séance filmée par la chercheuse, elles ont souhaité tester leur module en cinquième, en s'observant mutuellement, car Estelle n'avait pas en charge de classe de sixième. Juliette a testé le module grammatical en février 2023, dans ses deux classes de sixième : dans l'une, avant les regards croisés avec la chercheuse, dans l'autre, après discussions et ajustements. Nous rendons compte du module tel qu'il a été conçu, de sa mise en œuvre, puis des ajustements dont il a fait l'objet après discussions entre collègues et avec la chercheuse.

Au cours de la séquence littéraire, les élèves de Juliette ont eu à décrire un monstre que pourrait affronter Ulysse. Pour le deuxième jet de leurs productions écrites, l'enseignante leur a demandé d'enrichir leur portrait pour rendre l'animal plus impressionnant. Cette consigne d'amélioration a permis de sensibiliser les élèves à la notion d'adjectif et à son rôle dans la description. Elle a sélectionné son corpus d'adjectifs à partir des descriptions révisées par les élèves. Voici quelques exemples d'adjectifs collectés (nous soulignons les adjectifs pour faciliter le repérage du lecteur) :

C'est long dent trenchant / Elle était folle et cruel / Quatre grandes pupilles blans / Un visage ronde / Des bras longue / Deux catanas tranchantes / Il est cruelle / C'est griffes sont tellement dur / Ses cornes pointus / Sa silhouette était effrayant / Des jambes poilus

Si les accords en nombre sont globalement correctement réalisés, nous remarquons la confusion pour les accords en genre sélectionnés. L'accord au

féminin n'est effectué à bon escient que deux fois (*folle ; grandes*) contre huit absences d'accord avec des noms ou pronoms féminins, et quatre accords au féminin erronés avec des noms ou pronoms masculins.

3.1. Description du module prévu sur le genre grammatical

Le module prévu est composé de deux séances de quarante-cinq minutes au cours de la semaine. Lors de la première séance, après avoir centré l'attention des élèves sur le rôle des adjectifs dans la description du monstre, l'enseignante explique le travail en groupe à la classe. Chacun reçoit une feuille A3 divisée en quatre sections. La séance comprendra deux activités. D'abord, il s'agit d'écouter successivement quatre séries de cinq adjectifs :

Série 1 : *puissante, forte, grande, mauvaise, effrayante*

Série 2 : *monstrueuse, blanche, destructrice, courageuse, gloutonne*

Série 3 : *cruelle, pointue, acérée, fière, dure*

Série 4 : *extraordinaire, horrible, énorme, magique, étrange.*

Le scripteur écrit les adjectifs sous la dictée; le groupe relit et se met d'accord sur l'orthographe des mots, puis après discussion, répond à la question « Comment sait-on si les adjectifs sont au féminin ou au masculin ? » Le résultat de la verbalisation est écrit sur la feuille A3. La réflexion sur chaque série est suivie d'une mise en commun pour partager toutes les justifications. Dans les quatre séries d'adjectifs dictés à la classe de sixième, on remarque le choix de la forme féminine à l'oral pour les séries 1 et 2. Le passage de l'oral à l'écrit peut susciter des interrogations chez les élèves pour les séries 3 et 4. La séance s'achève par l'ajout de pictogrammes (œil, œil barré, oreille, oreille barrée, stylo) dans chaque série et par l'écriture d'un court bilan métacognitif individuel.

Au cours de la deuxième séance, les élèves reprennent les séries d'adjectifs en les écrivant au masculin, puis rédigent une trace écrite sur la formation du féminin de l'adjectif sous la forme d'une carte mentale. Chacun reprend ensuite son brouillon de description du monstre, y souligne les adjectifs et corrige la terminaison si nécessaire, ajoute éventuellement des adjectifs à partir de la banque d'adjectifs collectés dans les descriptions, et améliore sa production avant de la rendre au propre pour l'évaluation notée.

3.2. Réflexions des élèves de sixième au cours de la séance filmée

La première des deux séances réalisées a été filmée par la chercheuse. Les dix-neuf élèves de la classe ont été répartis en îlots de cinq groupes. Les séries 1 et 2 n'ont pas posé de problème : tous les groupes ont répondu que les adjectifs étaient au féminin, car les mots se terminent par un *e*. Le groupe 4 s'est un peu démarqué en justifiant ainsi pour la série 1 : « On peut mettre le déterminant *une* comme *une grande*. » Lors de la mise en commun, la manipulation proposée a été valorisée par l'enseignante et complétée avec un nom pour insister sur l'accord de l'adjectif avec le nom, l'article éclairant, lui, explicitement le genre féminin du nom.

La série 3 « *cruelle, pointue, acérée, fière, dure* » a engendré davantage de négociations orthographiques entre la forme féminine et la forme masculine et de confusions, comme en témoignent les écrits suivants⁸ :

Groupe 1 : *cruel - pointu - asséré - fier - dur*

Groupe 2 : *cruel te - pointu e - asséré e - fièr e - dur e*

Groupe 3 : *cruelle - pointu - assérée - fier - dur*

Groupe 4 : *cruelle - pointue - assérée - fière - dure*

Groupe 5 : *cruelle - pointue - asséré - fièr e - dure*

Seul le groupe 1 a déclaré : « On ne peut pas savoir, car il manque un nom ou un déterminant pour savoir, car l'adjectif s'accorde à cela ». Le groupe 2, après des hésitations visibles par le gommage, a tranché : « Ces adjectifs sont au masculin. ». Les groupes 3 et 5 affirment qu'il y a des mots au masculin et des mots au féminin sans expliquer pourquoi. Le groupe 4, qui a écrit tous les adjectifs au féminin, précise pourtant que « *cruelle, pointue, assérée* sont au féminin et *fière, dure* sont au masculin. » L'orthographe produite pour *fière* et *dure* ne correspond pourtant pas au masculin.

Les élèves restent tout autant partagés pour la série 4 des adjectifs épïcènes. La graphie des formes adjectivales dictées ne montre pas d'anomalie orthographique particulière, mais les discussions révèlent des justifications divergentes. Le groupe 1 affirme ne pas pouvoir savoir, car « il manque un nom ou un déterminant ». Le groupe 3 les classe sous les deux genres, car « le déterminant avant est soit *un, une, le, la* ». Le recours à l'ajout d'un déterminant par le groupe 4 dans la série 1 est donc repris par les groupes 1 et 3. Le groupe 2 les classe tous au féminin « parce qu'il y a un *e* à la fin ». Au contraire, le groupe 4 déclare que « Avec nos connaissances, on sait que ces adjectifs sont au masculin. » Le groupe 5, quant à lui, considère qu'« il y a un

⁸ L'orthographe des élèves est conservée.

mélange du féminin et du masculin ».

La mise en œuvre de la première séance a pris plus de temps que prévu, les élèves ont eu à peine le temps de réfléchir à leur bilan métacognitif. L'activité de collage des pictogrammes dans les séries n'a pas pu être réalisée.

3.3. Retours critiques des enseignantes et ajustements du module

La première séance observée et filmée en sixième a été suivie d'un entretien semi-directif d'une heure entre les deux enseignantes et la chercheuse. Les discussions ont donné lieu à des ajustements afin de mieux gérer le temps et de mieux sensibiliser certains élèves à la forme orale et à la forme écrite des adjectifs, notamment avec le collage des pictogrammes.

Que la séance soit réalisée par Juliette avec des élèves de sixième (ou en amont par Estelle avec des élèves de cinquième), chaque enseignante a constaté qu'ils entrent avec intérêt dans l'activité proposée. Ils connaissent le contexte de collecte des adjectifs du corpus et peuvent faire appel à leurs connaissances, même fragiles.

Deux constats émergent cependant : certains élèves se sont démobilisés à partir de la série 3 ; l'activité est trop longue pour laisser assez de temps à l'activité des pictogrammes et à un bilan métacognitif individuel à la fin de la séance. La nécessité des quatre séries d'adjectifs a donc été remise en question. Les séries 1 et 2 font réfléchir sur le genre oral, avec des marques du féminin que l'on peut entendre, par sonorisation de la consonne finale muette au masculin « t (*puissant*), d (*grand*), s (*mauvais*) » dans la série 1, ou par modification de la finale orale et écrite de l'adjectif (avec substitution du suffixe (*destructeur/trice*), avec variation vocalique (*monstrueux/euse*, *courageux/euse*), avec variation de la voyelle nasale (*glouton/tonne*), avec variation de la sonorité finale (*blanc/che*) dans la série 2. Pour la reconduction de l'expérimentation avec sa deuxième classe de sixième, Juliette n'a donc proposé que trois séries d'adjectifs, les séries 1 et 2 ayant été fusionnées ainsi : *puissante, grande, blanche, monstrueuse, courageuse*.

Lors de la deuxième expérimentation du module remanié dans l'autre classe de sixième de Juliette, tous les objectifs ont pu être atteints et les réponses ont été souvent plus précises. Trois groupes ont affirmé pour la série 3 que « À l'oral, on n'entend pas la différence, il faut connaître le contexte de la phrase ou du groupe nominal ; à l'oral, on ne peut pas savoir, mais on peut identifier à l'écrit grâce à la marque du féminin. » Pour la série des adjectifs épiciens, deux groupes ont conclu qu'ils ne peuvent pas savoir ; deux

expliquent que les adjectifs ont la même forme au masculin et au féminin, les deux autres détaillent davantage leur analyse en précisant que les adjectifs sont « fémiculins ». L'enseignante a saisi l'occasion de ce néologisme pour amener le terme d'« épïcène ».

3.4. Conclusion partielle

Le module sur les marques du genre féminin de l'adjectif, bien intégré dans une séquence littéraire avec un corpus issu des productions écrites, a permis aux élèves de partir du genre oral pour aller vers le genre écrit, de se questionner à plusieurs sur les marques et les indices de reconnaissance du genre féminin. Lors de la deuxième séance du module, l'exercice d'application a permis de revenir au genre masculin des adjectifs, puis les élèves sont revenus à la production écrite individuelle en vue d'améliorer la précision de la description et l'orthographe des adjectifs.

Au cours des discussions collectives au dernier séminaire de formation, on a pu cependant regretter la disparition de l'item adjectival avec suffixe modifié *destructrice* initialement prévu dans la série 2. Il pourrait trouver place dans la série remaniée après expérimentation et discussions à la place de *courageuse* : *puissante, grande, blanche, monstrueuse, destructrice*.

4. Résultats et discussion autour de l'accord en genre des adjectifs en troisième

Les enseignantes Aude et Élodie, du même collège, ont coconstruit en septembre 2022 un module décroché sur la consolidation du genre dans des classes de troisième, pour une séance d'accompagnement personnalisé en groupe. Elles sont parties du constat d'erreurs récurrentes chez leurs élèves de troisième.

4.1. Description du module prévu sur le genre grammatical

Le module prévu est composé d'une séance de cinquante minutes et d'une activité de réinvestissement en production écrite individuelle, à la maison. Les enseignantes ont convenu de la création d'étiquettes proposant des adjectifs. Leur corpus comporte cinquante-et-un adjectifs sous forme d'étiquettes : 17 adjectifs au masculin, 17 au féminin, 17 épïcènes.

La séance prévue est constituée de deux activités. D'abord, en groupe, les élèves doivent associer les étiquettes-adjectifs à un personnage masculin ou féminin et proposer les justifications oralement. S'ensuit une mise en commun sur les différentes propositions et justifications, puis la

construction d'une trace écrite. La deuxième activité consiste, à partir d'un tableau récapitulatif distribué, à transformer le genre des adjectifs proposés, du féminin au masculin et inversement. La correction sera vidéoprojetée au fur et à mesure des réponses des élèves. Il est attendu des élèves un classement des formes adjectivales en fonction des transformations orthographiques. Pour le réinvestissement ultérieur, les enseignantes envisageaient une activité d'écriture individuelle en classe autour de la consigne suivante : « Écrivez une lettre de rupture à une personne ou à un objet en utilisant les adjectifs suivants, que vous accorderez si nécessaire : *gentil, cher, beau, bon, joli*. Vous devez écrire entre cinq et sept phrases. ». Après discussion entre elles sur la faisabilité du réinvestissement, juste avant la mise en œuvre, les enseignantes l'ont transformé en un court exercice d'écriture à la maison : une phrase avec *bel*, une avec *beau*, une avec *belle*.

4.2. Réflexions des élèves de troisième au cours de la séance filmée

La séance grammaticale a été réalisée le même jour en mars 2022 par Élodie, puis par Aude, observée chacune par sa collègue et filmée par la chercheuse. Chaque mise en œuvre a été suivie d'une courte discussion entre collègues et avec la chercheuse. L'entretien semi-directif prévu au départ n'a pas pu être réalisé.

Les élèves de troisième, par groupe de quatre, ont reçu une enveloppe contenant les adjectifs-étiquettes et deux dessins, un personnage féminin et un personnage masculin. Ils se sont pris au jeu pour associer les nombreuses étiquettes soit au personnage féminin, soit au personnage masculin. Des occurrences ont particulièrement retenu leur attention et ont fait l'objet de discussions intéressantes.

En effet, plusieurs formes adjectivales ont provoqué débats et hésitations. Il s'agit notamment de la forme féminine *musclée*, classée sous le personnage masculin, ainsi que de la forme masculine *joli* et de la forme épïcène *timide*, classées sous le personnage féminin. Pour les élèves de troisième, filles et garçons, on ne peut pas dire qu'un homme est *joli* : « Ça se dit pour les femmes, pas pour les hommes. » En conséquence, quelle que soit la morphologie de l'adjectif, le mot est considéré comme féminin. Les enseignantes témoignent de l'orthographe de l'adjectif, régulièrement écrit au féminin, quel que soit le contexte grammatical. Quant aux adjectifs *musclée* ou *timide*, le classement des élèves relève nettement de stéréotypes de genre (« les garçons sont musclés », « les filles sont timides »).

Les formes adjectivales *bel, beau, belle* ont posé problème dans le contexte créolophone réunionnais. À la lecture du corpus proposé, une élève demande

à Élodie : « Est-ce qu'il existe des pièges ? comme des mots qui n'existent pas ? » L'élève précise qu'« il manque un *l* et un *e* à *bel* : on ne peut pas dire *bel* pour un homme ». Dans la classe d'Aude, au cours de la discussion sur le tri des adjectifs, un élève souhaite classer *bel* « au milieu » (c'est-à-dire ni féminin ni masculin) « parce qu'on peut dire *bel tête*, *bel ventre*, *bel pastèque* ». Interrogé sur la possibilité de dire *bel ventre*, l'élève répond à la chercheuse : « Oui, en réunionnais, ça veut dire "le ventre qui est un peu surélevé" ». Les hésitations proviennent dans ce cas précis du vocabulaire créole réunionnais. L'adjectif *bel* possède deux sens en créole : « gros, corpulent » et « joli ». Là encore, les élèves ne tiennent pas compte de la morphologie et ne raisonnent qu'à partir du sens et de la forme orale [bɛl].

La deuxième activité consistait à transformer le genre des adjectifs du féminin au masculin, ou inversement. La correction orale collective dans la première classe a révélé des dysfonctionnements dans la procédure. Les élèves ont proposé leurs réponses à Élodie sans épellation systématique. Grâce au vidéoprojecteur, celle-ci écrivait directement, sans faire appel à la validation par les pairs. Pourtant, des formes orthographiques écrites n'étaient pas nécessairement correctes. Par exemple, l'absence de transformation de la consonne finale *f* de *naïf* > *naïfe*, dont la prononciation a pu être perçue comme celle de *naïve*, ou l'adjectif *aventureux* transformé par des élèves en *aventurière* ou *aventurieuse*, ou encore l'adjectif *princier* transformé en *princesse*. Les erreurs n'ont donc fait l'objet d'aucune verbalisation.

4.3. Retours critiques des enseignantes et ajustements de la séance

Au cours des observations et des courts entretiens qui ont suivi chaque séance, il est apparu nettement que le nombre d'adjectifs à classer était trop important. Les morphologies étaient souvent redondantes ; le nombre de dix-sept adjectifs épiciens ne se justifie d'ailleurs pas. Une ou deux formes représentant une morphologie variable à l'écrit et/ou à l'oral, avec ou sans modification orthographique, peuvent suffire. À l'issue du dernier séminaire de formation, les enseignantes ont retenu finalement vingt-et-une formes adjectivales. Elles ont sélectionné des adjectifs de qualité qui permettent de susciter des interactions entre les élèves et avec l'enseignant autour des stéréotypes de genre.

En ce qui concerne la deuxième activité de transformation du genre de l'adjectif, la mise en commun orale et la validation par l'enseignante ne sont pas suffisantes. Il est primordial de demander à l'élève l'épellation de la forme qu'il propose et de solliciter chaque groupe pour confronter toutes les graphies avant de valider la réponse. Ce principe socioconstructiviste

s'inspire des propositions didactiques en orthographe, notamment celle de la phrase dictée du jour, activité adaptée de l'atelier de négociation graphique décrite par Brissaud et Cogis (2011). L'entretien entre les enseignantes et la chercheuse à l'issue de la première expérimentation a permis de modifier la procédure dès la deuxième mise en œuvre de la séance grammaticale.

L'impact des représentations sexuées sur le tri des adjectifs a fait prendre conscience de la nécessité de centrer l'attention des élèves sur la morphologie de l'adjectif, non sur son sens. Toutes les enseignantes de la recherche-action ont témoigné du même phénomène psychosocial chez leurs élèves. Il apparaît que les effets de stéréotypes peuvent affecter l'apprentissage du genre grammatical. Le support pédagogique choisi est en partie responsable des hésitations des élèves. Les représentations sexuées induisent que l'opposition grammaticale du genre est corrélée au dimorphisme sexuel. Ce biais pédagogique, pourtant proposé dans des manuels scolaires, a été critiqué par Chevalier (2016). Tostain (2016) recense les principales études psychosociales sur la question des stéréotypes et rappelle les effets du « stéréotype négatif selon lequel les filles sont moins bonnes que les garçons en mathématiques », qui peuvent expliquer les moindres résultats des filles et leur faible orientation vers les carrières scientifiques (p. 167). Les stéréotypes de genre peuvent affecter les performances des élèves dans différentes disciplines. Le genre grammatical nous en offre un aperçu au travers des erreurs orthographiques engendrées chez les élèves de troisième.

4.4. Conclusion partielle

La séance de révision du genre des adjectifs en troisième s'est avérée pertinente pour consolider les apprentissages et revenir sur des pratiques ou des connaissances erronées. Elle a permis aussi de montrer que la notion de genre grammatical est souvent mal fixée. Il faut cependant mettre en garde les enseignants contre certains outils pédagogiques, tels que les images de personnages. Les représentations sexuées peuvent induire des stéréotypes de genre qui font passer au second plan la réflexion sur le genre grammatical.

En guise de conclusion

La construction d'un collectif de praticiens réflexifs est un long processus qui nécessite l'instauration d'un climat de confiance entre le chercheur et les enseignants impliqués. Le projet ELF-RAR n'a pas échappé à cette phase, mais la dynamique réflexive et productive s'est enclenchée efficacement dès la fin de la première année.

Les séances coconstruites sur le genre grammatical, réalisées et observées entre pairs, puis améliorées collectivement en équipe complète, ont abouti à des outils pédagogiques utilisables, en formation initiale et continue, pour l'enseignement-apprentissage du français en milieu réunionnais. Les enseignantes de français ont mieux saisi la nécessaire prise en compte de l'identité linguistique des élèves dans leurs pratiques professionnelles.

Deux points ressortent des travaux et des discussions du groupe de recherche. Le premier porte sur l'importance de l'enseignement-apprentissage du genre des adjectifs en partant du genre oral pour aller vers le genre écrit. Les recommandations pédagogiques de Catach (2012) n'ont pas connu de véritable écho dans les pratiques scolaires françaises ; leur mise en œuvre serait salutaire en particulier pour les élèves réunionnais, pour qui la notion de genre féminin est étrangère à leur langue maternelle. Le deuxième point porte sur la prise de conscience du biais qu'induisent les représentations sexuées qui peuvent affecter l'apprentissage du genre grammatical en détournant l'attention des élèves sur des stéréotypes de genre. Cette prise de conscience invite à reconsidérer les supports pédagogiques usuels pour l'apprentissage du genre grammatical.

Nous espérons que ce petit collectif fasse rayonner sa dynamique réflexive dans l'académie de La Réunion, au profit des enseignants de français et des élèves réunionnais.

Références bibliographiques

- Académie de La Réunion (2021). Projet stratégique académique 2021-2025. <https://www.ac-reunion.fr/le-projet-strategique-academique-2021-2025-122555>
- Armand, A. (2014/1987 1^{ère} éd.). *Dictionnaire kréol réunionné-français*. Epica édition.
- Baggioni, D. (1990/1985 1^{ère} éd.). *Dictionnaire créole réunionnais/français*. Azalées Éditions.
- Beniamino, M. (1996). *Le français de La Réunion. Inventaire des particularités lexicales*. Edicef.
- Bertucci, M.-M. (2001). L'emploi du genre et du nombre par des élèves créoles de La Réunion. Approche linguistique et perspectives didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VI, 75-88. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2001-1-page-75.htm>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

- Catach, N. (2012). *L'orthographe française* (3^e éd.). Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI.
- Chevalier, Y. (2016). Enseigner la grammaire du genre : à propos du traitement idéologique de la langue dans les manuels scolaires de CE1. *Le français aujourd'hui*, 193, 33-44. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0033>
- Lebon-Eyquem, M. (2014). Comment adapter l'enseignement à la variation réunionnaise? *Contextes et didactiques*, 4, 48-62. <https://doi.org/10.4000/ced.358>
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2017). La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants? *Phronesis*, 6(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1040216ar>
- Maturafi, L. (2019). Le français et le shimaoré à Mayotte : influences réciproques [thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier 3]. Flora. <https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2019MON30116>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- Séguin, H. (1973). Le genre des adjectifs en français. *Langue française*, 20, 52-74.
- Souprayen-Cavery, L. (2014). Pour une didactique intégrée du français et du créole en contexte interlectal. Dans J.-F. de Pietro et M. Rispaïl (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (p. 99-12). Presses universitaires de Namur.
- Staudacher-Valliamée, G. (2004). *Grammaire du créole réunionnais*. SEDES-Le Publieur.
- Stigler, J. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press.
- Tostain, M. (2016). Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe? Revue de questions critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. *Bulletin de Psychologie*, 543(3), 163-178. <https://doi.org/10.3917/bupsy.543.0163>
- Vénérian-Guénez, C. (2020a). Des mots pour dire et écrire une ruse : influences de pratiques orales sur les productions écrites d'élèves de 10 à 13 ans. *LIDIL* [en ligne], 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8323>
- Vénérian-Guénez, C. (2020b). Des séances orales au service du réemploi lexical : exemple de trois états mentaux de personnages dans des récits

Enseigner le genre grammatical aux élèves réunionnais (11-15 ans) : une problématique ...

de ruse (élèves de 10 à 13 ans). *Repères* [en ligne], 61, 165-181.
<https://doi.org/10.4000/reperes.2677>

Vénéris-Guénez, C. (2020c). Développer les compétences lexicales en français à La Réunion. De l'oral à l'écrit et inversement. Dans S. Genevois et N. Wallian (dir.), *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*. 127-143. Éditions des archives contemporaines.
<https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003492>

AUTEURE

Christine VÉNÉRIN-GUÉNEZ est maître de conférences en Sciences du langage, didactique du français) à La Réunion. Ses recherches portent sur l'articulation de la didactique de l'écriture et celle du lexique. Elles visent à promouvoir des situations d'enseignement-apprentissage propices au développement de compétences métalexicales des élèves, notamment en contexte plurilingue réunionnais. Ses recherches s'orientent également vers le développement des compétences professionnelles des enseignants de français dans le cadre d'un collectif réflexif.