



REPUBLIQUE TURQUE
UNIVERSITE BURSA ULUDAĞ
INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION
DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES
SECTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

**ETUDE DES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES
FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE
LORS DE L'APPRENTISSAGE DU GENRE DES NOMS**

THESE DE MAÎTRISE

Ebru Büşra KOLKILIÇ
0000-0003-4676-579X

BURSA
2024



**REPUBLIQUE TURQUE
UNIVERSITE BURSA ULUDAĞ
INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION
DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES
SECTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

**ETUDE DES DIFFICULTES RENCONTRÉES PAR LES
FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE
LORS DE L'APPRENTISSAGE DU GENRE DES NOMS**

THESE DE MAÎTRISE

**Ebru Büşra KOLKILIÇ
0000-0003-4676-579X**

**Sous la direction de
Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU**

**BURSA
2024**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Ebru Büşra KOLKILIÇ
12/02/2024



TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

‘Fransızca Öğretmeni Adaylarının Fransızca Sözcüklerdeki Cinsiyet Ayrımı Konusunda Karşılaştıkları Dilsel Sorunların Araştırılması’ adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Ebru Büşra KOLKILIÇ

Danışman
Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 12/02/2024

Tez Başlığı / Konusu : Etude Des Difficultés Rencontrées Par Les Futurs Enseignants De Français
Langue Etrangère Lors de L'apprentissage Du Genre Des Noms

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 122 sayfalık kısmına ilişkin, 12/02/2024 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

12/02/2024
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Ebru Büşra KOLKILIÇ
Öğrenci No: 802192003
Anabilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Fransız Dil Eğitimi
Statüsü: ☒ Y. Lisans ☐ Doktora

Danışman
Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU
12/02/2024

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 802192003 numara ile kayıtlı Ebru Büşra KOLKILIÇ'ın hazırladığı 'Etude Des Difficultés Rencontrées Par Les Futurs Enseignants De Français Langue Etrangère Lors De L'apprentissage Du Genre Des Noms' konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 12/02/2024 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** / ~~başarısız~~ olduğuna **oybirliği** / ~~oyçokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU
Anadolu Üniversitesi
Web of Science Researcher ID : AAT-6727-2021
SCOPUS ID : 57200825629
ORCID ID : 0000-0002-1065-8581

Üye
Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU
Uludağ Üniversitesi

Web of Science Researcher ID: I-4271-2018 Web of Science Researcher ID:AAH-3241-2021
SCOPUS ID : 57103716100 SCOPUS ID : 5719345479
ORCID ID : 0000-0001-6426-275 ORCID ID : 000-0001-7617-0119

Üye
Dr. Öğretim Üyesi Dilek SOYLU BAŞTUĞ
Uludağ Üniversitesi

RESUME

Auteure	Ebru Büşra KOLKILIÇ
Université	Université de Bursa Uludağ
Département	Département de l'Enseignement des Langues Etrangères
Section	Didactique du français langue étrangère
Thèse pour obtenir	Thèse de maîtrise
Nombre de page	XVII+ 105
Date de soutenance	../../20
Directrice	Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU

ETUDE DES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE LORS DE L'APPRENTISSAGE DU GENRE DES NOMS

Les étudiants du département de Didactique du FLE, à la faculté de Pédagogie de l'université Bursa Uludağ, apprennent le français principalement en classe préparatoire et ont parfois des problèmes de grammaire, de vocabulaire et de phonétique à propos de sujets qui n'ont pas d'équivalent en turc. En français, il existe une distinction de genre grammatical qui permet de séparer les mots en masculin et en féminin et cette distinction apparaît surtout dans des déterminants et des suffixes. Apprendre un sujet qui n'a pas d'équivalent en turc est plus difficile que d'autres et cette situation crée parfois des problèmes lors du processus d'apprentissage.

Le but de cette étude est d'étudier les difficultés rencontrées par les futurs enseignants de français langue étrangère lors de l'apprentissage du genre des noms. Dans la section du cadre théorique de l'étude, les différences grammaticales générales entre le français et le turc ont été étudiées et l'une de ces différences, les effets de genre grammatical sur la structure des phrases en français a été examiné. Afin de mieux comprendre la place de la distinction de genre grammatical dans l'enseignement des langues étrangères, nous avons étudié comment les approches méthodologiques pour les langues étrangères abordent la question en termes de vocabulaire ou de grammaire et il a été examiné comment les manuels pédagogiques utilisés dans les classes préparatoires de l'Université Bursa Uludağ, Editio A1 et A2, ont traité ce sujet. À ce stade, l'analyse de documents a été utilisée comme la technique de collecte de données.

Une étude de cas a été réalisée pour savoir l'opinion des étudiants sur ce sujet et les parties avec lesquelles ils ont eu le plus de difficultés. Dans la première partie de l'étude, nous avons

utilisé l'entretien semi-dirigé en tant que la technique de collecte de données; les opinions des futurs enseignants sur le genre grammatical en français ont été recueillies et examinées. Dans la deuxième partie de l'étude, nous avons mené un test de réussite pour identifier les parties pour lesquelles ils avaient le plus de difficultés. Une analyse d'erreurs des réponses données par les futurs enseignants a été effectuée et il a été déterminé qu'ils avaient le plus de difficultés à utiliser le complément d'objet direct et le pronom relatif, et le moins à utiliser des déterminants. Dans la dernière partie de la recherche, des suggestions ont été faites pour surmonter les lacunes sur le genre grammatical.

Mots-clés: articles, enseignement du français langue étrangère, enseignement du genre en français, enseignement du lexique, genre des noms en français, méthodes et approches en didactique des langues.



ÖZET

Yazar	Ebru Büşra KOLKILIÇ
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Fransız Dili Eğitimi
Tezin niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XVII+ 105
Mezuniyet Tarihi	../../20
Danışmanı	Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU

FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ FRANSIZCA SÖZCÜKLERDEKİ CİNSİYET AYRIMI KONUSUNDA KARŞILAŞTIKLARI DİLSEL SORUNLARIN ARAŞTIRILMASI

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler, Fransızca'yı ağırlıklı olarak hazırlık sınıfında öğrenmektedirler ve Türk dilinde karşılığı olmayan dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisi konularında zaman zaman sorunlar yaşamaktadırlar. Fransızca'da, sözcükleri eril ve dişil olarak ayırmaya yarayan dil bilgisel cinsiyet ayrımı mevcuttur ve bu ayrım çoğunlukla tanımlıklarda ve son eklerde karşımıza çıkmaktadır. Türkçe'de karşılığı olmayan bir konunun öğrenimi diğer konulardan daha zor olmakta ve öğrenim sürecinde zaman zaman sorunlar oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı üniversitemizde eğitim gören Fransızca öğretmen adaylarının Fransızca sözcüklerdeki cinsiyet ayrımı konusunda karşılaştıkları dilsel sorunların araştırılmasıdır. Çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde Fransızca ve Türkçe arasındaki genel dil bilgisel farklılıklar incelendi. Bu farklılıklardan biri olan dil bilgisel cinsiyet ayrımı konusunun yabancı dil öğretimindeki yerini tespit etmek için yabancı dil öğretim yaklaşımlarının konuyu nasıl ele aldığı ve Bursa Uludağ Üniversitesi hazırlık sınıflarında kullanılan öğretim kitabı Edito A1 ve A2'nin bu konuyu nasıl işlediği incelendi. Bu aşamada analiz yöntemi olarak doküman analizi kullanıldı.

Öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerini ve en çok zorlandıkları bölümleri tespit etmek için bir durum çalışması yapıldı. Çalışmanın birinci bölümünde öğrencilerin dil bilgisel cinsiyet konusundaki düşüncelerini bilmek için yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirildi, araştırmanın ikinci kısmında da dil bilgisel cinsiyet konusunda en çok zorlandıkları yerleri anlamak için bir başarı testi gerçekleştirildi. Uygulamanın sonunda öğretmen adaylarının verdikleri cevapların hata analizi yapıldı ve en çok dolaysız nesne ve ilgi zamiri konusunda, en

az belirteç kullanımında zorlandıkları tespit edildi. Araştırmanın son kısmında dil bilgisel cinsiyet ayrımı konusundaki eksikliklerin giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: cinsiyet belirteçleri, dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, Fransızcadaki eril ve dişil sözcüklerin öğretimi, Fransızca sözcük bilgisi öğretimi, Fransızca sözcüklerdeki cinsiyet ayrımı, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi.



ABSTRACT

Author	Ebru Büşra KOLKILIÇ
University	Bursa Uludağ University
Field	Foreign Language Teaching Department
Branch	French as Foreign Language
Degree Awarded	Master's thesis
Page Number	XVII+ 105
Degree Date	../../20
Supervisor	Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU

INVESTIGATING DIFFICULTIES EXPERIENCED BY FRENCH LANGUAGE TEACHING PROSPECTIVE TEACHERS IN LEARNING GENDER DISTINCTION OF WORDS

The students who study in the French as a Foreign Language Section at the Department of education in the Bursa Uludağ University, learn French mostly in the preparatory class and occasionally experience problems with grammar, vocabulary and phonics, which have no equivalent in the Turkish language. In French, there is a grammatical gender distinction that helps separate words into masculine and feminine, and this distinction mostly appears in articles and suffixes. Learning a subject that does not have an equivalent in Turkish is more difficult than other subjects and sometimes creates problems during the learning process.

The aim of this study is to investigate the problems encountered by French teacher candidates studying at our university regarding grammatical gender distinction in French words. In the theoretical framework section of the study, general grammatical differences between French and Turkish languages and the effects of grammatical gender distinction as one of these differences on French syntax were examined. In order to better understand the place of grammatical gender discrimination in foreign language teaching, it was investigated how foreign language teaching approaches handle the subject in terms of vocabulary or grammar, and how Edito A1 and A2, the teaching books used in the preparatory classes at Bursa Uludağ University, handled this subject was examined. At this stage, document analysis was used as the research method.

In the first part of the study, candidate teachers' opinions about grammatical gender distinction in French were collected and examined; in the second part of the test, exercises were given under three different headings to identify the parts they had the most difficulty in. Error analysis of the answers given by the candidate teachers was made and it was determined that

they had the most difficulty in using direct objects and relative pronouns and least in using determiners. At this stage of the study, a case study was used as the research method. In the last part of the research, suggestions were made to eliminate the deficiencies in grammatical gender distinction.

Keywords: gender difference in French words, grammatical gender, language teaching methods and approaches, teaching French vocabulary, teaching French as a foreign language, teaching masculine and feminine words in French.



REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je remercie tout cœur ma directrice de thèse, Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU qui m'a soutenue avec tout son dévouement, toutes ses connaissances, toute sa patience depuis mes études de licence, et qui a éclairé mon chemin grâce à ses paroles chaque fois que je me perdais dans ce processus et je tiens à lui exprimer mes sincères remerciements pour sa confiance, pour le temps qu'elle m'a consacré, pour ses judicieux conseils, ses suggestions et pour bien d'autres beaux supports.

Je voudrais adresser mes chaleureux remerciements à tous les membres du Département de FLE qui m'ont aidée, Prof. Dr. Erdoğan KARTAL, Doç Dr. Nurhayat ATAN, Öğr. Gör. Jonathan BROUTIN et en particulier Dr. Öğr. Üyesi Dilek SOYLU BAŞTUĞ pour son soutien.

J'aimerais remercier tous les membres de ma famille pour qui j'ai une profonde gratitude, notamment la femme la plus forte que je connaisse, ma mère Ayfer ÖZPEHLİVAN. Sans son soutien, je n'aurais pas réalisé cette thèse. Je suis reconnaissante qu'elle m'ait fait confiance même quand je ne me faisais pas confiance.

Je voudrais remercier mon précieux mari, Tufan KOLKILIÇ qui est toujours avec moi avec sa compréhension, sa présence, sa patience, sa compassion... Merci à lui pour son soutien dans ma vie.

Ebru Büşra KOLKILIÇ



Canım Anneme ve Eşime...

TABLE DE MATIERES

TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖZET.....	ix
REMERCIEMENTS.....	xi
TABLE DE MATIERES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xvi
LISTE DES IMAGES.....	xvii
ABREVIATIONS.....	xviii

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

1.1. Problématique.....	2
1.2. Questions de la Recherche	2
1.3. Objectifs et Importance.....	3
1.4. Hypothèses.....	3
1.5. Délimitations	3
1.6. Définitions.....	4

CHAPITRE 2

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

2.1. Structure des Mots Français	6
2.2. Principales Différences Entre le Turc et le Français	6
2.3. Notion de Genre	12
2.3.1. Fondements Historiques de la Notion de Genre.....	18
2.3.2. Genre dans les Mots Français et les Caractéristiques des Mots Féminins.....	19
2.3.2.1. Déterminants.....	21
2.3.2.2. Adjectifs et Suffixes.....	22
2.3.2.3. Sujet.....	24
2.3.2.4. Verbe.....	25
2.3.3. Genre en Turc.....	27
2.4. Apprentissage / Enseignement du Genre	29
2.4.1. Place du Genre dans les Méthodes de FLE.....	29
2.4.1.1. Grammaire-Traduction.....	31
2.4.1.2. Méthode Directe.....	32

2.4.1.3. Méthode Audio-Orale.....	32
2.4.1.4. Méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle	33
2.4.1.5. Approche Communicative.....	34
2.4.1.6. Perspective Actionnelle.....	35
2.4.2. Exemple du Manuel Édito A.1 et A.2.....	36

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE

3.1. Méthode	49
3.2. Participants	50
3.3. Outils de Collecte de Données	51
3.4. Analyse de Données.....	52

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4.1. Présentation des Résultats Qualitatifs.....	57
4.1.1. Opinions des Étudiants sur le Genre Grammatical.....	57
4.1.2. Résultats sur les Articles	63
4.1.3. Résultats pour l'Accord sur le Temps, le Sujet et le Genre.....	64
4.1.4. Résultats sur l'Accord dans un Texte	66

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1. Analyse des Résultats.....	69
5.2. Analyse des Erreurs et des Fautes	71

CHAPITRE 6

CONCLUSION ET RECOMMANDATION

6.1. Conclusions et Recommandations pour le Processus d'Enseignement	80
6.2. Conclusions et Recommandations selon les Résultats des Étudiants	82

BIBLIOGRAPHIE	84
----------------------------	----

ANNEXES	95
----------------------	----

ANNEXE 1: RAPPORT DU COMITE D'ETHIQUE	96
--	----

ANNEXE 2: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE QUESTIONNAIRE	97
---	----

ANNEXE 3: APPLICATION PROPOSÉE AUX ÉTUDIANTS	98
---	----

ANNEXE 4: CORRIGE DU TEXTE DE L'APPLICATION	101
--	-----

ANNEXE 5 : TURNİTİN RAPORU	104
---	-----

ANNEXE 6: ÖZ GEÇMİŞ	105
----------------------------------	-----

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau</i>	<i>Numéro de page</i>
1 Différences entre le genre grammatical et le genre naturel... ..	16
2 Variantes féminines et masculines des mots français	21
3 Dérivation au féminin des professions et des nationalités.....	23
4 Fréquence et pourcentage des informations démographiques des participants.....	51
5 Les questions de recherche et les outils de recherche.....	52
6 Catégories d'opinion communes sur la difficulté du genre et répartition des participants..	57
7 Catégories d'opinion communes sur l'importance du genre et répartition des participants.....	61
8 Taux de réponses correctes pour la deuxième partie de l'application.....	64
9 Taux de réponses correctes pour la troisième partie.....	65
10 Accord du groupe nominal.....	67
11 Accord du groupe verbal.....	68
12 Comparaison du taux des erreurs au total dans l'application principale et pilote.....	70
13 Erreurs les plus courantes commises par les étudiants sur l'accord des adjectifs.....	79

LISTES DES IMAGES

<i>Image</i>	<i>Numéro de page</i>
1 Répartition du genre dans le monde.....	14
2 Identification des différences d'usage pour les hommes et les femmes.....	38
3 Utilisation différente des adjectifs de nationalité.....	39
4 Explication des articles définis.....	40
5 Tableau pour les articles définis et indéfinis.....	41
6 Transformation des professions du masculin au féminin.....	42
7 Distinction du genre.....	43
8 Lexique de la famille et de l'entourage.....	44
9 Description d'une personne.....	44
10 Rappel du passé composé avec être et des verbes pronominaux.....	46
11 Une série d'activité sur l'accord au féminin.....	47
12 Accord du participe passé avec le COD et le pronom relatif.....	48

ABREVIATIONS

AC: Approche communicative

CECRL: Cadre européenne commun de référence pour les langues

CE: Compréhension écrite

CO: Compréhension orale

COD: Le complément d'objet direct

EE: Expression écrite

EO: Expression orale

FLE: Français langue étrangère

PA: Perspective actionnelle

PE: Production écrite

PO: Production orale

TDK: Türk Dil Kurumu

SGAV: Structuro Globale Audio Visuel

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Aujourd'hui, la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères présente de nombreux avantages tant dans la vie sociale que professionnelle des personnes. De nos jours, l'anglais est la première langue étrangère mais il est indiscutable que le statut de l'anglais s'est transformé et d'une langue étrangère elle est devenue en quelque sorte une langue commune qui doit absolument être connue de tous. Malgré cette suprématie presque incontournable de l'anglais, les gens apprennent une deuxième, voire une troisième langue étrangère afin de se doter de plus de qualifications et se distinguer des autres. Selon les recherches menées par l'Organisation Internationale de la Francophonie (2022, p.41), « avec plus de 321 millions de locuteurs, la langue française demeure la cinquième langue la plus parlée au monde (après le chinois, l'espagnol, l'anglais et l'hindi) ». C'est en grande partie pour cette raison que les apprenants ont la conviction que le français leur sera utile dans de nombreux domaines à l'avenir.

Le français est une langue qui fait partie du système éducatif en Turquie depuis longtemps et la première fois que le français a été enseigné dans les écoles en Turquie date de l'Empire ottoman. Durant la période ottomane, le français est enseigné pour la première fois comme la langue étrangère dans les écoles « Mühendishane-i Bahri-i Hümayun » en 1773 et « Mühendishane-i Berri-i Hümayun » en 1796. En 1827, le premier établissement d'enseignement dont la langue d'enseignement était le français, « Tıphane-i Amire », a été ouvert à Istanbul (Soner, 2007, p.399).

Aujourd'hui, le français est enseigné comme seconde langue étrangère dans les écoles primaires, secondaires et lycées, ainsi que dans les départements de didactique du français, de traduction-interprétation française et de langue et littérature françaises des universités. Ainsi, il n'est guère surprenant que cette langue présente dans notre système éducatif depuis près de trois siècles, compte 4551 mots en turc contemporain selon l'édition 1998 de l'Association de la langue turque (Erbay, 2002, p.134). Bien que pour les Turcs, le français semble être une langue qui combine la structure syntaxique de l'anglais qui est la première langue étrangère qu'ils apprennent et des mots similaires avec le turc, certains sujets sont spécifiques au français et n'existent ni en anglais ni en turc. Par conséquent, les étudiants et les enseignants peuvent avoir des difficultés à apprendre et à enseigner certains sujets et la notion de genre est l'un d'entre eux. Lorsque les candidats professeurs de français langue étrangère qui étudient à la faculté d'éducation éprouvent des problèmes lors de l'apprentissage du genre et ne résolvent pas complètement ces problèmes, ceux-ci peuvent persister lorsqu'ils deviendront enseignants. Dans cette étude, les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du genre par les apprenants

de français du département d'enseignement du français à l'Université Bursa Uludağ seront analysées, et des solutions aux problèmes éventuels seront présentées.

1.1. Problématique

L'apprentissage d'une langue étrangère est un long processus au cours duquel l'apprenant est confronté à une nouvelle langue, à un nouveau système qui, souvent, présente des différences importantes par rapport à sa langue maternelle. Les apprenants de français dans notre pays ont majoritairement comme première langue étrangère l'anglais et c'est avec cet apprentissage qu'ils se familiarisent avec une structure syntaxique différente de leur langue maternelle. C'est pour cette raison qu'au tout début de leur apprentissage en français, ce n'est pas une nouvelle syntaxe qu'ils découvrent, c'est la notion de genre appliquée aux noms, une particularité typique des langues appartenant à la famille des langues latines et qui n'existe pas dans leur langue maternelle. Avec cet apprentissage, ils découvrent qu'un nom commun a un genre, qu'il est masculin ou féminin et que ces noms sont utilisés avec un déterminant selon le genre. Apprendre si un mot est masculin ou féminin n'est que la première étape parce l'accord en genre influence non seulement le groupe nominal mais parfois aussi la phrase. Bien que les apprenants soient constamment confrontés à ce sujet du début de la classe préparatoire à la fin de la licence, on constate que certains problèmes persistent et même si on ne peut pas espérer qu'ils utilisent le genre grammatical aussi précisément que des locuteurs natifs du français, il ne faut pas oublier que tout étudiant en didactique de FLE est voué à l'enseignement de cette langue ; c'est pour cela qu'on s'attend à ce qu'ils aient un certain niveau de langue pour transmettre leur connaissance de la langue, analyser et remédier facilement aux erreurs de leurs apprenants.

1.2. Questions de la Recherche

Dans cette étude, qui examine le genre grammatical des mots et les problèmes linguistiques rencontrés par ceux qui apprennent le français comme langue étrangère, il a été tenté de trouver des réponses aux questions suivantes:

1. Est-ce que les apprenants ont eu des difficultés concernant le genre des noms (le féminin) lors de leur apprentissage du français ?
2. Pourquoi le genre est un sujet important lors de l'apprentissage du français ?
3. Quels types de problèmes les étudiants rencontrent-ils lors de l'apprentissage de la distinction masculin-féminin en français ?
4. Cette distinction affecte-t-elle le processus d'apprentissage des étudiants ? Si oui, comment ?
5. Comment peut-on remédier à ces problèmes ?

1.3. Objectifs et Importance

L'objectif de la recherche est d'analyser les difficultés rencontrées par les futurs enseignants de français dans l'apprentissage du genre grammatical et de trouver des solutions à ces problèmes pour un processus d'éducation plus efficace. C'est pour atteindre cet objectif que nous examinerons les caractéristiques structurelles et morphologiques des noms en français et en turc pour établir si les différences entre les deux langues sont à l'origine des difficultés au sujet du genre grammatical. Pour mieux cerner les problèmes nous étudierons aussi comment elle est enseignée en termes d'approches d'enseignement des langues étrangères, et comment ce sujet est traité dans Edito A1 et A2, qui est un manuel préparé selon l'approche actionnelle, l'une de ces approches acceptées par le CECRL depuis 2000. Nous analyserons ensuite les réponses apportées aux questions posées sur le genre aux étudiants du département d'enseignement du français à Université Bursa Uludağ. Les résultats seront analysés et des propositions de solutions seront présentées.

Bien qu'il existe de nombreuses études sur ce qu'est le genre, qu'il y ait un seul genre en turc ou ses reflets, il n'y a pas eu d'étude qui examine directement le genre en français du point de vue des candidats professeurs de français en turc. Nous avons choisi ce sujet d'étude car la notion de genre concerne non seulement l'apprentissage du vocabulaire, mais aussi la structure de la phrase, avec les accords. Nous pensons que cette étude mettra en évidence l'importance de ce sujet et nous permettra à la suite des réponses des apprenants de proposer des pistes qui aideront nos collègues.

1.4. Hypothèses

Nous pouvons lister les hypothèses dans notre recherche comme suit :

1. Nous supposons que les apprenants de français langue étrangère ont des difficultés à acquérir le sujet du genre grammatical.
2. Nous supposons que les apprenants ont des difficultés à utiliser le genre grammatical dans différentes situations.
3. Les méthodes et manuels d'enseignement des langues étrangères n'offrent pas un enseignement ciblé sur le genre des mots pour les apprenants qui n'ont pas la notion du genre dans leur langue maternelle.

1.5. Délimitations

Surtout ces dernières années, le concept de genre dans la langue a fait l'objet d'études sur les rôles de sexes (surtout en anglais). La distinction que nous avons évoquée dans cette étude entre le genre grammatical et le genre naturel, a été traitée différemment en anglais, surtout ces dernières années. Le genre naturel est du genre inné, et le genre grammatical est du pronom pour lequel les individus choisissent à utiliser pour eux-mêmes (McConnell-Ginet, 2014).

Cependant, cette étude n'est menée que dans le contexte du genre grammatical pour le français, indépendamment des rôles de sexe et on parlera du genre naturel seulement à des fins de comparaison.

En août 2022, lorsque nous avons commencé à travailler, nous avions prévu de réaliser l'application en présentiel, que nous avons préparée pour évaluer les opinions et les compétences des étudiants sur le genre. Mais, après la catastrophe du tremblement de terre qui a eu lieu le 6 février 2023 et qui a fortement touché 11 provinces de notre pays, le fait que l'enseignement universitaire était en ligne et que certains étudiants n'ont pas pu suivre pleinement les cours pour différentes raisons telles que la perte de leurs proches, la restriction des espaces de vie et/ou le manque d'équipement ont causé une diminution du nombre que nous avions prévu dans notre pratique.

1.6. Définitions

Approche méthodologique: Les approches méthodologiques à visée prescriptive sont utilisées dans le but d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p.115 cité par De Saint-André et al., 2010, p.161).

Enseignement: Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.) (Cuq, 2003, p.83)

Féminin: Le féminin est un genre grammatical qui, dans une classification en deux genres, s'oppose au masculin, et qui, dans une classification en trois genres, s'oppose au masculin et au neutre (Dubois et al., 2001, p.202)

Femelle: (Linguistique) Dans la catégorisation sémantique des animés (personnes ou animaux), le terme femelle représente la classe des êtres femelles dans l'opposition du sexe.¹

Genre: Catégorie grammaticale, définie par des propriétés formelles, procédant par répartition des nominaux dans des classes morphologiques (masculin, féminin, neutre, pour les langues indo-européennes) que se manifeste dans la détermination nominale, dans la morphologie pronominale dans l'accord de l'adjectif et du participe, ainsi que dans les affixes dérivationnels (Neveu, 2004, p.140).

Mâle: Qui appartient, qui est propre au sexe fécondant, porteur de cellules reproductrices plus

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/femelle>

nombreuses, plus petites et plus mobiles que celles du sexe femelle.²

Masculin: Qui s'applique aux êtres males, mais aussi, en français, à des êtres et à des choses sans rapport avec l'un ou l'autre sexe... le masculin : le genre masculin. Forme masculine. (Le Petit Robert, 2014, p.1545).

Méthode: Dans les écrits didactiques actuels le mot 'méthode' est utilisé couramment avec trois sens différents :

- celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc.) ;
- celui de méthodologie (on parle ainsi de la 'méthode directe' du début de siècle) ;
- et enfin celui qu'il possède dans l'expression 'méthodes actives' le seul que l'on retiendra ici.

... une 'méthode' correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique.³

Méthodologie: En linguistique, on distingue la théorie, qui étudie les propriétés générales des langues naturelles et détermine la forme de la grammaire susceptible de rendre compte de ces propriétés, de la méthodologie, qui fournit un ensemble de procédures de découverte susceptibles d'aider le linguiste à déterminer les règles d'une langue (Dubois et al., 2001, p.302).

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A2le/48858>

³ <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-les-principaux-courants-methodologiques>

CHAPITRE 2

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

2.1. Structure des Mots Français

Selon le Dictionnaire des sciences du langage, la langue est définie comme « un système complexe de communication propre aux communautés humaines » (Neveu, 2004, p.174). Et c'est cette même particularité de communication que le Dictionnaire de Linguistique souligne : « Au sens le plus courant, une langue est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté » (Dubois et al., 2001, p.266).

Chaque langue reflète les caractéristiques de la société à laquelle elle appartient et puisque la communauté change plus ou moins au fil du temps en raison de ses échanges avec d'autres communautés, la langue en tant que phénomène vivant, elle aussi évolue. La langue française a été influencée par les langues urbaines des Gaulois romains et les langues germaniques des immigrés francs post-romains, et « le premier texte écrit en français dont nous ayons connaissance date de 842 » (Pruvost, 2012, p.4). Le latin est la langue mère du français (Machonis, 1990), et comme le français, des langues telles que l'italien, le catalan et le roman ont également leurs origines en latin et ces langues sont une sous-forme de langues filles qui sont les langues romanes (Collart, 1972, p.5). Türkoğlu (2004, p.460), attribue la raison pour laquelle les habitants de l'Union européenne parlent au moins deux langues, aux caractéristiques communes des cultures des sociétés dans lesquelles ils vivent et aux similitudes des mots dans les langues qu'ils parlent. De plus, de nombreux mots de ces langues sont également transparents. Tout en évoquant les différences entre le français et le turc, nous les comparerons surtout avec l'anglais car la première langue étrangère en Turquie est l'anglais et tous les étudiants connaissent plus ou moins cette langue. De plus, certaines caractéristiques du français et de l'anglais qui ne sont pas présentes en turc sont similaires, et cette situation peut éliminer certains préjugés contre le français. Wende (2014, p.31) explique cette situation comme « l'interférence linguistique est un phénomène linguistique qui rend l'apprentissage et l'enseignement du Français Langue Etrangère très difficile et compliqué mais non pas impossible, en tout cas chez les apprenants anglophones ».

2.2. Principales Différences Entre le Turc et le Français

Entre le français, l'une des langues romanes de la branche européenne de la famille des langues indo-européennes, et le turc, l'une des langues altaïques de la famille des langues ouralo-altaïques, il existe de nombreuses différences structurelles qui seront abordées dans cette partie.

Premièrement, nous examinerons la différence de l'ordre syntaxique entre le français et le turc. Comme l'un des traits communs des langues de la famille des langues indo-européennes, la structure syntaxique du français est Sujet + Verbe + Objet (Schott-Bourget, 1994, p.35). En turc, la syntaxe est sous la forme Sujet + Objet + Verbe, comme les autres langues de la famille des langues ouralo-altaïques (Gencan, 1979, p.111-112).

Par exemple : Je vais à l'école.

sujet+verbe+objet

(Ben) okula gidiyorum.

sujet+objet+verbe

Le turc est une langue avec une structure de phrase elliptique ; l'identité du sujet peut être déduite du verbe ou de la phrase précédente. Cette utilisation n'existe pas en français ou en anglais.

Par exemple : Geldim, gördüm, yendim. –Jül Sezar

Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu. –Jules César

En turc, le suffixe -im dans la conjugaison de 'geldim' indique que le verbe se conjugue à la première personne du singulier, donc même s'il n'est pas précisé '**ben** geldim', on comprend qui a fait l'action. Le même processus n'est pas valable en français, donc le même exemple ne peut pas être exprimé en français seulement en disant par exemple : '*suis venu, ai vu, ai vaincu.'

Cette différence syntaxique est aussi valable à d'autres niveaux. Dans les phrases simples, cette différence semble seulement changer la position du verbe et de l'objet, mais dans des phrases plus longues et plus complexes, cette différence syntaxique est encore plus frappante comme par exemple, dans des phrases utilisant le pronom relatif et leurs traductions : en turc, l'élément complétant (qui, que, où, dont pour le français) précède toujours l'élément complété (Türkoğlu & Çavdar Ataman, 2015b, p.34). Et même, selon Erten (2007, p.223), l'utilisation de la dénomination *pronoms relatifs* est incorrecte car, en français et en anglais, les pronoms relatifs sont utilisés pour relier la proposition subordonnée à la proposition principale, mais ce système ne fonctionne pas ainsi en turc en raison de la syntaxe :

J'ai acheté la robe que je voulais. / İsted^ğim elbiseyi **satın aldım**.

Ou bien dans des phrases longues :

Avec le début de la saison des tulipes à Istanbul, tout le bosquet de Yıldız **était rempli** de tulipes colorées.

*İle / başlamasıyla / mevsiminin / laleler / İstanbul'da, / tüm / korusu / Yıldız / doldu / lalelerle / rengarenk.

Il en est de même dans une phrase ainsi : '**La maison dans laquelle j'habite** est ancienne.' et '**Oturduğum** ev eskidir.' où la préposition relative est utilisée comme sujet de la phrase, en

incise. En fait, si on analyse les parties de ‘la maison dans laquelle j’habite’ et ‘oturduğum ev’ bien sûr ils ne sont pas équivalents en termes d’éléments grammaticaux (l’ordre dans le syntagme sujet) mais si on les compare du point de vue de la fonction comme ils sont tous les deux sujets, leur place dans la phrase est la même.

Aksan (2000, p.105) souligne que le turc est une langue agglutinante, qu’elle représente un exemple typique de telles langues et le fait qu’il y ait en turc une conjugaison différente pour chaque personne résulte de cette situation. Le français ressemble au turc à cet égard car il a des conjugaisons différentes pour chaque personne alors qu’en anglais les conjugaisons sont généralement soit deux conjugaisons de verbes différentes pour I - You - We - They et He + She + It (pour le présent, I – You – We – They go, He – She – It goes) ou il y a un usage neutre (pour le futur simple, sujet + will + verbe, I – You – We – They - He – She – It + will + go).

Ainsi en français aussi, lorsque le verbe est considéré seul, on peut différencier quel sujet viendra avant lui. Bien que l’on comprenne ce que / ce qui représente le sujet, un usage sans sujet explicite n’est pas considéré grammaticalement correct.

En bref, pour les étudiants qui apprennent le français en Turquie, la première langue étrangère est l’anglais, et la langue anglaise a la même syntaxe que le français, donc, on ne peut pas dire que la règle la plus difficile en français est la syntaxe parce que le préjugé contre cette structure syntaxique Sujet + Verbe + Objet a déjà été abordée avec l’apprentissage de l’anglais.

De plus, la syntaxe de la langue turque est variable. Aksan (1998, 170) déclare que de nouvelles phrases acceptables peuvent être formées en changeant facilement les éléments de la phrase en turc. Quand on change l’ordre des éléments de la phrase, on obtient six phrases différents de la même phrase (Özçelik, 2019, p.324).

1. Dün ailemle sinemaya gittim.
2. Dün sinemaya ailemle gittim.
3. Ailem ile sinemaya dün gittim.
4. Ailemle dün sinemaya gittim.
5. Sinemaya ailemle dün gittim.
6. Sinemaya dün ailemle gittim.

La langue turque convient à la structure de phrase inversée et l’accent est mis sur l’élément immédiatement employé avant le verbe. Bien qu’il y ait six syntaxes différentes dans l’exemple ci-dessus, il y a en fait principalement trois sens différents et selon Bazin concernant le turc, « l’ordre n’est libre que pour deux (ou plusieurs) mots apposés remplissant la même fonction grammaticale » (1994, p.174). Mais pour le français, on ne peut changer que l’emplacement des compléments circonstanciels de temps et de lieu.

1. Hier je suis allée au cinéma avec mes parents.
2. Avec mes parents, hier, je suis allée au cinéma.
3. Hier, avec mes parents, je suis allée au cinéma.
4. Avec mes parents, je suis allée au cinéma hier.

Cependant, on ne peut pas insérer d'objets ou de temps entre le sujet et le verbe. Ainsi, on ne peut pas construire une phrase comme dans l'exemple trois en turc '*avec mes parents au cinéma hier je suis allée' parce que c'est impossible d'ajouter le temps, la place ou l'objet entre le sujet et le verbe.

Et encore en français, il est possible de transformer une phrase affirmative ou négative en une forme interrogative en la lisant avec une intonation montante à l'oral ou bien en ajoutant un point d'interrogation à la fin de la phrase à l'écrit.

Par exemple:

Tu viens. : Geliyorsun.

Tu viens? : Geliyor musun ?

Tu ne viens pas. : Gelmiyorsun.

Tu ne viens pas ? : Gelmiyor musun ?

La question 'Tu viens ? / Geliyor musun ?', si on ne sait pas le sens de cette phrase et qu'on traduit mot à mot, elle veut dire 'Geliyorsun?' et cette forme n'est pas considérée grammaticalement correcte en turc. Et encore la question 'Tu ne viens pas?' pour les personnes qui savent ces deux langues, elles comprennent qu'elle veut dire 'Gelmiyor musun ?' mais en turc on ne pose pas de questions sous cette forme et la traduction littérale 'Gelmiyorsun ?' sans particule pour la forme interrogative n'est pas correcte.

Poser une question avec l'intonation en turc n'est pas la même chose qu'en français. Korkmaz (2021, p.16) mentionne dans son étude qu'il est possible de former une phrase interrogative avec seulement une parole d'un ton montant sans utiliser d'élément interrogatif (qui, quoi, où, quand, pourquoi etc.) mais ce n'est pas valide dans des phrases comme l'exemple ci-dessus 'geliyorsun? ou aldın ?, yedin?, yaptın?' ; il est utilisé en mettant l'accent sur l'objet de la phrase précédente et est surtout utilisé dans la communication face à face, soutenu par un signe : « evin anahtarı ? » (la clé de la maison ?), « kızımın yemek çantası ? » (le panier-repas de ma fille ?), « şemsiyenin kılıfı ? » (la housse du parapluie?) etc. (2021, p.16).

Quant aux structures verbales, les verbes en français sont divisés en verbes réguliers et irréguliers. Les verbes réguliers, leurs règles et leurs exceptions sont relativement faciles à apprendre, mais les verbes irréguliers sont aussi beaucoup utilisés. Étant donné qu'il n'y a pas une telle distinction dans les verbes en turc, le processus d'apprentissage des verbes semble difficile pour les apprenants turcs.

La conjugaison des verbes réguliers est généralement commune en français. Il y a quelques similitudes dans ces verbes pour certains sujets comme par exemple les verbes du premier groupe : au radical du verbe, on ajoute les terminaisons **e, es, e, ons, ez, ent**. C'est pourquoi les verbes réguliers, leurs règles et leurs exceptions sont relativement faciles à apprendre. Mais la conjugaison des verbes irréguliers est plus difficile que les verbes réguliers car la conjugaison des verbes irréguliers diffère et la généralisation ne peut être faite. Bien qu'il existe parfois des similitudes dans la conjugaison des verbes irréguliers, il existe trop d'exceptions pour généraliser.

La distinction entre verbes réguliers et irréguliers en anglais se fait au passé, et non à l'infinitif du verbe comme en français. Les verbes sont divisés en réguliers et irréguliers pour les conjugaisons au passé. Le suffixe **-ed** est ajouté aux verbes réguliers au passé, **talk** se transforme en **talked**, **walk** – **walked**, **dance** – **danced** mais la conjugaison des verbes irréguliers change complètement, **run** se transforme **ran**, **see** – **saw**, **be** – **was / were**. Étant donné que l'utilisation des verbes réguliers et irréguliers en anglais est différente de celle du français, les apprenants turcs ne sont pas prêts pour cette matière.

Troisièmement, il est question de différences phonétique dans ces langues. Le CECRL décrit les activités de production et stratégies que les apprenants d'une langue étrangère doivent utiliser : « l'expression orale » (EO), « l'expression écrite » (EE), « la compréhension orale » (CO) et « la compréhension écrite » (CE) (2001, p.48-54-57). Parmi ces quatre compétences, celles basées sur la communication à l'oral sont la CO et l'EO et la tâche de la phonologie est d'examiner les fonctions des sons (Bensalah & Kethiri, 2021, p.1102). Donc, ces deux compétences concernent la phonologie. Selon le Dictionnaire des Sciences du Langage, la phonologie prend pour objet les sons du langage qu'elle étudie du point de vue de leur fonction distinctive dans le système de la langue (Neveu, 2004, p.230). Il existe des différences dans les caractéristiques phonologiques du français et du turc, ce qui peut parfois avoir un impact négatif sur le processus d'apprentissage. Comme Cuq et Gruca l'ont déclaré l'une des plus grandes difficultés rencontrées par ceux qui associent une langue étrangère à l'apprentissage pour comprendre ce qu'ils entendent est de découvrir le sens d'une séquence sonore (2005, p.151). Bien sûr, on ne peut traiter la communication verbale indépendamment du geste, de la mimique, de l'intonation et de l'environnement, mais comme les approches d'enseignement utilisées aujourd'hui (la perspective actionnelle et l'approche communicative) sont principalement basées sur la communication, la phonétique/la phonologie a une place importante dans l'enseignement des langues étrangères. L'un des problèmes que les étudiants turcs rencontrent en phonétique française est que les phonèmes et les graphèmes ne sont pas les mêmes qu'en

turc. Par exemple, le graphème [que] dans le mot transparent le pique-nique correspond à un seul graphème [k] en turc ou le mot ‘enquête’ en français et ‘anket’ en turc, qui est aussi un mot transparent, est transcrit avec moins de graphèmes en turc. De tels exemples causent des préjugés aux apprenants avant qu'ils n'acquièrent pleinement la langue car le mot qu'ils entendent est le même que dans leur langue maternelle mais même s'ils connaissent sa signification, il reste difficile à écrire. De plus, cette difficulté rencontrée en CO affecte également l'EE. Il est difficile pour les apprenants d'écrire différemment le même mot dans leur propre langue. Selon le règlement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères du ministère de l'Éducation nationale (Millî Eğitim Bakanlığı), l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de permettre aux personnes apprenant une langue étrangère d'acquérir des compétences en compréhension orale, en compréhension écrite, orale et écrite (2006). Il faut veiller à ce que ces acquisitions se produisent simultanément et dans la bonne proportion car elles s'influencent mutuellement. Par exemple, une carence en CO affecte également l'EE. Nous rencontrons ce problème notamment dans les activités de dictée ou encore lors de la prise de notes lors d'un cours. Peut-être qu'avoir autant de mots communs entre le turc et le français est un avantage pour les étudiants turcs dans le cas de la CO et l'EO puisqu'il n'y a pas beaucoup de différence entre le turc et le français en termes de prononciation de plusieurs mots dans ces compétences mais pour la CE et l'EE, ce n'est plus un avantage, les étudiants peuvent avoir des difficultés à s'adapter car l'orthographe des mots familiers est différente de celle qu'ils connaissent. Peut-être même que s'il y avait moins de mots communs entre les deux langues, les apprenants pourraient encore mieux s'adapter à la langue étrangère alors qu'avoir trop de mots similaires dans la langue maternelle peut les rendre dépendants de celle-ci.

En rapport avec cette situation, différents phonèmes et graphèmes en turc et en français affectent l'apprentissage phonétique. Comme exemple de différence de phonème, on peut citer l'utilisation du phonème [o] aussi, qui est le plus fréquemment rencontré : « Le phonème [o], qui a une graphie unique en turc, peut se transformer en plusieurs phonèmes tels que [o], [ô], et graphèmes [au], [eau], [eaux] en français » (Onursal Ayırır, 2012, p.33).

L'utilisation du son nasal, que l'on rencontre fréquemment en français, fait également partie des différences phonétiques. Il n'y a pas de voyelles nasales en turc (Özdemir, 2017, p.58). Cependant, il existe quatre sons nasaux différents en français « [ɛ̃] = in, [œ̃] = un, [ɔ̃] = on, [ɑ̃] = an » (Mauger, 1968, p.7). Pour les étudiants qui commencent à apprendre le français pour la première fois à l'université (minimum à 17 ans), il peut être plus difficile de prononcer correctement des sons nasaux.

Pour la liaison, elle se réalise quand dans des mots qui se succèdent, la consonne à la fin du premier mot forme une autre syllabe avec la voyelle au début du deuxième mot. Ex: Afiyet olsun, Fark etmez... Le Dictionnaire de Linguistique définit ainsi la liaison : « on appelle liaison l'insertion entre deux phonèmes vocaliques d'un élément consonantique de soutien (consonne ou glide) (...) ex : très heureux, un petit ami etc. » (Dubois et al., 2001, p.284). Bien que l'usage des liaisons soit similaire, la liaison du son -s n'existe pas en turc. En français, s'il y a des voyelles des deux côtés du son -s, le son -s se prononce comme -z. Ex : les hommes : [lzmœs], ils ont perdu : [il.z_õ pœdy]. De plus, la différence mentionnée dans la partie de l'ordre syntaxique concernant la forme interrogative avec intonation est aussi une différence phonologique.

Quant au sujet des accents et des signes orthographiques, ce sont aussi l'une des différences entre le français et le turc. Les accents et les signes orthographiques qui se trouvent en français sont l'accent aigu « l'été », l'accent grave « lève-tôt », l'accent circonflexe « le pâtissier » et le tréma « ambiguïté », l'apostrophe « s'il veut », la cédille « un hameçon » et le trait d'union « arc-en-ciel » (Mauger, 1968, p.1). En turc, seul l'accent circonflexe et le tréma s'emploient dans les voyelles comme kâğıt, sükûnet, dinî, hâlâ ou üç, güç, üzüm, öz, göz, söz... Bien qu'il y ait une perception en Turquie que l'accent circonflexe a été aboli, selon la déclaration faite sur la page officielle de Türk Dil Kurumu (TDK)⁴, l'accent circonflexe n'a jamais été aboli.

Işık (2008, p.18) considère les erreurs méthodologiques comme la plus grande lacune dans la formation d'erreurs dans l'enseignement des langues étrangères. Les erreurs qui ne sont pas systématiquement améliorées au cours du processus éducatif, ou dans notre cas, l'incapacité d'enseigner les différences avec lesquelles les apprenants ont le plus de difficultés et qui ne sont pas disponibles dans leur langue maternelle (y compris le genre) de manière complète et en accord avec le public cible, constituent la base de ce manque d'acquisition.

2.3. Notion de Genre

L'une des questions les plus difficiles pour les apprenant(e)s de français langue étrangère est celle du genre. Lorsqu'ils débutent l'enseignement de français, en particulier ceux dont la langue maternelle n'a pas de genre, les apprenants se posent de nombreuses questions telles que : Qu'est-ce que le genre ? Comment il est déterminé ou comment il est choisi dans son utilisation ? Que signifie le genre grammatical ? Quels sont les différences entre le genre grammatical et le genre naturel ? Ces deux types de genre existent-ils dans toutes les langues ? Est-ce qu'il y a des règles pour l'utilisation du genre ? Si oui, est-il obligatoire d'utiliser la

⁴ <https://tdk.gov.tr/icerik/sikca-sorulan-sorular/duzeltme-isareti-kaldirildi-mi/>

langue selon ces règles ? Dans cette partie, nous parlerons des types de genre ainsi que de leur place et de leur importance dans la grammaire.

Le terme, issu du mot latin « *genus, generis* » signifiant « origine, naissance », a d'abord acquis le sens de « sorte, type ».⁵ Le concept de genre dans les langues est divisé en genre biologique (sexe) et en genre grammatical. Alors que le genre biologique est le genre naturel des êtres vivants, le genre grammatical est le genre des mots qui n'ont pas de lien biologique et qui permet de classer le nom comme féminin et masculin en français. Les définitions et les pensées pour cette distinction sont diverses. Le Dictionnaire Larousse en ligne définit ainsi le genre grammatical comme :

[une] catégorie grammaticale fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (masculin, féminin, neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (*genre grammatical*) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques relevant de la représentation des objets du monde (*genre naturel*).⁶

Le dictionnaire en ligne CNTRL définit le genre comme une « Catégorie reposant, selon les langues et les systèmes, sur la distinction naturelle entre les sexes ou sur des critères formels ».

⁷ Hubert a mentionné le genre comme une particularité « (...) entre le sexe comme caractéristique physiologique et le genre comme ensemble de traits comportementaux et de conventions sociales arbitrairement construites sur la base de la différence sexuelle » (2004, p.473). Le Larousse Grammaire (2001, p.25) définit le genre grammatical et le genre naturel ainsi « Les noms se répartissent en deux genres, le masculin et le féminin, qui se manifestent par l'accord des articles et des adjectifs qui s'y rapportent : **le** frère (masculin) ; **la** sœur (féminin) ; **un** pantalon **blanc** ; **une** robe **blanche**. Les noms d'êtres humains et de certains animaux sont du masculin ou du féminin suivant **le** sexe : **le** père ; **la** mère ; **le** soldat ; **la** concierge ; **le** chien, **la** chienne ».

Corbett a classé le système des langues comme sans genre 'no gender', genre basé sur le sexe 'sex-based' et genre non basé sur le sexe 'non-sex-based' et la figure 1 montre leur répartition dans le monde (2013).

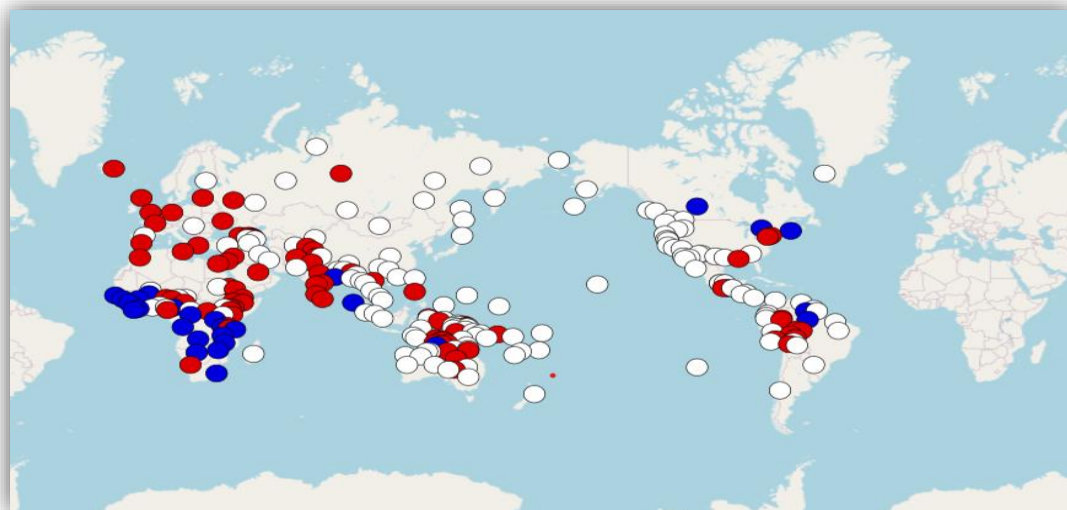
⁵ « Genre », un tic de langage dont la signification glisse à mesure que sa popularité augmente (lemonde.fr)

⁶ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/genre/36604>

⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/genre>

Image 1

Répartition du genre dans le monde (le blanc est non genre, la rouge est sexe-basée, le bleu est non-sexe-basée)⁸



Selon cette carte, parmi les langues du monde, 145 sont 'sans genre', 84 sont 'basées sur le sexe' et 28 sont 'non basées sur le sexe'. Alors que le turc est l'une des langues sans genre, le français est l'une des langues fondées sur le sexe, et Corbett souligne que dans les systèmes fondés sur le genre, la situation où chaque mot est du même genre que les mots auxquels il appartient ou reflète n'est pas valable dans les langues indo-européennes, et bien que les mots désignant les hommes en français soient majoritairement masculins, il a déclaré que tous les mots masculins ne font pas référence aux hommes (2013).

Andriamamonjy cite Séguin en disant que le genre grammatical et le genre naturel ne sont identiques que dans 10,5 % des mots français (2000, p.423) et Granfeldt précise qu'environ 70% des mots sont masculins (2003, p.178). Pour le genre naturel, Corbett (2014) précise qu'il est formé en raison du sexe et qu'il existe une distinction naturelle comme il est indiqué dans son nom. Concernant l'attribution d'un genre aux noms, le Bon Usage précise que :

Quand le nom attribut est un nom animé ayant ou prenant un genre dépendant du sexe de l'être désigné et qu'il est appliqué par analogie ou par métaphore à un sujet non animé, on considère généralement qu'il est préférable que cet attribut ait le genre du nom sujet (Grevisse & Goose, 2008, p.280).

Contrairement au genre grammatical, la plupart des langues ont le genre naturel dans les mots animés. Dans notre recherche, nous examinerons principalement le genre grammatical et

⁸ Allez à la carte: <https://wals.info/feature/31A#1/27/149>

parfois la différence avec le genre naturel. Le genre grammatical est considéré dans les dictionnaires selon différents aspects. Selon Le Petit Robert, c'est une: « Catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, au sexe féminin ou aux choses (neutre). En français, Catégorie de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est soit le masculin, soit le féminin, et qui est exprimée soit par leur propre forme (au féminin, *elle*, *la*, *recouverte*, *son amie*), soit par la forme de leur entourage, par l'accord (*le* sort, *la* mort, *des manches longues*, *une* dentiste, *l'acrobate brune*) » (2014, p.1146). Carlo et al. (2009, p.98) décrivent le genre grammatical comme une propriété en français et ils précisent que la forme masculine est une forme non marquée, donc, on peut considérer que la forme masculine est le neutre et le général et que la dérivation se réalise au féminin. Atlı cite Müller qui définit le genre grammatical comme une catégorie grammaticale qui classe des mots en fonction de leurs propriétés grammaticales (2013, p.7). Tout comme Elmiger (2019, p.3) qui a déclaré que « le genre grammatical est une propriété de certaines langues (notamment les langues indo-européennes) ». Quant à Andonova et al., ils ont mentionné que :

Le genre grammatical est largement considéré comme un excellent exemple d'arbitraire en raison du fait qu'il existe une grande variabilité interlinguistique dans les genres des noms faisant référence à un seul et même concept et peu de systématisme dans la cartographie entre les différentes catégories de genre (par exemple, masculin, féminin et neutre) et la signification des noms dans les langues (2007).

Ainsi, le genre grammatical consiste à classer les mots dans des catégories nommées féminin, masculin ou neutre. Les langues sont divisées en celles avec genre grammatical (genre linguistique) et celles sans. Les langues avec des genres peuvent être classées comme celles qui se divisent en deux classes, en masculin et en féminin (le français, l'italien), et celles qui se divisent en masculin, féminin et neutre ou plus (l'allemand, le russe). Même, il existe 5 genres dans la langue Zande: pour le masculin humain, le féminin humain, les autres animés, les inanimés et les mots abstraits (Smith et al., 2003, p.307). Et dans les langues qui ont la discrimination du genre, chaque nom et objet ont un genre. Pour les langues indo-européennes cette discrimination se réalise ainsi *animé ou inanimé*, *personne ou non personne*, *féminin ou masculin* (Violi, 1987, p.18).

Yılmaz (2013, p.1446), a déclaré l'importance du genre grammatical en français comme « l'article exprime beaucoup de choses en français et n'existe pas en turc ; l'absence d'article en turc est un handicap pour l'assimilation de la langue française. Tandis qu'en français, il sert entre autres à indiquer le genre ». Le genre grammatical, qui sert à la classification

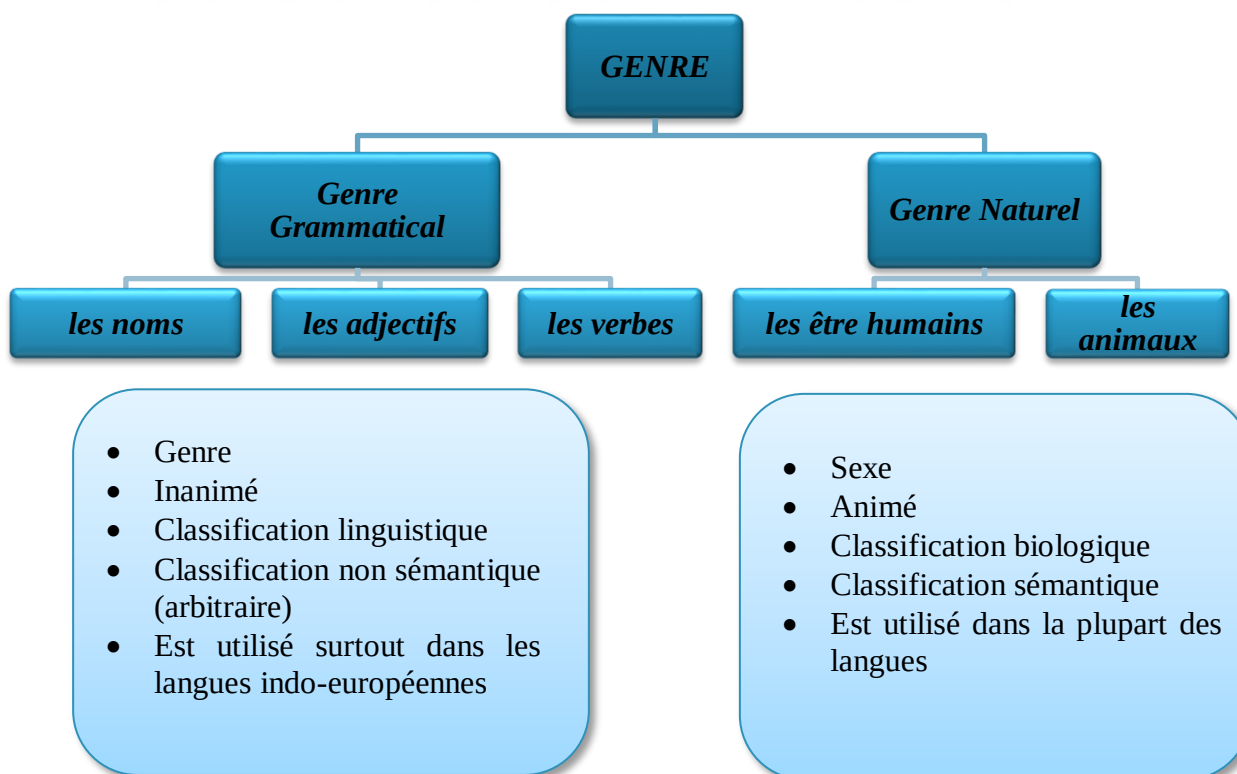
grammaticale entre les mots, peut être qualifié d'arbitraire parce qu'on ne sait pas quel mot est féminin ou masculin en quelle raison caractéristique.

Mais d'autre part, dans le cas d'une classification grammaticale des mots, il est parfois difficile de considérer les déterminants des mots comme masculin ou féminin comme une pure coïncidence. Le linguiste Jacob Ludwig Karl Grimm a mentionné les caractéristiques du genre linguistique comme suit : « Le masculin semble comme avant, plus grand, plus fort, plus endurant, plus rapide, actif, mobile, productif ; le féminin semble comme plus tard, plus petit, plus doux, silencieux, impuissant, réceptif ; le neutre, il semble produit, transformé, matériel, général, immature, collectif, sans émotion, sans vie [notre traduction] » (cité par Pittner 1998, p.153, cité par Öztürk Dağabakan, 2011, p.285) et Yaguello (1989, p.20) déclare que le fait que le mineur soit féminin, comme on le voit dans les paires mer/océan, cabane/château, chaise/fauteuil et bien d'autres appariements, prouve qu'il s'agit d'une langue machiste et cela confirme Grimm.

Nous schématisons les différences relevées dans les différentes définitions entre genre grammatical et genre naturel dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1

Différences entre le genre grammatical et le genre naturel



Un autre problème est que les étudiants considèrent le choix de l'article comme un problème de genre en premier lieu, mais le genre affecte tous les déterminants, les verbes (selon le temps de la phrase) et les adjectifs. Comme Kupisch et al. (2013, p.154) l'ont déclaré, en français, le genre n'est pas toujours clairement vu ou entendu au pluriel (des tables, les chaises etc.). Cependant, pour des mots singuliers, grâce à l'utilisation des articles et suffixes, la distinction du genre devient plus facile. Foucart montre un exemple sur l'accord / la variabilité des mots féminins et masculins avec leurs articles et suffixes comme dans l'exemple qu'elle donne sur deux objets :

un_{masc} livre_{masc} vert_{masc} 'a green book'
 le_{masc} livre_{masc} vert_{masc} 'the green book'
 *livre_{masc} vert_{masc} 'green book'
 une_{fem} table_{fem} verte_{fem}, 'a green table'
 la_{fem} table_{fem} verte_{fem}, 'the green table'
 *table_{fem} verte_{fem}, 'green table' (2008, p.26).

L'article indéfini un, l'article défini le et livre sont masculins indépendamment de l'adjectif vert, mais l'adjectif vert s'écrit au masculin car l'objet qui l'accompagne est masculin. De même, l'article indéfini une, l'article défini la et table sont féminins. Selon la syntaxe d'accord dans le syntagme nominal **vert** employé avec un nom féminin devient **verte**.

Alors que cette distinction existait autrefois en anglais, la première langue étrangère des apprenants, les déterminants sé-seo-theat, qui étaient utilisés respectivement pour le masculin, le féminin et le neutre dans l'ancien usage de l'anglais, se sont transformés en the-theo-theat au fil du temps, mais plus tard, « the » est devenu la forme unique et neutre pour le masculin, le féminin et le neutre (Uylaş, 2002, p.58). Le fait que la catégorie de genre en anglais ait été abolie ou masquée pour des raisons historiques concernant les règles grammaticales a donné lieu à de nombreuses discussions en linguistique (Nakhanova, 2022, p.356). Aujourd'hui, il n'y a qu'un sujet 'He – She – It', un article neutre 'a – an – the' et pour l'adresse, des marqueurs masculins et féminins peuvent être utilisés : 'Mr.' est utilisé pour les hommes, 'Mrs.' pour les femmes mariées et 'Miss' pour les femmes célibataires ; ou dans les professions 'fireman – firewoman', 'barman – barmaid', 'policeman – policewoman' etc. et l'adjectif possessif est utilisé selon le sexe de la personne qui parle, 'his' pour les hommes, 'her' pour les femmes. Ces usages proviennent du genre naturel donc il n'y a plus de genre grammatical en anglais. C'est pourquoi, nous avons précisé que pour les étudiants qui apprennent la langue française en Turquie, l'apprentissage de ce sujet s'avère difficile. Cette distinction est parfois utilisée pour souligner la différence biologique entre les hommes et les femmes, parfois, elle est censée

indiquer la différence entre une fille et un garçon ou encore la différence biologique entre une poule et un coq.

2.3.1. Fondements Historiques de la Notion de Genre: Pourquoi le genre grammatical se retrouve-t-il principalement dans les langues indo-européennes ?

Avant de parler de la formation du genre grammatical et de sa raison d'être dans les langues, on doit examiner les effets sur la formation des mots dans des langues. Selon Démocrite qui prône une compréhension naturaliste du langage, le langage résulte de l'imitation de choses trouvées, vues et entendues dans la nature, et ces imitations évoluent avec le temps, les laissant à de nouveaux mots (Altınörs, 2012, p.72). Diogène, d'autre part, soutient que la formation des mots à l'origine n'est pas arbitraire, mais que chaque nation avait une impression unique de sa langue (cité par Uylaş, 2002, p.51). Platon, dans le dialogue *Kratylos*, a mentionné qu'il n'y a qu'un seul nom pour chaque être dans le langage et que ces noms sont donnés aux objets par nécessité naturelle, il soutient qu'il existe une seule nomenclature de mots pour tous (grecs ou non grecs) (cité par Saygın, 2018, p.1). Le linguiste français Antoine Meillet a déclaré que les sociétés les plus anciennes distinguaient probablement le monde en trois classes : les humains, les animaux et les objets, et que ce système se reflétait dans la langue (cité par Nakhanova, 2022, p.357).

Pour mieux comprendre l'existence du genre grammatical en français, il faut observer le latin dans lequel il est question de 5 cas différents (De Carvalho, 1993, p.76). Ces cas présentaient une terminaison déterminée ; dans la transformation au fil du temps du latin en ancien français et, par la suite en français moderne, son caractère neutre s'est perdu et seules les formes féminines et masculines sont restées.⁹ Et les effets de la première formation des langues continuent leurs traces dans les formes utilisées aujourd'hui. Le genre est également l'une des caractéristiques typiques de la langue française et il n'y a pas d'information certaine sur la façon dont il est apparu pour la première fois. L'absence de certaines informations sur la formation première du concept de genre dans le langage a conduit certains linguistes à des visions différentes sur cette question. Certains de ces points de vue sont encore valables aujourd'hui et on peut considérer par conséquent qu'ils sont les plus plausibles concernant la formation du concept de genre dans la langue.

L'hypothèse de Sapir-Whorf traite du lien fort entre langue et culture, et Sapir, l'un des tenants de cette vision, explique cette situation ainsi : « La chose qui reflète le plus clairement le monde physique et social de ce qui est parlé dans une langue est le vocabulaire ... si nous

⁹ https://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/HIST_FR_s3_Ancien-francais.htm

avons un dictionnaire complet de la langue d'une tribu, à partir de ce dictionnaire, nous pourrions saisir presque entièrement les caractéristiques de base de leur culture, ainsi que l'environnement physique dans lequel ces locuteurs vivaient » (cité par Altınörs, 2012, p.37). La religion étant un facteur qui affecte directement la culture c'est pourquoi l'un des points de vue est que le concept de genre grammatical est associé à la religion. Alors que certains points de vue pensent que le concept de genre est formé dans le langage en raison des opinions animistes des Indo-Européens, certains points de vue décrivent la distinction de genre dans les mots comme les effets de la période de religion polythéiste. Il y a aussi des linguistes qui pensent que cette distinction se reflète dans les mots pour honorer les dieux des différents sexes dans les religions polythéistes (Uylaş, 2002, p.52). Mais ce point de vue n'est pas entièrement validé par les linguistes.

Premièrement, au 5ème siècle, le philosophe Protagoras a mentionné pour la première fois la distinction linguistique entre les sexes, il a soutenu qu'il y a le masculin, le féminin et un troisième genre en grec ; cependant, lorsque Protagoras s'est rendu compte que le troisième genre qu'il présentait était soit masculin, soit féminin, il a commencé à appeler ce troisième genre « le genre entre les deux » (Aikhenvald, 2004, p.31 cité par Kerimoğlu & Doğan, 2015, p.144; Lyons, 1980, p.11 cité par Öztürk Dağabakan, 2011, p.286). Bien qu'il soit mentionné que le concept de genre dans la langue découle de la distinction naturelle (genre humain), la distinction que nous rencontrons sur la base des mots dans la langue n'a rien à voir avec cette distinction naturelle (du moins pour le français).

2.3.2. Genre dans les Mots Français et les Caractéristiques des Mots Féminins:

L'autre problème concernant cette discrimination dans les langues est qu'un objet n'a pas obligatoirement le même genre dans toutes les langues, alors, peut-on dire que l'utilisation du genre est arbitraire?

Les langues qui ont le genre grammatical sont les langues dans lesquelles chaque mot a un genre et les structures de cette langue sont formées conformément à cet indicateur de genre. Les langues qui ont le genre naturel séparent les mots selon le sexe biologique, sans modification de la structure de la langue. Une langue peut avoir les deux en même temps (le français) ou juste le genre naturel (le turc).

Tous les mots ne représentent pas le même genre dans toutes les langues. Par exemple, 'la chaise' est féminin en français, mais le même mot 'الكرسي /al-kursi/', chaise en arabe, a un usage masculin, et en anglais, le mot 'the chair' est neutre ; ou bien en français le mot 'lune' est utilisé avec l'article féminin mais en allemand, le même mot est utilisé avec l'article

masculin correspondant 'der Mond' (McConnell-Ginet, 2014, p.5). La situation est différente pour les articles utilisés pour un nom commun. La vache est utilisée au féminin en espagnol, en allemand et en français, car elle est biologiquement femelle et peut donner naissance ; tandis que le bœuf est utilisé au masculin. Donc, la différence du genre grammatical est qu'il n'a aucun rapport avec le sexe comme dans le genre naturel. Parfois, l'un des mots homonymes peut être utilisé avec l'article féminin, tandis que l'autre peut être utilisé avec l'article masculin. Arrivé et al. (1986, p.293) ont présenté cette situation comme une « liste d'homonymes distingués par le genre » et des mots qui pourraient être des exemples de cette situation « *coche* m. - *entaille* f. ; *ombre* m. - *absence de lumière* f. ; *souris* f. - *petit rongeur* m. ; *pendule* m. - *horloge* f. (...) ». Parfois, les homonymes de ces mots apparaissent comme un groupe de mots plutôt que comme un seul mot, mais comme ils évoquent la même situation, chose ou animal, leur utilisation avec un article différent peut remettre en question le but du genre grammatical. Ces situations nous prouvent que les raisons des types symbolisés par les mots dans la formation du langage ne coïncident pas toujours avec d'autres langues, et parfois même au sein d'une même langue.

D'autre part, le masculin est appelé universel (Khaznadar, 2002, p.69). En fait, c'est la forme masculine du mot qui est fondamentale en français, et le changement apparaît dans la transformation au féminin du mot. Michard cité par Durand et Dubois, exprime que du point de vue lexical, le genre féminin est décrit comme un dérivé morphologique du genre masculin (2003, p.68). La forme masculine est également utilisée comme neutre. De plus, Michard analyse la sémantique de l'usage féminin dans la langue en trois classes : la transformation des mots en mots féminins due au sexe biologique « maître, maîtresse ; coureur, coureuse ; rapporteur, rapporteuse ; grand homme, grande femme », des mots utilisés à la fois au féminin et au masculin parce qu'ils n'ont pas de forme féminine « témoin, vainqueur » et des mots utilisés directement pour les femmes « femme, épouse, mère » (1996, p.33). Mauger (1968, p.6) a classé des maladies, des sciences, des fêtes dans la catégorie des noms généralement féminins, et d'arbres, des jours, des mois, des saisons, des points cardinaux dans la catégorie des noms généralement masculins ; cependant, ni les mots de la catégorie des mots généralement féminins n'ont rien à voir avec la féminité, ni les mots de la catégorie des mots généralement masculins avec la masculinité. Michard a expliqué la différence du féminin et masculin ainsi :

Le genre féminin s'oppose au genre masculin du point de vue de la catégorie de sexe (le trait pertinent de l'opposition est le sexe et non l'un des deux sexes) : le féminin, genre marqué, pose la catégorie de sexe, qui se confond avec l'un des deux termes de l'opposition (femelle), tandis que le masculin, genre non marqué ne pose rien quant à

cette catégorie : ni l'opposé de la catégorie (non-sexe), ni l'opposé à l'intérieur de la catégorie (mâle) (1996, p.30).

Après ces informations d'ordre général, nous étudierons le genre d'après les éléments de la phrase qui en dépendent en soulignant en quelque sorte comment il affecte la structure et les accords en français.

2.3.2.1. Déterminants: L'utilisation du genre est déterminée par le déterminant au début du mot, mais cette désignation n'est pas seulement une désignation biologique.

Par exemple : Un père : **un** symbolise biologiquement la masculinité dans ce mot.

Une mère : ce mot s'utilise avec l'article indéfini féminin **une**, et puisque la mère est biologiquement femelle, donc l'article et le sexe sont compatibles.

Cependant, on ne peut pas parler de la même situation dans des objets inanimés. Bien que **la porte** soit utilisée avec l'article défini féminin, ce mot n'a rien à voir avec la féminité, de même, **le tableau** avec l'article défini masculin ne représente aucun lien biologique. Et encore le genre grammatical n'importe pas seulement avec l'article défini ou indéfini, il influence aussi pour les autres variations comme les partitifs 'de l' - de la – du', les adjectifs démonstratifs 'ce – cette – cet', les pronoms démonstratifs 'celui - celle, ceux – celles', les adjectifs interrogatifs 'quel - quelle, quels – quelles', les adjectifs possessifs 'ma – mon, ta – ton, sa – son', les pronoms possessifs 'le mien, la sienne', les pronoms relatifs composés 'laquelle, lequel, lesquels, lesquelles'.

Tableau 2

Variantes féminines et masculines des mots français

	<i>Variantes masculines</i>	<i>Variantes féminines</i>
<i>Les pronoms personnels</i>	il – ils	elle - elles
<i>Les articles définis au singulier</i>	le	la
<i>Les articles indéfinis au singulier</i>	un	une
<i>Les partitifs</i>	du	de la
<i>Les adjectifs démonstratifs</i>	ce/cet	cette
<i>Les pronoms démonstratifs</i>	celui	celle
<i>Les pronoms relatifs composés</i>	lequel	laquelle
<i>Les adjectifs interrogatifs</i>	quel	quelle
<i>Les pronoms possessifs singulier</i>	mon, ton, son	ma, ta, sa

Les articles, les pronoms et les adjectifs doivent être compatibles entre eux. Bien qu'ils ne signifient pas la même chose, ils servent à peu près le même but. Léon & Bhatt mettent l'accent

sur cette fonction : « les articles permettent de spécifier le nom » (2005, p.106) comme masculin ou féminin, défini ou indéfini. Même si ce n'est pas la vocation première des pronoms et des adjectifs, ils doivent être adéquats à indiquer le genre du mot.

Par exemple : Le siège sur lequel je m'assieds est très inconfortable.

Dans cet exemple, on comprend que **siège** est masculin par l'utilisation de l'article défini masculin **le** mais aussi l'usage du pronom relatif **lequel** qui est dû à la même raison.

2.3.2.2. Adjectifs et Suffixes: Quant à l'adjectif, on a pensé qu'il serait peut-être préférable de considérer le suffixe et l'adjectif ensemble, pour plus de clarté, car leurs changements se produisent généralement ensemble.

La conversion des adjectifs au féminin peut être un peu plus difficile à apprendre car il est nécessaire de savoir exactement quel suffixe se transforme en quel suffixe et quelles sont les exceptions. Il y a rarement des adjectifs neutres pour des sujets masculins et féminins. Par exemple: les adjectifs numéraux ordinal 'troisième, quatrième, cinquième etc.', les adjectifs se terminant par -que 'énergique, sympathique (ou abrég. sympa)', ou les autres comme 'brave, agréable'... Mais la plupart des adjectifs changent selon le nom. Le changement à ce stade s'observe aussi chez les sujets féminins animés ou inanimés. Comme précisé dans le Larousse Grammaire « le suffixe est souvent différent selon qu'il s'agit de la formation de noms, d'adjectifs, de verbes ou d'adverbes (2001, p.11). Les suffixes **-er, -in, -ouin, -f** se transforment en **-ère, -ine, -ouine, -ve** et il y a beaucoup de transformations (Yaguello, 2002, p.159).

Par exemple:

Généralement **-e** est ajouté à la forme masculine.

- un garçon intelligent – une fille intelligente

Aux adjectifs en **-eau** et **-ou** sont ajoutés **-elle** et **-olle**.

- C'est un **beau** paysage - C'est une **belle** vue.
- un fils fou - une fille **folle**.

Les suffixes **-ienne** et **-onne** sont ajoutés à ceux se terminant en **-ien** et **-on**.

- un touriste canadi**en** – une touriste canadi**enne**
- C'était un **bon** match - C'était une **bonne** série

Aux adjectifs en **-et** est ajouté **-ette**

- un chapeau vio**let** - une robe vio**lette**

On ajoute **-euse** et **-ouse** aux adjectifs qui se terminent par **-eux, -eur, -oux**

- Il est trop curi**eux** – Elle est trop curi**euse**
- Un homme rêv**eur** – une femme rêv**euse**

Dans les noms d'animaux, l'utilisation du masculin ou du féminin dans un sens neutre peut également être trouvée. Dans ces cas, le mot « mâle » est ajouté aux noms d'animaux utilisés avec l'article féminin pour signifier le sexe masculin, et le mot « **femelle** » est ajouté aux noms d'animaux utilisés avec l'article masculin pour désigner la féminité (**une** grenouille **mâle**, **un** pinson **femelle**) (Léon & Bhatt, 2005, p.117). Pour certains noms d'animaux, il suffit de remplacer l'article masculin par le féminin et d'ajouter un suffixe féminin comme **-e**, **-le**, **-tte**, **-ne**. Par exemple : **un** ours – **une** ourse, **un** chien – **une** chienne, **un** merle – **une** merlette, **un** oiseau – **une** oiselle, **un** lion – **une** lionne.¹⁰ Bien qu'il y ait des exceptions, nous pouvons généraliser les suffixes. En plus des suffixes dans les noms d'animaux ci-dessus, des suffixes **-ier**, **-eor**, **-eur**, **-teur**, **-ien** s'ajoutent aux mots masculins ; des suffixes **-e**, **-ière**, **-eresse**, **-trice**, **-ienne** s'ajoutent aux mots féminins (Cerquiglini, 1999, p.10).

Si le genre naturel est utilisé pour les êtres vivants et que son but est d'attribuer directement des marqueurs de genre, pourquoi ne pouvons-nous pas utiliser le même nom en changeant directement le marqueur pour chaque animal, ou pourquoi n'y a-t-il pas de formes féminines et masculines pour chaque créature vivante? Là encore, on voit l'irrégularité du genre au sein d'un ensemble de règles.

Dans les professions et les nationalités, cette distinction se reproduit en raison de la distinction biologique, celui du genre naturel. En même temps, il y a un changement dans l'article aussi (tous les articles définis ou indéfinis, sauf l').

Tableau 3

Dérivation au féminin des professions et des nationalités

<i>Formes masculines</i>	<i>Formes féminines</i>
un danseur	une danseuse
un boulanger	une boulangère
un infirmier	une infirmière
un musicien	une musicienne
un acteur	une actrice
un Canadien	une Canadienne
un Américain	une Américaine
un Letton	une Lettonne

C'est la forme féminine qui est différente, et donc l'ajout et le changement se produisent dans les féminins mais maintenant avec l'utilisation répandue des formes féminines de la plupart

¹⁰ <https://www.espacefrancais.com/les-animaux-le-male-la-femelle-le-petit-et-leur-cri/>

des professions, il n'est plus correct d'utiliser ensemble un sujet féminin avec une reprise avec l'adjectif ou le nom au masculin (elle...le président) (Elmiger, 2013, p.116). Dans le passé, les métiers comme ministre, avocat, maire couvraient les hommes et les femmes mais aujourd'hui on peut voir l'utilisation de **la** ministre, l'avocate, **la** maire pour les femmes (Elmiger, 2019, p.6). Cependant, en quelques mots, puisque le suffixe **-e** n'est pas prononcé (comme ministre), ce procédé de suffixe ne suffit pas pour le but il est appliqué. Par conséquent, les suffixes qui peuvent être remarqués non seulement à l'écrit mais également dans la langue parlée sont préférés et Matthey (2000, p.65) décrit ainsi la féminisation des professions :

Ce procédé de féminisation qui introduit de la variation (auteure vs autrice; chercheure vs chercheuse, professeure vs professeuse) peut également être considéré comme un indice de l'évolution du français parlé vers un abandon de la marque de genre portée par les suffixes au profit des déterminants.

2.3.2.3. Sujet: Pour les sujets en français, selon Le Petit Robert (2014, p.839-p.1274), le pronom personnel féminin **Elle** « employé comme sujet représentant un nom féminin de personne ou de chose déjà exprimé ou qui va l'être » et le sujet **Elles** est la version de ce pronom au pluriel; le sujet **Il** est un « pronom personnel sujet de la troisième personne du singulier et du pluriel (**Ils**), du genre masculin, représentant un nom masculin qui vient d'être exprimé ou qui va suivre ». En anglais, selon le Dictionnaire Oxford Wordpower (2000), pour les pronoms personnels susmentionnés, **She** est utilisé pour la femme, **He** pour l'homme, **It** pour un animal ou une chose. Contrairement au français, **They** couvre des personnes, des choses, des animaux comme neutre. En turc, selon le dictionnaire en ligne de TDK¹¹, le pronom **O** est « un mot singulier qui montre la troisième personne », le pronom **Onlar** est « la forme plurielle du pronom personnel O ». À la différence de l'anglais 'He / She / It' et du français 'Il / Ils / Elle / Elles', les pronoms **O** et **Onlar** ont un usage neutre, c'est-à-dire on les utilise pour la / les personne/s, la / les chose/s ou l'animal / les animaux indépendamment du genre.

Pour le turc et l'anglais, **Onlar** et **They** sont neutres, mais pour **Ils** et **Elles**, la situation est un peu différente. Outre le fait qu'**Ils** est utilisé uniquement pour les hommes et **Elles** uniquement pour les femmes, **Ils** est utilisé même s'il n'y a qu'un seul homme avec un million de femme. On ne sait pas si cela a commencé à être utilisé parce que la communauté était mixte et que l'utilisation du masculin est le générique, ou si c'était le produit d'une masculinité toxique, qui pense que même un homme domine les autres femmes.

¹¹ <https://sozluk.gov.tr/>

La distinction dans le genre est à la fois naturelle et grammaticale. Si le sujet est utilisé pour s'adresser à un / des homme/s ou à une / des femmes en tant que genre biologique, c'est le genre naturel (pour les animaux mâles et femelles aussi). Si le sujet est utilisé pour faire référence à un mot comme des choses, des dates, des saisons etc. qui est masculin ou féminin, le genre est considéré comme grammatical.

Par exemple : **Ma meilleure amie, Emma** est très travailleuse, **elle** étudie toujours régulièrement. 'Le genre naturel' / Nous avons acheté **une nouvelle maison**, **elle** est si grande et si **belle**. 'Le genre grammatical'

Dans les sujets, nous voyons des réflexions féminines et masculines dans les pronoms personnels. Ces sujets représentent parfois directement un homme ou une femme au singulier ou au pluriel comme le genre naturel, ou parfois ces sujets sont utilisés pour définir des mots inanimés et dans ce cas, ils représentent comme le genre grammatical.

Par exemple : Mon frère, il s'intéresse aux logiciels et sa femme, elle veut aussi apprendre des logiciels. C'est pourquoi ils commencent à apprendre de nouveaux programmes.

Dans cet exemple, les pronoms personnels représentent directement les êtres humains.

Par exemple : Mon fruit préféré est la pêche. Si elle est mûre, elle est très douce mais le kiwi, il est trop aigre pour moi.

Et ici, les pronoms personnels définissent les fruits, ils sont sélectionnés en fonction des déterminants des fruits. Cela n'a rien à voir avec le genre naturel et l'usage dans cette phrase est le genre grammatical.

2.3.2.4. Verbe: Dans cette catégorie nous illustrerons spécifiquement le verbe *être* qui est principalement utilisé avec les adjectifs, les sentiments, les professions et les situations.

La girafe est plus grande que le chien et **le loup** est plus grand que la souris.

Alice est contente d'avoir une nouvelle voiture.

Mon père est doct**eur** comme ma mère, elle est doct**oresse** aussi.

Ici, le changement n'a pas lieu dans le verbe être, mais il provient de ce verbe. En exprimant la situation dans le verbe être à tous les temps (passé, présent, futur), il y a un changement du complément. De plus, Petitjean déclare que « le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre avec le sujet : *la lampe est (était, sera, a été) allumée* » (1991, p.28). Le Grevisse de l'enseignant, indique que cette règle d'accord devrait également se poursuivre dans les verbes d'états (Pellat & Foncille, 2016, p.182).

Par exemple : **Les garçons** ne sont pas venus avec nous, **ils** sont restés à la maison.

Les filles ne sont pas venues avec nous, **elles** sont restées à la maison.

Les verbes pronominaux (comme les verbes se lever, se laver, se baigner, se coiffer, etc.) se conjuguent aussi avec l'auxiliaire *être* aux temps composés et on doit accorder au féminin.

Par exemple : **Ma fille** s'est réveillée et elle s'est lavé le visage.

Il y a souvent des changements de suffixe pour les sujets Elle / Elles. Pour le passif aussi, « le participe passé s'accorde avec son DP 'désigné passif' » (Audet, 1997, p.15). Et le suffixe **-e** est ajouté à ces sujets dans les conjugaisons au passif.

Par exemple : **La Terre** est éclairée par le Soleil.

Dans une phrase au présent avec le verbe **être** la différence peut être entendue la plupart du temps puisque le changement se réalise au niveau de l'adjectif, du nom qui sera accordé au féminin, mais la différence au niveau de l'accord du participe avec **être** comme auxiliaire ne peut pas être toujours entendue au passé et à la structure passive car l'ajout du suffixe **-e** se remarquera seulement si le participe se termine par une consonne. Pour cela, il faut faire plus attention en compréhension et expression écrites.

À cause de tous ces efforts d'accord et de changement, d'ensemble des règles et de leur maintien à l'esprit que nécessite la distinction de genre, est-il impossible de transformer le français en une forme sans genre ? Certaines initiatives sont à l'actualité concernant le genre dans la langue. A cet égard Thérèse Moreau, écrivaine suisse, note qu'à la Conférence latine des Bureaux de l'égalité pour protester contre l'inégalité, Liliane Maury Pasquier, conseillère nationale genevoise, avait présenté une proposition recommandant une formulation non sexiste; bien que cette proposition ait été acceptée par le Conseil national, elle a causé des débats parmi ceux qui refusaient la féminisation. Les Bureaux ont quand même décidé de suivre l'exemple du Québec et pour proposer une autre façon de dire et d'écrire ils ont créé « un guide d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène » (2001). Dans ce guide sont présentées dix règles d'écriture que nous présentons étant donné qu'elles illustrent les efforts menés en matière de genre :

- la féminisation ou la masculinisation selon des cas, des métiers, et des titres... (*la mécanicienne, le sage-homme, un directeur ou une directrice...*),
- l'utilisation d'expressions générales ou de pluriels dans le cas de substantifs épïcènes (*le personnel, les membres de l'association, les scientifiques...*),
- l'utilisation du trait d'union au lieu de parenthèses ou de barres d'exclusion pour nommer deux genres (*les employé-e-s, les étudiant-e-s*),
- employer des expressions comme *celles et ceux, toutes et tous, chacun-e*,

- l'utilisation de l'ordre alphabétique lors de la création d'une chaîne de mots sur le suivi,
- la mise des verbes au pluriel lorsque les noms sont connectés avec « ou » (*le chef ou la cheffe demandent, la ou le ministre signent...*),
- s'accorder selon le mot le plus proche du verbe (*les collaborateurs et collaboratrices étaient nombreuses à la réunion, les serrurières et serruriers étaient contents*),
- utiliser la forme infinitive (*Conditions : avoir 18 ans, être capable de travailler en équipe ; pour cela il vous faut travailler de façon indépendante*),
- s'adresser directement aux destinataires (*Vous qui recherchez un travail, sachez que ce service met à votre disposition [...]*),
- utilisation de mot *Droits de la personne humaine* au lieu de *Droits de l'Homme* excepté le document historique français (Moreau, 2002, 16-18)

Les usages suggérés par ce guide visent à réduire les effets de la discrimination sexuelle dans la langue. Toutefois, cela reste valable pour le genre naturel, c'est-à-dire pour rétablir l'égalité dans la vie professionnelle et sociale. Il ne semble pas possible d'éliminer le genre grammatical en français dans un avenir proche car cette structure est ancrée dans la langue. Nous achèverons cette partie sur le genre en nous questionnant sur la place et le rôle du genre en turc.

2.3.3. Genre en Turc: Le genre grammatical n'est pas disponible en turc mais il y a le genre naturel et c'est utilisé seulement dans des noms communs, des noms propres, des professions et pour déterminer le masculin et le féminin des animaux. Comme la plupart des autres différences, la différence du genre provient des familles linguistiques. Il n'y a pas d'article dans la famille des langues ouralo-altaïques, aucune discrimination de genre grammatical n'est faite dans les mots, il y a seulement le genre naturel.

Le turc moderne a des mots empruntés à des langues telles que l'arabe, le français, l'anglais et l'italien. Ce transfert dépend de différentes raisons telles que le fait que certains mots sont directement transférés dans notre langue par le biais de relations commerciales et politiques, et que le produit ou la pensée que le mot décrit est dérivé de cette langue. De plus, l'ajout de mots d'origine étrangère à notre langue dans le passé et aujourd'hui est différent les uns des autres. Pour les emprunts anciens, les phonèmes des mots correspondent à une lettre de notre langue, leur prononciation est la même, mais l'orthographe est conforme à notre langue. Aujourd'hui, bien qu'un mot ait un équivalent turc, il y a une tendance à utiliser sa forme en langue étrangère dans les phrases en turc. Bien qu'il existe une distinction de genre dans la plupart de ces langues dans les deux transferts, cette distinction qui se réalise à cause du genre grammatical n'est pas

passée dans le turc mais il y a une différence dans les mots empruntés provenant du genre naturel. On peut donner des exemples du genre naturel dans les mots provenant de l'arabe ; « aziz – azize, katip – katibe, merhum – merhume, sahip – sahibe » (Çolak Bostancı & Koç Keskin, 2013, p.101). Selon le moteur de recherche de mots en ligne qui propose l'étymologie des mots¹², les mots des membres de la famille comme 'valide (la mère), hala (la tante), emmi (l'oncle)' sont aussi des mots d'origine arabe et nommés selon le sexe biologique tout comme des mots tels que 'öküz' (le bœuf) du tocharian et 'horoz' (le coq) du persan. Selon Yüce (2021), des mots tels que « aktör – aktris » (acteur - actrice), « balet – balerin » (le danseur de ballet et la ballerine), « prens – prenses » (le prince – la princesse) du français, « kral-kraliçe » (le roi - la reine), « imparator- imparatoriçe » (l'empereur – l'impératrice) du serbe, sont également utilisés selon le genre naturel et des suffixes sont ajoutés aux mots en fonction du sexe. Quelques mots comme 'çocuk' (un ou une enfant), 'evlat' (la fille ou le fils), 'genç' (le ou la jeune), 'yaşlı' (le vieux ou la vieille) sont des mots épïcènes et quand ces mots sont utilisés en turc, aucun sexe n'est visualisé chez le destinataire.

Le genre n'est pas un sujet qui peut être généralisé en turc. En d'autres termes, il n'est pas possible de dire que le genre des mots d'origine arabe est toujours présent dans notre langue (même s'ils sont le genre naturel), car la forme féminine du mot 'mühendis' (ingénieur), qui est aussi un mot d'origine arabe, ou des mots tels que 'kuzen' (cousin), 'profesör' (professeur), 'avukat' (avocat), 'doktor' (docteur), qui sont des mots transparents empruntés au français, les formes féminines de ces mots n'existent pas dans notre langue. Peut-être lorsque ces professions ont été traduites dans notre langue, les formes féminines n'ont pas émergé parce que ces professions étaient principalement exercées par des hommes, et donc, les formes féminines n'étaient pas nécessaires à l'époque. Le féminin est marqué uniquement dans les formules d'adresse comme 'doktor hanım' ou encore pour parler de cette personne en précisant son sexe : 'doktor hanım 10'da gelecek' (Madame la doctoresse arrivera à 10 heures.). De la même manière, bien que des noms différents soient utilisés pour le mâle et la femelle d'animaux tels que 'la poule' (tavuk), 'le coq' (horoz), 'la vache' (inek), 'le bœuf' (öküz), 'le mouton' (koç), 'la brebis' (marya) ; chez la plupart des animaux comme 'le serpent' (yılan), 'le tigre' (kaplan), 'l'oiseau' (kuş), 'le chien' (köpek), 'le chat' (kedi), 'le lion' (aslan), 'la grenouille' (kurbağa), le mâle et la femelle portent le même nom. Dans les cas où il faudrait le déterminer, il est précisé comme un tigre **femelle**, un canard **mâle** comme en français.

¹² www.etimolojiturkce.com

Bien qu'il n'y ait pas de genre en turc, certains mots peuvent faire en sorte que les gens se sentent plus proches d'un genre. Dans l'étude de Kerimoğlu et Doğan (2015, p.156), les étudiants ont donné une série de réponses à un questionnaire sur des genres représentés par des mots turcs. Par exemple, 98% des participants ont dit féminin pour « hemşire » (une infirmière), masculin pour « kasap » (le boucher), 88% masculin pour « kurt » (le loup) et 94% féminin pour « ceylan » (la gazelle), 88% masculin pour « bıyık » (la moustache), 85% féminin pour « saç » (le cheveu). Cette étude nous montre que le métier où on doit s'occuper des gens est du féminin, et celui où il est fait un travail qui demande de la force physique est du masculin, le chassé comme féminin et le chasseur est perçu comme masculin. En général, il n'y a aucune preuve claire de l'origine du genre et son utilisation peut être comprise de manière arbitraire mais certaines des réponses données dans les enquêtes coïncident avec les genres de ces mots en français. Pour la relation entre le langage et la pensée, Aristote affirme que le langage est l'expression de tout affect dans l'âme (cité par Altınörs, 2010, p.390). La connotation du même genre par les mêmes mots dans les deux langues suggère que cette pensée du philosophe peut être fondée.

En plus, les termes concernant la femme et l'homme ont des différences d'utilisation positives ou négatives dans la langue.

Par exemple : 'Kadın gibi iş yapmak.' (Faire des affaires comme une femme.)

Cette phrase a un sens **négatif**.

'Adam gibi iş yapmak.' (Faire des affaires comme un homme.)

Cette phrase a un sens **positif**.

La comparaison avec l'un ou l'autre sexe change radicalement le sens de la phrase.

En bref, puisque la distinction sémantique entre l'homme et la femme en turc découle du genre biologique, les étudiants turcs qui apprennent le français ont des difficultés à comprendre, apprendre et mémoriser le concept tout en apprenant le genre grammatical.

2.4. Apprentissage et Enseignement du Genre

Diverses méthodes ont été utilisées pour l'enseignement des langues comme langue étrangère. Nous étudions dans cette partie les méthodes plus utilisées pour déterminer le processus d'enseignement en général et surtout la place accordée à l'enseignement du genre.

2.4.1. Place du Genre dans les Méthodes de FLE: Chaque langue a son propre usage. Certaines matières ou composantes sont très difficiles à apprendre parce que le langage n'a pas toujours un ordre mathématique ou des parties fixes, car l'usage de la langue dépend de composantes culturelles, régionales et sociales. Si un/e apprenant/e a l'usage du genre dans sa langue maternelle, ce sujet ne lui est pas enseigné comme un nouveau concept ; cette situation

peut être résolue quand l'apprenant/e acquiert les équivalents des déterminants du genre dans la langue maternelle. Encore une fois, lorsqu'un/e apprenant/e qui a le genre dans sa langue maternelle commence à apprendre une langue qui n'a pas le concept de genre, cette lacune ne se transforme pas en un gros problème. Ainsi, Bazin précise pour les apprenants du turc; « (...) *l'absence de tout genre grammatical* (masculin, féminin, ou neutre) *et de toute règle d'accord morphologique* facilite beaucoup la tâche du débutant » (1994, p.23). Le problème se pose lorsqu'un/e apprenant/e pour qui ce concept n'existe pas, commence à apprendre une langue seconde qui a le genre. Comme Güzel l'a déclaré (2015), les mots transparents entre le turc et le français sont une situation motivante pour des étudiants dans le processus d'enseignement, mais mémoriser le genre de ces mots peut sembler une tâche supplémentaire pour des étudiants turcs. Comme indiqué précédemment, étant donné que l'utilisation du genre n'existe ni en turc ni en anglais, les enseignants peuvent avoir des difficultés à expliquer ce sujet autant que les apprenants au cours du processus d'apprentissage. Bien sûr, une langue étrangère ne peut pas toujours être enseignée à des apprenants ayant la même langue maternelle dans la même classe. Dans des groupes hétérogènes, comme certains apprenants ont une langue maternelle autre que la même famille linguistique que la langue cible, certaines matières peuvent être appréhendées facilement (par exemple, structure syntaxique commune), tandis que chez certains apprenants, l'apprentissage par cœur de ces matières peut être plus difficile. Comme le souligne Ellis, les similitudes entre la langue maternelle et la langue étrangère augmentent les interférences et les transferts (Aguerre, 2018, p.2). Le processus d'enseignement est vivant et dépend de différentes dynamiques. Avant de commencer ce processus, l'enseignant prépare certaines fiches pédagogiques, crée des calendriers pour couvrir les sujets appropriés au niveau du groupe d'apprentissage et prépare des activités appropriées à ce niveau. Cependant, ces étapes ne se déroulent pas sans aucun problème. Ainsi que des éléments de motivation interne tels que le but de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue, l'empressement et l'aptitude linguistique; des facteurs de motivation externe tels que la manière dont l'enseignant dirige la leçon, l'attractivité des activités préparées et le cours magistral uniforme ou interactif affectent également la réussite de l'apprenant. L'enseignant doit adopter une approche pédagogique adaptée à la classe.

Dans cette partie, nous avons observé comment et dans quelle mesure les approches méthodologiques utilisées dans l'enseignement des langues étrangères abordent le thème du genre.

Apprendre le genre d'un mot est très important car une erreur commise ne se limite pas à se tromper au niveau de préciser que le mot est féminin ou masculin : « les questions de

l'attribution du genre et de l'accord sont étroitement liées en FLE » (Aguerre, 2018, p.4). Une erreur influence aussi la phrase, et cause des problèmes syntaxiques et des problèmes morphologiques parce que tous ces parties sont liées entre eux. Pour cette raison, il sera examiné comment ce sujet a été abordé par les approches méthodologiques au niveau de l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement de la grammaire.

Selon le dictionnaire du CNRTL, méthode ou approche est définie comme l'« Ensemble d'actions convergeant vers un but déterminé. (...) Sous l'influence de la notion de 'connaissance approchée', [approche] est devenu usuel dans le vocabulaire psychologique », et Savoie-Zajc & Karsenti mentionnent cela ainsi « Les approches méthodologiques à visée prescriptive sont utilisées dans le but d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces » (De Saint-André et al., 2010, p.161). Grâce aux approches, le chemin de l'enseignant, d'enseignement de la LE, les compétences privilégiées et les types de matériaux à utiliser sont déterminés. En outre, bien qu'il existe des différences dans les principes de base de chaque approche, aucune n'est utilisée séparément des autres dans la pratique et parfois on voit des effets d'éclectisme (Puren, 2006). De plus, il ne serait pas correct de comparer les approches entre elles. Chaque approche doit être évaluée selon sa propre période et les conditions de cette période. Bien sûr, il ne serait pas juste de comparer une approche largement acceptée aujourd'hui qui bénéficie des avantages de la technologie avec une approche qui a été utilisée pendant la période de guerre en termes d'enseignement des langues. Comme l'indique Tarcan, même si une méthode peut être bénéfique pour une personne, elle peut ne pas être aussi efficace pour une autre, voire échouer complètement (Cité par Ersan, 2018, p.291).

2.4.1.1. Grammaire-Traduction: La méthode grammaire-traduction est aussi appelée 'la méthode traditionnelle' et 'la méthode classique' (Puren, 1988).

Bien que la naissance de cette méthode soit basée au Moyen Âge, sur l'enseignement du latin à l'ouest et de l'arabe à l'est, le nom qui a rassemblé et développé les principes généraux de la méthode est Karl Plötz (Memiş & Erdem, 2013, p.300). Cette méthode qui servait surtout à enseigner les langues mortes comme le latin et le grec, a commencé à être utilisée pour l'enseignement du français au milieu du XIXe siècle (Seara, 2001). Et, elle est considérée comme l'une des plus anciennes méthodes d'enseignement du français. Il y a trois points importants dans le processus de l'enseignement dans cette méthode, ce sont l'écriture, la grammaire et la traduction. La traduction est le moyen principal d'enseignement des langues étrangères. Besse (1984) a déclaré qu'un enseignant doit avoir une bonne maîtrise de la langue seconde ainsi qu'expliquer et traduire correctement les expressions dans la langue cible (cité par Jaimee-Aree, 2013, p.22). La méthode grammaire-traduction qui suit un processus

d'enseignement basé sur la répétition et la mémorisation, enseigne le vocabulaire avec des dictionnaires bilingues et/ou de longues listes de mots, verbes et adjectifs, les exercices de thème, de version et des livres de grammaire dans lesquels les règles de la langue sont écrites (Coste, 1970, p.8). Quant au sujet du genre, il n'est pas un sujet explicite, les mots enseignés dans les listes de mots sont mémorisés directement avec leurs articles et leurs formes féminines.

2.4.1.2. Méthode Directe: La méthode directe a été développée à la fin des années 1800 en réaction à l'utilisation par la méthode traditionnelle de la langue maternelle dans l'enseignement, la réalisation d'un enseignement basé principalement sur la compréhension écrite et la production écrite, et donc le développement insuffisant d'autres compétences (comme compréhension orale et production orale). Elle a été formellement imposée pour la première fois dans l'enseignement secondaire français en 1901 (Circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes) (Puren, 1988, p.64). Le but principal de cette méthode est de développer toutes les compétences en même temps et au même rythme. Comme mentionné dans le nom, dans cette méthode, il est prévu que l'apprenant puisse penser et communiquer « directement » dans une langue étrangère (Hidden, 2020, p.1). La traduction vers la langue maternelle est interdite même dans l'enseignement du vocabulaire, un métalangage étant utilisé dans les explications. Dans la recherche de Melguizo (2020), dans laquelle elle a examiné les manuels préparés selon la méthode directe, on peut voir que des tableaux principalement illustrés sont préparés pour l'enseignement du vocabulaire (notamment avec des visuels reflétant la culture de la langue cible). Schweitzer et Simonnot, ont déclaré ce qui suit, concernant la méthode directe et l'enseignement du genre;

Tous les faits essentiels de morphologie sont intimement liés à l'étude du vocabulaire et s'enseignent au moyen de la méthode directe plus facilement et d'une manière plus vivante que par les explications abstraites d'un livre. Les faits de syntaxe proprement dits ou de construction peuvent être interprétés avec tout autant de facilité par voie intuitive (cité par Melguizo, 2020, p.16).

2.4.1.3. Méthode Audio-Orale: La méthode audio-orale, introduite en Amérique du Nord dans les années 1949-1970 pour la première fois, a commencé à être utilisée en France dans les années 1950 (Jaimee-Aree, 2013, p.23). L'objectif privilégié de cette méthode est défini par Besse comme « ... entreprise pendant la guerre pour former rapidement des spécialistes aptes à comprendre et à parler les langues du champ de bataille mondial » (Besse, 1985, p.35). Et c'est pourquoi la méthode est aussi appelée 'la méthode de l'armée'. La compréhension et l'expression écrites sont secondaires par rapport à la méthode classique car la compréhension et l'expression orales sont plus importantes que les autres compétences

langagières dans la méthode audio-orale. Le lexique est présenté comme une terminologie, il n'y a pas d'enseignement détaillé de la grammaire et du vocabulaire ; en mémorisant et en imitant des structures et des phrases, l'apprentissage par cœur se produit. L'enseignement du genre s'effectue également par la mémorisation des formes féminines et masculines des mots, des adjectifs et des structures.

2.4.1.4. Méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle: Tagliante définit la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (dorénavant le SGAV) ainsi:

Le SGAV se base sur deux principes : le structuro-global : pour mettre l'apprentissage, il faut « structurer globalement » l'apprenant, en lui apportant à la fois des éléments linguistiques (lexique, grammaire, phonétique) et des éléments non linguistiques tels que le rythme, l'intonation, les gestes et les mimiques ; l'audiovisuel : il faut présenter simultanément l'audio, donc le son, en l'associant au visuel, donc à une image afin de faciliter la compréhension des messages. L'image sera donc codée en fonction du message présenté (2006, p.51).

Besse la définit comme « la « méthodologie audio-visuelle » (ou MAV), qui regroupe ce que les autres inventaires appellent méthode audio-orale, méthode audio-visuelle, méthode fonctionnelle et méthode communicative » (Besse, 2001, p.9) et le Dictionnaire de Didactique de Français langue étrangère et seconde la définit ainsi:

la démarche SGAV consiste en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée, de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite, incluant des stratégies verbales de travail phonétique, une intégration progressive des moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques les plus usuels, associés à une prise en compte permanente des attitudes et des comportements interculturels (Cuq, 2003, p.220).

Le but principal de cette méthode n'est pas non seulement de communiquer à l'oral ou à l'écrit mais aussi d'expliquer ce qu'il veut dire en utilisant l'accent et les gestes de la L2. La langue soutenue n'est pas un objectif, la langue familière ou bien le français quotidien parlé est fondamental (Germain, 1993, p.154).

Bien que le SGAV et la méthode audio-orale soient sortis à peu près en même temps (Jaimee-Aree, 2013, p.24), cette méthode est plus proche de la méthode directe que de l'audio-orale (Besse, 1985, p.39). Dans les deux méthodes (SGAV et MAO), les objectifs sont d'enseigner la langue à travers la langue parlée et la culture en peu de temps mais sans utiliser la langue maternelle dans le processus d'enseignement, en transmettant les règles de grammaire de manière intuitive (Seara, 2001, p.11).

Dans cette méthode, l'enseignement du genre est présenté aussi sous forme de mots et d'expressions. Les mots ou les adjectifs sont présentés avec des visuels de deux manières, (au féminin et au masculin), et l'apprenant écoute leurs différentes prononciations de nombreuses fois. Avec beaucoup de répétitions, l'apprentissage par cœur est censé se produire chez l'apprenant.

2.4.1.5. Approche Communicative: L'approche communicative est apparue très rapidement dans les années 1970, en réaction au monolithisme de la SGAV (Robert et al., 2011, p.91). Cette méthode est défini dans le dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde comme « La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. (...) Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que 'c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Cuq, 2003, p.24).

L'étudiant a cessé d'être juste une partie du processus éducatif et est devenu le centre (Barthélémy, 2007, p.159). Maintenant, l'apprenant est considéré comme l'acteur principal, c'est pourquoi il commence à apprendre la langue à travers des documents authentiques, libéré des documents pédagogisés / fabriqués. Comme l'indique Cuq, le document authentique est « tout message élaboré par les francophones pour les francophones à des fins de communication réelle (...) » (2003, p.29). On peut dire que tous les documents comme des affiches, des brochures, des prospectus, des modes d'emploi, des articles de presse, des chansons, des films, des journaux télévisés, des programmes de cinéma ou de théâtre sont authentiques (Tagliante, 2006, p.57). Et les documents qui sont préparés spécifiquement pour l'enseignement de la L2, qui ont des dialogues et des événements fictifs, sont pédagogisés. Avec cette méthode, étant donné que l'étudiant est considéré en même temps comme un utilisateur de la langue et qu'il est censé pouvoir utiliser la langue librement, il est préconisé que l'apprentissage s'effectue à travers des supports préparés directement pour ceux qui parlent cette langue¹³. Les quatre compétences sont également valorisées, et pour cela, le document authentique, lui aussi propre à chaque compétence, est privilégié (Berard, 1991, p.55). Au lieu de listes de mots, les apprenants acquièrent les mots à travers des documents authentiques ; et ces mots sont destinés à être acquis par réemploi au lieu de mémorisation parce que cette méthode permet de communiquer activement à l'apprenant (Berard, 1991 ; Tagliante, 2006). De même, dans l'enseignement de genre, puisque l'enseignement est réalisé à partir de documents authentiques l'apprenant considère le sujet du genre comme une composante naturelle de la langue, et l'acquisition de ce

¹³ Ibid. p.55

sujet se réalise par réutilisation. Les apprenants ne mémorisent pas les mots et les expressions mot à mot et ils sont aptes à communiquer en saisissant les distinctions entre le féminin et le masculin. Comme il n'est pas étayé par des listes de mots ou des tableaux dans ce processus, cela peut se dérouler plus lentement et naturellement, sans pression.

2.4.1.6. Perspective Actionnelle: Le CECRL a introduit une démarche en 2000: la perspective actionnelle.

La méthode grammaire-traduction (avant 1900) a mis l'accent sur la grammaire, la méthode directe (1900-1910) a privilégié le lexique courant, la répétition et la réutilisation était une priorité pour la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (1920-1960), l'approche communicative (1960-1990) parlant principalement de la communication des apprenants, tandis que la perspective actionnelle a également mis l'importance de la communication dans l'action commune.

Le CECRL (2001, p.15) définit la perspective actionnelle de cette façon « (...) elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Il est important de réaliser des actions communes et collectives en L2. C'est-à-dire ne pas seulement parler en L2 mais agir avec l'autre en même temps. C'est pourquoi depuis 2000, la perspective actionnelle est la méthode d'apprentissage des langues étrangère la plus utilisée. Dans cette perspective, le critère de réussite des apprentissages est la transformation de l'apprenant en acteur social capable de mener à bien le processus communicatif (verbal ou non verbal) de manière autonome.

Cette nouvelle perspective actionnelle a également réintroduit le concept de « co-action » utilisé par des psychologues constructivistes, cela est « la perspective co-actionnelle » ; Selon Puren (2002, p.7), le fait que les apprenants ou les acteurs sociaux agissent ensemble est un facteur qui influence positivement le processus d'apprentissage. En effet comme ils partagent le processus, ils ont pour objectif d'établir une communication réussie ensemble. Selon l'approche proposée par Bourguignon (2006, p.66), « la perspective communic-actionnelle », pour que l'étudiant parvienne à un processus de communication réussi, il doit d'abord réussir une série d'activités et de tâches de communication.

Quant au lexique, il se compose de nombreux domaines et d'actes de parole, en dehors des modèles classiques selon d'autres approches (Saydi, 2015, p.24). L'idée de l'AC 'pouvoir utiliser la langue librement, d'être non seulement un apprenant mais aussi un utilisateur de la langue' se poursuit avec cette approche. Le CECRL nous présente des façons d'améliorer le vocabulaire avec l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en

résulte comme « dérivation, suffixation, synonyme, antonymie, mot composés, collocations, idiomes » etc. (2001, p.115). Ils apprennent le genre naturellement sur les documents authentiques, les activités basées sur l'action aussi comme une personne qui vit en France. Tout comme l'AC, dans cette perspective, ce processus ne se produit pas aussi rapidement que quand quelqu'un mémorisait constamment le genre des mots (dans les anciennes méthodes) mais contrairement à cela, l'apprenant ne mémorise pas de genres, il les acquiert. L'apprentissage du genre augmente également en communiquant au fil du temps; les apprenants utilisent la langue fréquemment, librement et de manière autonome.

2.4.2. Exemple du Manuel Édito A.1 et A.2: Tout d'abord on doit préciser les objectifs des manuels pour utiliser l'enseignement la L2. Besse définit les manuels comme :

(...) [des] ouvrages (livres ou ensembles pédagogiques plus complexes) où sont mises en œuvre, *pour une L2 donnée et pour un public potentiel visé*, les propositions d'une ou plusieurs « méthodes ». Ces manuels constituent une sorte de « prêt-à-enseigner » pour les maîtres et une sorte de « prêt-à-apprendre » pour les élèves (2001, p.4).

Le Dictionnaire de Didactique du Français définit le manuel « (...) dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif » (Cuq, 2003, p.161). Les manuels ne sont plus des livres qui sont directement présentés aux apprenants sur l'utilisation, les règles et les caractéristiques de la langue. Le contenu du manuel, préparé en fonction du niveau d'apprentissage du public cible, est divisé en séquence, séance et unité, sur la base d'une approche et conformément à un plan de cours spécifique. Le fait que les enseignants puissent facilement trouver des exercices adaptés aux actes de paroles dans le manuel, ainsi que présenter des compétences linguistiques telles que la grammaire, le vocabulaire, la phonétique sous une forme compacte avec des exemples et des exercices sont des caractéristiques qui augmentent l'utilisation du manuel pour les enseignants. Par ailleurs, avec le CECRL et l'approche actionnelle, les activités deviennent les tâches, elles ont été identifiées ainsi:

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (2001, p.121).

Le sens de cet échange est les responsabilités, les devoirs et les activités à accomplir par l'apprenant ont été axés sur l'action. Les savoirs se divisent comme savoir, savoir-faire, savoir-

être et savoir-apprendre. Savoir est toutes les informations nécessaires pour mettre un problème spécifique en action, savoir-faire, c'est la capacité d'accomplir une tâche en action (ou concrètement), savoir-être couvre des compétences personnelles (ou bien qualités) contrairement aux autres exemples : capacité de quatre compétences, le sens du travail en équipe, du travail systématique et savoir-apprendre c'est activer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dans n'importe quel domaine (la langue, la culture, les connaissances nouvelles etc.) (Le CECRL, 2001; Smuk, 2018, p.140).

Dans cette partie, nous examinerons comment le thème de genre est traité dans Edito A.1 et A.2, préparés par l'édition Didier, notre choix étant motivé par le fait que ce manuel est utilisé dans la classe préparatoire de l'Université Bursa Uludağ, pour l'enseignement du français.

Le sujet des genres n'est pas un sujet à traiter dans une unité comme un vocabulaire spécifique: il se manifeste à tous les niveaux du langage, dans presque toutes les structures, et nous procéderons donc à un examen en désordre dans le manuel.

Il s'agira d'abord d'examiner comment le genre est traité en termes de lexique puis de grammaire en A1, A2, le cahier d'exercices et le guide pédagogique. En A1, l'enseignement du lexique, en A2 les conjugaisons des verbes et des accords pour le genre sont plus intenses. Pour la première fois, les étudiants rencontrent la différence de genre dans l'unité 0 en A1. Cette rencontre se situe principalement au niveau des articles et des formules d'adresse ; en le renforçant avec des images représentant une femme et un homme, les termes 'madame', 'monsieur' pour la formule d'adresse, 'un(e) ami(e)', 'un(e) inconnu(e)' sont utilisés, Jusqu'à l'unité 1, des mots comme les jours de la semaine, les mois, les saisons et les nombres sont présentés dans de petits tableaux. Comme la plupart d'entre eux sont des mots masculins, il n'y a aucune explication pour le genre. Avant d'introduire le sujet dans l'unité 1, il est prévu dans le guide pédagogique que l'enseignant introduise le sujet aux étudiants, qu'il précise que le français a deux genres, le féminin et le masculin, qu'il donne des exemples et dirige ainsi les étudiants vers le tableau de grammaire, où le sujet est expliqué dans la méthode.

Image 2

Identification des différences d'usage pour les hommes et les femmes (Edito A1, Méthode de français, p.13)

Salut, ça va ?

1 Écoutez et associez un dialogue à une image.

- 1 – Bonjour, madame Dupuis.
– Bonjour, monsieur Delage.
– Vous allez bien ?
– Très bien, merci !

- 2 – Bonne journée les enfants !
– À ce soir, maman !

- 3 – Salut Manon ! Tu vas bien ?
– Salut Alice ! Oui, ça va, et toi ?
– Ça va.

- 4 – Bonne soirée, au revoir !
– Au revoir monsieur, à bientôt !



2 Je serre la main ou je fais la bise ?

- a | à un(e) ami(e) c | à des enfants
b | à ma famille d | à un(e) inconnu(e)



Pour saluer

- Bonjour / Bonsoir (madame, monsieur).
- Salut ! (fam.)
- Au revoir (Pauline).
- Salut ! À plus ! Ciao ! (fam.)

unité 0 Bienvenue !

Les étudiants découvrent pour la première fois les différents usages des hommes et des femmes dans l'activité d'écoute de la page 13 de l'unité 0. Dans cette activité, les étudiants écoutent d'abord les dialogues et les associent en conséquence aux visuels. En examinant les dialogues, ils retrouvent des mots comme 'madame et monsieur', qui sont utilisés séparément pour les hommes et les femmes, tout comme dans leurs langues maternelles. Dans la deuxième activité juste en dessous, les étudiants apprennent qu'avec les parenthèses dans les mots 'à un(e)

ami(e), à un(e) inconnu(e)', il y a des usages différents pour les hommes et les femmes, non seulement dans les mots d'adresse, mais aussi dans d'autres termes.

Après cette activité, l'enseignement du genre des mots et la transformation des mots féminins commence par ces sujets : les adjectifs de nationalité 'mexicain(e), suédois(e), italien(ne), quelques professions, les personnes comme 'la fille, le garçon, l'homme, la femme', les moyens de transport comme 'le bus, le train, la voiture', les loisirs comme 'l'athlétisme, la danse, le cinéma, la lecture etc.', les noms de pays et les prépositions devant les noms de villes et de pays et dans les parties de grammaire, il y a des petits tableaux qui expliquent ces dérivations et qui sont inclus dans la partie d'entraînement.

Image 3

Utilisation différente des adjectifs de nationalité (Edito A1, Méthode de français, p.21)

GRAMMAIRE > les adjectifs de nationalité 

ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les adjectifs soulignés. Classez les adjectifs dans le tableau.

a | Vous êtes français, Oskar ?
b | Non, je suis suédois.
c | Moi je suis russe et Julia est italienne.
d | Elle est mexicaine.

Masculin	Féminin
.....	mexicaine
.....	

FONCTIONNEMENT

Les adjectifs de nationalité

2 Complétez le tableau.

Masculin	Féminin
français	+ e → française
.....	+ e → suédoise
.....	+ e → mexicaine
allemand	+ → allemande
.....	+ e → espagnole
italien	+ ne →
coréen	+ → coréenne
russe	= →

- Pour former le féminin des adjectifs de nationalité, on ajoute en général un e à l'adjectif masculin.
- On ajoute ne aux adjectifs masculins terminés par ien ou éen.
- Les adjectifs masculins terminés par e ne changent pas : russe, belge, slovaque...

REMARQUE
grec → grecque
turc → turque

3 Écoutez les adjectifs : la prononciation est identique ou différente ? 

ENTRAÎNEMENT

4 Homme ou femme ? Accordez les adjectifs de nationalité si nécessaire.

a | Elle est indien...
b | Tu es coréen..., Paula ?
c | Tao est un garçon chinois...
d | Angela est allemand...
e | Madame Mukete est sénégalais...
f | Vous êtes américain..., madame ?

PRODUCTION ORALE

5 À deux, un(e) étudiant(e) dit le nom d'un acteur, d'un chanteur ou d'un sportif (homme ou femme), vous dites sa nationalité.
Exemple : – Laure Manaudou ?
– Elle est française !

Être

Je suis
Tu es
Il/Elle est
Nous sommes
Vous êtes
Ils/Elles sont

Cette distinction provient du genre naturel. Dans le manuel, l'article défini est inclus à la page suivante et son utilisation est illustrée pour les pays et les activités. Ainsi, le genre naturel et le genre grammatical sont traités l'un après l'autre sans être considérés comme deux concepts distincts.

Image 4

Explication des articles définis (p.22)

Cahier
unité 1
d'activités

GRAMMAIRE > les articles définis *le, la, l', les*

ÉCHAUFFEMENT

1 Trouvez les noms. Quels mots sont placés avant ?
Exemple : **le** tennis

a | J'aime le tennis et la natation. b | J'aime le cinéma (les films d'action !).

c | J'aime la danse et l'athlétisme.

FONCTIONNEMENT

Les articles définis

2 Complétez le tableau.

	Singulier	Pluriel
Masculin	, l'	les
Féminin	, l'	

• On utilise les articles définis pour parler de quelque chose de général.
• Devant un nom qui commence par une voyelle, on utilise **l'**. Exemple : *l'athlétisme*

REMARQUE
Il y a un article devant les **noms de pays**.
• Les noms de pays terminés par la lettre **e** sont féminins : **la** France, **la** Chine.
Sauf : **le** Mexique, **le** Mozambique, **le** Cambodge, **le** Zimbabwe.
• Les noms de pays terminés par **s** sont au pluriel : **les** États-Unis, **les** Pays-Bas.

ENTRAÎNEMENT

3 Complétez les phrases.

a | J'aime escalade et boxe.
b | Julia aime basket.
c | Tu aimes France ?
d | J'aime Comores, Brésil et Chine.

PRODUCTION ÉCRITE

4 Vous vous présentez sur le site des francophones de Londres. Écrivez la fiche.

2

Après une série d'activités (d'associer, de remplir des blancs, de trouver les différentes) selon la différente personne et chose (métiers, nationalités, pays, loisirs), il y a un tableau sur les articles définis et indéfinis dans la page 35, unité 2.

Image 5

Tableau pour les articles définis et indéfinis (Edito A1, Méthode de français, p.35)

Cahier
unité 2
activités

GRAMMAIRE > les articles définis et indéfinis

ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les mots soulignés et répondez aux questions.

– Nous sommes ici dans un quartier historique, avec des monuments et des rues commerçantes.
C'est le quartier Saint-Pierre.

– Excusez-moi, j'ai une question.

a | On utilise *un* avec un nom a | masculin b | féminin c | singulier d | pluriel.
On utilise *une* avec un nom a | masculin b | féminin c | singulier d | pluriel.
On utilise *des* avec un nom a | masculin b | féminin c | singulier d | pluriel.

b | *un quartier* : on parle d'un quartier a | en général b | en particulier.
le quartier : on parle d'un quartier a | en général b | en particulier.

FONCTIONNEMENT

Les articles définis et indéfinis

	Singulier		Pluriel	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Articles indéfinis	un	une	des	
Articles définis	le	la	les	

- On ne peut pas identifier la personne ou l'objet : on utilise les articles **indéfinis**.
- On peut identifier la personne ou l'objet : on utilise les articles **définis**.
- Attention ! *Le* et *la* deviennent *l'* devant un nom qui commence par une voyelle ou un *h* muet.

Exemples : *l'école, l'histoire*.

ENTRAÎNEMENT

2 Trouvez la bonne réponse.

a | Dans le quartier historique, il y a *un/le* musée.
b | *Une/La* tour Eiffel est à Paris.
c | Ici, vous avez *un/l'*opéra Garnier.
d | Je visite *des/les* villes en Suisse.
e | C'est *une/la* cathédrale magnifique.

3 Complétez avec *un, une, des, le, la* ou *les*.

a | site lyon-france.com est site touristique.
b | Il y a visites de cathédrale ?
c | Elle visite rue dans quartier du Grand Théâtre.
d | Canada est grand pays.
e | Voici quais et voilà place de la Bourse.

PRODUCTION ÉCRITE >>> DELF

4 Vous répondez au mail d'Alex, vous présentez votre quartier. (30 à 40 mots)

De : alex.domi@gmail.com

À : didier@edito.fr

Objet : des nouvelles

Salut Didier, comment tu vas ? Tu es content ?
Qu'est-ce qu'il y a dans ton quartier ?

À bientôt !
Alex

En page 41, on voit un petit tableau qui explique 'l'adjectif interrogatif *quel*' en déterminant les différences 'quel, quelle' pour les singuliers et 'quels, quelles' pour les pluriels.

Bien qu'il ait été partiellement implicitement reflété aux étudiants depuis la première unité qu'il existe une distinction entre les hommes et les femmes dans les professions, vers la fin de la 2ème unité, à la page 42, il y a un tableau qui révèle la distinction de genre dans les professions avec des suffixes.

Image 6

Transformation des professions du masculin au féminin (Edito A1, Méthode de français, p.42)

GRAMMAIRE > le masculin et le féminin des professions

ÉCHAUFFEMENT

1 Trouvez les noms au féminin.
a | infirmier b | coiffeuse c | pharmacien d | professeure

CAHIER
unité 2
activités

FONCTIONNEMENT

Le masculin et le féminin des professions

2 Complétez le tableau.

Masculin	Féminin
-e → journaliste	 → journaliste
-r → professeur	-e →
-er →	-ère → infirmière
..... → coiffeur	-euse → coiffeuse
-teur → traducteur	-trice →
-ien →	-ienne → pharmacienne

ENTRAÎNEMENT

3 Complétez avec une profession au masculin ou au féminin.

a | Élodie est musicienne. Léo est

b | Alexandre est ingénieur. Julie est

c | Elle est photographe. Il est

d | François est animateur. Margot est

Le cahier d'activités commence aussi par le premier exercice, directement avec des adjectifs de nationalité. Au début du manuel, il y a différents exercices de genre comme des articles, des suffixes et des prépositions devant des noms de villes et de pays.

Dans le cahier d'activités, après avoir fait une pause du genre avec des exercices comme la syntaxe, la conjugaison, la phonétique, quelques pages plus loin, les sujets qu'ils voient dans l'unité 2 sont renforcés par une série d'exercices comme le masculin et le féminin des professions et l'adjectif interrogatif quel.

Après avoir vu les différentes influences du genre dans des chapitres comme 'Les propositions de lieu' et 'La quantité non définie', il y a le sujet du genre et le nombre des adjectifs dans l'unité 4, page 63. Dans cette section, le changement des adjectifs selon les mots féminins et masculins est accentué plutôt que la transformation selon les sujets.

Image 7

Distinction du genre (Edito A1, Méthode de français, p.63)

Cahier
unité 4
d'activités

GRAMMAIRE > le genre et le nombre des adjectifs

ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les phrases. Quels adjectifs sont au féminin ? au pluriel ? Qu'est-ce que vous remarquez ?

a | la petite jupe noire b | les jeans larges et longs c | des couleurs foncées

FONCTIONNEMENT

Le genre et le nombre des adjectifs

2 Complétez le tableau.

Singulier		Pluriel	
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
petit		petits	petites
.....	chère	chers	chères
simple	simple		
bon	bonne	bons	

• Certains adjectifs sont identiques au féminin et au masculin. Exemple : *simple*.

• Certains adjectifs doublent la consonne finale au féminin. Exemple : *bon* → *bonne*.

• En général, au **pluriel**, on ajoute un **s**.
Exemple : *petit* → *petits*

REMARQUES
beau → *belle* (féminin) *beau* → *beaux* (pluriel)
blanc → *blanche* (féminin)
long → *longue* (féminin)

• En général, on ajoute un e au **féminin** des adjectifs.
Exemple : *petit* → *petite*.

ENTRAÎNEMENT

3 Mettez les adjectifs au féminin si c'est nécessaire.

a | Pablo porte un jean (*clair*) et une veste (*court*)

b | Bilal a une (*joli*) chemise.

c | Laïla est (*petit*)

d | Isadora a une chemise (*blanc*)

e | La ceinture de Victor est (*cher*)

4 Mettez les adjectifs au pluriel. Attention au féminin !

a | J'adore les (*beau*) sacs !

b | Henri a des chaussures (*foncé*)

c | Les vestes (*noir*) sont très (*beau*)

d | Les lunettes de soleil sont (*utile*)

e | Les (*grand*) chapeaux, ça ne me plaît pas !

PRODUCTION ORALE

5 À deux ! Choisissez une personne sur la photo et décrivez ses vêtements à votre voisin(e). Il/Elle devine de qui vous parlez.

Exemple : – Elle porte une veste en cuir et une robe.
– C'est Anita ?



Les adjectifs démonstratifs et les adjectifs possessifs se trouvent dans la même unité aussi et pour les deux, il n'y a aucun exemple pour le changement du genre naturel. Dans la méthode et dans le cahier d'activités ont des phrases à propos du changement du genre grammatical.

Les transformations dues au genre naturel se reflètent dans l'enseignement du vocabulaire dans l'unité 6, dans les membres de la famille et de l'entourage, dans le tableau 'c'est un(e), il/elle est', spécifiquement dans les descriptions physiques et caractéristiques où le pronom Elle est utilisé, dans l'unité 11 à la page 169, les noms des animaux selon le mâle et la femelle sont mentionnés. Les exercices de ces sujets dans le cahier d'activités ont été principalement préparés sur la base d'associer le nom ou l'adjectif approprié grâce aux images (les images incluent différents sexes).

En général, l'enseignement du vocabulaire se fait avec des tableaux. La distinction masculin et féminin des mots peut être donnée ensemble. Les différences d'adjectifs sont également indiquées par des suffixes, les distinctions basées sur le genre naturel sont volontiers présentées avec des images pour le masculin et féminin. De plus, puisqu'il adopte l'approche inductive, avant d'aborder les tableaux dans lesquels un sujet est expliqué, son utilisation se multiplie, notamment dans les consignes (comme les adjectifs démonstratifs, les adjectifs possessifs, interrogatif quel...)

Grammaticalement, le sujet du passé composé avec être, où se produisent les fautes les plus courantes de conjugaison des verbes, est abordé pour la première fois en A1, unité 8, page 125. Dans cette partie et dans les exercices qui suivent, l'accord du féminin, animé ou inanimé, singulier ou pluriel, est évoqué. Un autre sujet où de nombreuses erreurs peuvent être commises, le passé composé avec des verbes pronominaux, est présenté dans le tableau (A.1, unité 10, page 153). En A2, unité 1, page 16, il y a un tableau de rappel de la combinaison des deux matières. Les deux sont des sujets qui sont élaborés dans l'enseignement avec leurs détails dans l'accord du féminin et où les erreurs sont fréquentes. Bien que dans l'encadré il n'y ait aucun rappel concernant l'accord dans le cas du féminin, il est suivi d'une série d'exercices liés à la transformation au féminin.

Image 10

Rappel du passé composé avec être et des verbes pronominaux (Edito A2, Méthode de français, p.16)

■ FONCTIONNEMENT

Rappel du passé composé

- On utilise le passé composé pour parler d'une action terminée et datée dans le passé.
 - Le passé composé se forme avec l'auxiliaire **être** ou **avoir** au présent de l'indicatif + **le participe passé** du verbe.
 - La plupart des verbes se conjuguent avec **avoir**. Mais les **verbes pronominaux** et quelques verbes* se conjuguent avec **être** :
- Omar Sy **a joué** dans le film *Intouchables*.
 Il **s'est intéressé** à la comédie.
 Il **est allé** aux États-Unis.

*Verbes conjugués avec être :

aller – venir – monter – descendre – entrer –
 sortir – passer – tomber – arriver – partir –
 retourner – rester – naître – mourir...

Le participe passé

- Avec **avoir**, le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet. Avec **être**, il s'accorde avec le sujet :
 Ils **ont commencé** au théâtre. Ils **se sont associés** et **sont devenus** amis.

Formation du participe passé

Verbes en :	Participes passés en :
-er	-é : jouer → joué
-ir	-i : finir → fini
-dre, -re, -oir	-u : perdre → perdu , lire → lu , voir → vu

Participes passés irréguliers

avoir → **eu**, devenir → **devenu**, être
 → **été**, faire → **fait**, inscrire → **inscrit**,
 mourir → **mort**, naître → **né**, ouvrir
 → **ouvert**, prendre → **pris**, recevoir
 → **reçu**, tenir → **tenu**, vivre → **vécu**, etc.

■ ENTRAÎNEMENT

2 Mettez les verbes soulignés au passé composé.

Jeanne Moreau est une grande comédienne française. Elle naît en 1928 à Vichy et termine ses études à Paris. Très vite, elle entre au Conservatoire. En 1947, elle va au Festival d'Avignon. À 20 ans, elle a son premier rôle à la Comédie-Française. En 1962, le film *Jules et Jim* de François Truffaut est un succès. En 2008, elle fête ses 80 ans et ses 60 ans de carrière.

3 Conjuguez les verbes au passé composé.

- a | Muriel (grandir) en Belgique, elle (arriver) en France en 2005.
 b | Ils (se voir) la première fois à un concert.
 c | Olivier (ouvrir) une librairie.
 d | Marion (s'inscrire) à un cours de chant en novembre.
 e | Il (prendre) des cours de théâtre.

PRODUCTION ÉCRITE

- 4 À l'aide des informations, faites la biographie d'Eva Green. Variez les verbes.

PRODUCTION ORALE

- 5 Présentez-vous en six dates clés.



Eva Green

- * Naissance en 1980 à Paris
- * Études de théâtre
- * Début de carrière au théâtre en 2001
- * Premier rôle au cinéma en 2003 dans *Innocents : The Dreamers*
- * 6^e *James Bond girl* française en 2006
- * Plusieurs rôles dans des films fantastiques

La matière décrite à la page 16 de la méthode est également indiquée comme étant un exercice de ce sujet dans le cahier d'activité, et il est demandé à l'apprenant de conjuguer les verbes avec un sujet féminin.

Image 11

Une série d'activité sur l'accord au féminin (Edito A2, Cahier d'activités, p.4)

[LE PASSÉ COMPOSÉ]  p. 16

3 Dans les phrases suivantes, entourez la forme correcte.

- a. Elle est (né / née / nés) en 1981.
- b. Nous nous sommes (intéressé / intéressée / intéressés) à la musique.
- c. J'ai (vécue / vécus / vécu) en Italie pendant deux ans.
- d. Elles sont (devenu / devenues / devenus) célèbres en 2002.
- e. Vous avez (reçu / reçues / reçus) un César.
- f. Elle a (adorée / adoré / adorées) les percussions pendant le concert.

[LE PASSÉ COMPOSÉ]  p. 16

4 Conjuguez les verbes entre parenthèses au passé composé et reconstituez la vie d'Alice.

Alice (naître) _____ en Inde. Puis, ses parents (s'installer) _____ à Québec où ils (vivre) _____ pendant dix ans. Alice, elle, (déménager) _____ en France pour faire ses études. Elle (vivre) _____ à Paris chez sa cousine. Elle (adorer) _____ sa vie à Paris. Elle (s'inscrire) _____ à de nombreuses activités comme la danse et le théâtre. Aujourd'hui, elle (se marier) _____ avec Stéphane qui est passionné de danse.

Le complément d'objet direct (COD) et les pronoms relatifs ont été rencontrés en de nombreux endroits depuis A1 et A2 mais, puisque ces utilisations étaient soit dans le contexte neutre, soit au futur, soit au présent, il n'y avait pas besoin d'accord. Vers la fin de A2, page 145, dans la partie du fonctionnement, les accords au passé de deux matières sont mentionnés. Cependant, cette expression ne se poursuit que pour le tableau et les trois exercices suivants, et il n'y a pas de tâches à consolider dans le cahier d'activités de A2, ni dans les exercices de l'unité 10 où le sujet est expliqué, ni dans les autres unités.

Image 12

Accord du participe passé avec le COD et le pronom relatif (Edito A2, Méthode de français, p.145)

FONCTIONNEMENT

L'accord du participe passé

- Avec l'**auxiliaire être**, le **participe passé s'accorde toujours avec le sujet** :
*Monet, sa femme Alice et leurs 8 enfants s'y **sont installés** en 1883.*
- Avec l'**auxiliaire avoir**, le **participe passé s'accorde avec le COD, seulement s'il est placé avant le verbe**.
En général, le nom est repris par un pronom relatif (a) ou un pronom complément (b) :
a | *La visite guidée **que** vous **avez** réservée commencera dans 5 minutes.*
b | *Sa maison, Monet l'**a** transformée à sa manière.*

ENTRAÎNEMENT

2 Accordez les participes passés.

- a | Cette région ? Je ne l'ai pas encore visité...
- b | Ma maison est pleine des souvenirs que j'ai rapporté... de mes voyages.
- c | La visite guidée que nous avons fait... était ennuyeuse.
- d | Les clés de la chambre d'hôtel ? Je ne les ai pas pris...
- e | Il a gardé le contact avec les gens qu'il a rencontré... en voyage.
- f | Je vais réserver la croisière que vous avez conseillé... à mon mari.
- g | Sophie ? Je l'ai invité... chez moi à la campagne pour le week-end.

3 Lisez et répondez à ces questions à voix haute en utilisant un pronom COD, puis répondez à l'écrit.

Exemple : – Tu as fait la réservation pour ce soir ?

– Oui, je l'ai faite. / – Non, je ne l'ai pas faite.

- a | – Vous avez écrit cette lettre de réclamation ? – Oui,
- b | – Tu as compris les explications du guide ? – Oui,
- c | – Tu as mis tes lunettes dans ton sac ? – Oui,
- d | – Tu as encore ouvert ta valise ? – Oui,
- e | – Vous avez pris l'assurance annulation ? – Non,
- f | – Tu as découvert la Corse l'été dernier ? – Non,

REMARQUE

On entend l'accord féminin des participes en **-t** et en **-s** :

Sa maison ? Monet l'a découverte un peu par hasard.

J'ai pris une photo de la maison.

La photo que j'ai prise est réussie.

4 Conjuguez les verbes au passé composé et accordez les participes passés quand c'est nécessaire.

Paul et Danielle (décider) de passer un long week-end en Normandie. Ils (arriver) à leur hôtel à Vernon à 23 h. Ils (prendre) un verre au bar, puis ils (monter) se coucher. Ils (dormir) jusqu'à 9 h puis (visiter) une exposition qu'un ami de Danielle (recommander) Ils (admirer) les tableaux de Monique Robert, une artiste peintre de la région. Ensuite, ils (faire) un pique-nique au bord de la rivière. Les sandwiches qu'ils (manger) étaient délicieux. L'après-midi, ils (passer) à l'office de tourisme pour réserver une visite guidée de la vieille ville où une jeune femme les (inscrire) pour la visite de 15 h. Le soir, ils (dîner) au restaurant de leur hôtel. On leur (servir) les spécialités de la région et ils (se régaler)

Si on examine en général comment le manuel traite le sujet du genre, tant en grammaire qu'en lexique, un langage clair et simple était utilisé, soutenu par des visuels, et une préconscience était créée chez l'étudiant avant que les matières ne soient enseignées. Le manuel ne s'attarde pas tant sur les réflexions de la féminisation sur la grammaire que sur le vocabulaire. Les matières devraient être présentées avec plus d'exercices aussi bien en manuel qu'en cahier d'activités, d'autant plus que le niveau de langue de l'apprenant et les compétences en langue étrangère sont faibles notamment dans l'enseignement du vocabulaire, c'est pourquoi on pense qu'il n'y a pas assez d'exercices sur les accords au féminin dans les sujets de grammaire que l'on trouve surtout à la fin du manuel A2. Outre dans le guide pédagogique, à part la méthode et le cahier, il a été mentionné que l'enseignant partage des informations faciles, mémorables et sous forme d'indices avec les apprenants au début et à la fin des sujets.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE

Dans cette partie, on expliquera quelle méthode et approche de recherche, quelles techniques de collecte de données et quels outils de collecte données qu'on a utilisé.

3.1. Méthode

Dans cette étude qui a examiné les difficultés rencontrées par les étudiants turcs qui étudient dans le département de l'enseignement du français en ce qui concerne le genre grammatical, nous avons utilisé la méthode qualitative. Creswell définit la recherche qualitative ainsi: « La recherche qualitative est menée pour découvrir un problème ou une problématique » (2013, p.48). Yıldırım et Şimşek définissent la recherche qualitative comme une recherche dans laquelle des méthodes de collecte de données qualitatives telles que l'observation, l'entretien et l'analyse de documents sont utilisées, et un processus qualitatif est suivi pour révéler les perceptions et les événements de manière réaliste et holistique dans un environnement naturel (2021, p.37).

L'étude de cas, l'une des approches de recherche qualitative, a été utilisée dans notre étude; c'est une approche qui collecte des informations sur une ou plusieurs situations à travers plusieurs sources et présente une description de situation ou des thèmes de situation (Creswell, 2013, p.99).

Cette étude sur le genre, ses réflexions en français, son usage et la réussite des étudiants turcs dans le processus d'apprentissage est composée de quatre étapes, les nombreux techniques et outils de collecte des données ont été utilisées dans différentes parties de l'étude. Nous avons utilisé l'analyse de documents, la collecte de données et l'analyse de contenu en tant que les techniques de collecte de données pour la collecte de données grâce aux plusieurs sources d'informations. « L'analyse de documents implique l'examine de documents écrits contenant des informations sur le phénomène sur lequel l'on souhaite enquêter » (Yıldırım et Şimşek, 2021, p.189) et Creswell décrit l'analyse de document/texte est une analyse détaillée de documents écrits contenant des informations liées aux faits ou aux événements examinés dans la recherche et créant une nouvelle intégrité à partir de ces informations (cité par Baltacı, 2019, p. 376). Dans notre recherche, dans le chapitre 2, cette méthode a été utilisée pour établir le cadre théorique et dans l'analyse du manuel Edito A1 et A2.

Dans le quatrième chapitre, on a utilisé trois techniques de collecte de données. Dans la première étape, on a posé des questions d'entretien semi-dirigé aux participants sur le genre grammatical et ils expriment leurs opinions à propos du genre. Selon Stewart & Cash, un entretien est un processus interactif basé sur des questions et des réponses, réalisé dans un but

prédéterminé et sérieux (cité par Yıldırım et Şimşek, 2021, p.127). Nous avons catégorisé les réponses selon les plus similaires en utilisant l'analyse de données et selon les taux de ces réponses. L'analyse des données consiste à identifier, classer et interpréter les données (Creswell, 2013, p.186) et nous avons interprété les réponses données par les participants dans cet ordre. Quant aux taux de réponses, Yıldırım et Şimşek expliquent la quantification des données qualitatives comme suit: le premier objectif est que la numérisation augmente la fiabilité, le deuxième objectif est de réduire les biais, le troisième objectif est de faire des comparaisons entre les catégories qui émergent à la suite de l'analyse, le quatrième objectif est de permettre aux résultats de l'étude de cas d'être testés à nouveau en atteignant un échantillon plus large à l'aide d'outils tels que des enquêtes (2021, p.266). Notre but de la numérisation des données concerne les trois premiers éléments.

Dans la deuxième étape, le test de réussite a été appliqué aux étudiants. Les tests de réussite sont des tests développés pour mesurer la réussite (Kula Kartal, 2022, section 6, p.127). Ce test est formé sur les réponses des étudiants à des questions semi-structurées et ouvertes sur l'utilisation du genre dans nombreux sujets. Les réponses des étudiants ont été analysées et interprétées sur la base de l'analyse des données comme dans la première étape et après l'analyse de réponses, nous avons fait l'analyse d'erreurs et fautes.

Les éléments les plus importants d'une recherche qualitative sont : la fiabilité, la crédibilité, la transférabilité et la confirmabilité.

La fiabilité fait référence à l'idée selon laquelle si l'étude était reproduite dans les mêmes conditions, les résultats seraient les mêmes [traduction libre] (Kemp, 2012, p.121).

« La crédibilité pour les études qualitatives se réfère à l'acceptation des résultats obtenus par les personnes ayant participé à la recherche » (Gueroui, 2016, p.27).

La transférabilité souligne que les données obtenues peuvent être transférées à d'autres groupes, Deslauriers affirme que l'essentiel dans la recherche qualitative n'est pas de généraliser mais de pouvoir transférer les résultats à d'autres situations (cité par Turcotte, 1991).

Un autre élément est la confirmabilité, Kemp le décrit ainsi :

Le critère de « confirmabilité » remplace la position traditionnellement « neutre » ou « objective » attendue par les chercheurs, conformément à une philosophie réaliste où un chercheur vise à comprendre un

« monde réel » séparé des valeurs et des préjugés du chercheur [traduction libre] (2012, p.121).

Nous avons fait appel à un expert pour mesurer si nos recherches étaient adaptées à ces éléments et nous avons essayé de réaliser notre recherche en nous basant sur ces quatre éléments de base.

3.2. Participants

Le test de réussite couvre les étudiants de 1ère, 2ème, 3ème et 4ème année qui étudient au département de FLE à l'Université Bursa Uludağ au cours de l'année universitaire 2022-2023. Les étudiants qui ont suivi des cours de deux niveaux ont été évalués sur une seule même feuille de travail. Celles-ci leur ont été envoyées via Google Classroom et Ukey et nous avons reçu des réponses de la même plate-forme.

Le test a d'abord été envoyée aux étudiants de niveau 3 et 4. Le pré test comprend un total de 20 étudiants, 10 mixtes à partir de la 3e année et 10 mixtes à partir de la 4e année. En tant que groupe expérimental, après avoir reçu les réponses, il a été examiné s'il y avait une partie mal comprise ou pas complètement comprise, puis cela a été envoyé aux étudiants du niveau 1 et 2. 42 étudiants au total ont répondu.

Tableau 4

Fréquence et pourcentage des informations démographiques des participants

Variable	Niveau variable	Fréquence(f)	Pourcentage(%)
Sexe	Femme	33	%79,06
	Homme	9	%20,94
Age	20-25	40	%95,34
	35-40	2	%4,66
Nationalité	Turque	38	%90,69
	Autres	4	%9,31

3.3. Outils de Collecte de Données

Nous avons préparé une étude qui comprenant un entretien semi-dirigé et un test de réussite pour évaluer les opinions et analyser le niveau d'apprentissage des étudiants à propos du genre, sujet auquel ils sont confrontés depuis la classe préparatoire, où ils ont appris le français pour la première fois, jusqu'à la fin de leurs études de licence. Le genre est un sujet qu'ils rencontrent lors de leur formation en licence, dans tous les domaines, quand ils écoutent, écrivent, lisent et parlent en français. Notre étude se compose de 4 parties et dans chaque partie, des mots courants que chaque niveau de la licence peut facilement comprendre ont été sélectionnés.

- Dans la première partie, les apprenants étaient interrogés sur leur opinion sur le genre et sa difficulté lors de l'apprentissage.

- Dans la deuxième partie, il a été évalué si les étudiants peuvent retrouver le genre des mots avec l'utilisation d'articles.
- Dans la troisième partie, une activité sur les conjugaisons est préparée pour examiner à quel point ils dominent l'accord (du féminin) dans l'utilisation des verbes.
- Dans la quatrième partie, un texte à usage majoritairement masculin a été présenté aux étudiants et il est attendu des étudiants qu'ils transforment tous les caractères masculins et féminins et assurent ainsi les accords nécessaires.

Nous avons illustré le tableau ci-dessous pour évaluer nos questions de recherche et les outils que nous avons utilisé pour chercher les réponses à ces questions.

Tableau 5

Les questions de recherche et les outils de recherche

Les Questions de Recherche	Les Outils de Recherche
1. Est-ce que les apprenants ont eu des difficultés concernant le genre des noms (le féminin) lors de leur apprentissage du français ?	- question et réponse concernant l'opinion -test de réussite
2. Pourquoi le genre est un sujet important lors de l'apprentissage du français ?	- question et réponse concernant l'opinion -test de réussite
3. Quels types de problèmes les étudiants rencontrent-ils lors de l'apprentissage de la distinction masculin-féminin en français ?	-test de réussite
4. Cette distinction affecte-t-elle le processus d'apprentissage des étudiants ? Si oui, comment?	-analyse des réponses des participants aux questions sur leurs opinions du genre et aux tests
5. Comment peut-on remédier à ces problèmes ?	La réponse à cette question a été créée sur la base de la littérature, de l'examen de manuel Edito et des réponses des étudiants.

3.4. Analyse de Données

Notre étude est constituée de deux parties, dans la première, on a catégorisé les réponses des étudiants sous les opinions de plus fréquent au moins fréquent. Dans la deuxième, chacune des réponses aux questions semi-structurées et ouvertes présentées aux étudiants est indiquée par une valeur (pour chaque participant on a écrit P1, P2... pour les réponses, si faux 0, si vrai

1). Ces valeurs ont été relevées sur Excel et on a fait la moyenne pour chaque étudiant et chaque réponse séparément. Dans cette partie, l'analyse des fautes et des erreurs à partir des réponses correctes et incorrectes nous permettra de déterminer les compétences des étudiants et les lacunes en genre. Comme déclaré par Lin, les erreurs liées à la recherche sont des erreurs telles que des questions qui ne sont pas bien préparées pour mesurer ce qu'elles veulent mesurer ou qui ne sont pas exprimées assez clairement, qui ne dirigent pas les répondants, qui choisissent le mauvais échantillon et qui codent incorrectement les données (1976, p.169). C'est pourquoi, les questions ont été sélectionnées à partir des méthodes Edito A.1 & A.2 utilisées pour tous les étudiants en classe préparatoire de l'Université de Bursa Uludağ afin d'éliminer la possibilité de mauvaise réponse due au fait que les étudiants n'auraient pas appris le mot ou la structure auparavant.

Dans la première partie, les réponses à la première question ne sont pas directement classées comme bonnes ou mauvaises, car elles sont basées sur les opinions personnelles des étudiants. Même si les étudiants ont des points de vue communs, il y a aussi des points de vue divergents. À cette fin, les opinions énoncées dans le tableau 6 et 7 sont regroupées sous certaines rubriques, le nombre d'étudiants ayant des opinions similaires est numéroté et illustré par la phrase écrite par les étudiants.

Dans la deuxième et la troisième partie du test, on a examiné dans quelle mesure les étudiants maîtrisent le genre des mots dans le lexique et dans quelle mesure ils maîtrisent ces accords dans la phrase. Les mots ont été choisis spécialement parmi les mots qu'ils avaient déjà étudiés. Dans les 2e et 3e parties du test, chaque réponse donnée par les étudiants a reçu une valeur de 1 pour les bonnes réponses et 0 pour les mauvaises réponses, et leurs ratios ont été pris. Selon les ratios, une conclusion a été tirée sur la base des questions auxquelles on a répondu de manière incorrecte et interprétées en conséquence.

Dans la quatrième partie, il est attendu des étudiants que le texte donné libère tous les genres et toutes les adaptations nécessaires. Ici aussi, les erreurs correctes et incorrectes commises par les étudiants ont été examinées en fonction de quelle catégorie (sujet, verbe, complément, adjectif...) et interprétées en conséquence.

Pour toutes ces étapes du test, on a analysé des erreurs et fautes mais tout d'abord, on doit expliquer la différence de ces phénomènes.

Bien que les deux termes soient utilisés de manière interchangeable dans la vie quotidienne, ils représentent deux situations différentes.

Le CECRL décrit l'erreur et la faute comme,

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2 ;

Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif (2001, p.118).

Dans notre recherche, les compétences sur lesquelles nous évaluons les étudiants sont la compréhension écrite et la production écrite. Étant donné que l'expression orale progresse plus spontanément que la production écrite, les erreurs peuvent être dues à des raisons de l'anxiété. Aslım Yetiş (2012, p.152), résume les problèmes d'anxiété qui affectent négativement la production orale sous les titres suivants : se savoir écouté et jugé, les limites langagières, la personnalité de l'apprenant, la personnalité du professeur. Le comportement d'une personne anxieuse se détériore et ce qu'elle apprend perd de son efficacité (Tekindal, 2009, p.9). La production écrite est une pratique qui offre plus de temps pour réfléchir, et donc plus de temps pour (se) corriger. Nous avons évalué les réponses incorrectes répétées plusieurs fois comme des erreurs car nous étions sûrs que le temps alloué aux apprenants pour répondre au questionnaire était suffisant pour ne pas être source de stress et le fait qu'en répondant, ils n'étaient pas dans un environnement de classe surveillé par un enseignant pendant le test.

En effet, au début, nous avions planifié de réaliser ce test en classe pendant une heure de cours, mais en raison de la catastrophe naturelle que nous avons mentionnée dans les délimitations, les étudiants ont rempli le questionnaire en ligne et ont eu plus de temps que prévu pour réfléchir. C'est pour cette raison que les facteurs comme la gestion du temps, le stress etc. ne sont pas valables dans notre cas et la plupart des mauvaises réponses sont systématiques et répétitives. Dans ce cas, cela nous pousse à penser que les mauvaises réponses relèvent plus de l'« erreur » plutôt que de la « faute ». Bien entendu, nous ne pouvons pas généraliser pour chaque erreur, c'est pourquoi nous les avons examinées dans la suite de l'étude.

Quant aux types des erreurs et des fautes, Le CECRL (2001, p.118) les définit ainsi : « la prononciation, l'orthographe, le lexique, la morphologie, la syntaxe, d'origine sociolinguistique et socioculturelles et la pragmatique ». Pour cette recherche on va déterminer les erreurs et les fautes juste aux niveaux lexical, morphologique et syntaxique.

Dans le même temps, ces parties sont divisées en groupe nominal et groupe verbal et selon

Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : Féminin, Masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs les composés (noms et adjectifs), etc.

Groupe verbal : ce sont les erreurs morphologiques telles que la conjugaison, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc. (Demirtaş, 2008, p.181).

Pour définir les réponses erronées selon que ce sont une erreur ou faute, nous devons évaluer les feuilles de test de chaque participant en eux-mêmes. Puisque notre test est une étude de cas, nous examinons la situation actuelle de l'étudiant. Comme nous ne pouvons pas analyser si elle se développe périodiquement ou non, nous distinguerons s'il s'agit d'une erreur ou d'une faute selon que la même erreur se répète dans les réponses données.

Par exemple : Participant 6, Bien qu'elle ait toujours transformé les accords des adjectifs, elle n'a pas changé de COD, l'accord et il y a une surutilisation du sujet en une seule phrase.

La phrase dans le test : Il n'y a que ça qui le rendait heureux.

La phrase attendue : Il n'y a que ça qui la rendait heureuse.

La phrase écrite par le participant : * Elle n'y a que ça qui le rendait heureux.

Le participant pense 'il n'y a que' comme la troisième personne du singulier 'Il' et le transforme à la troisième personne du singulier féminin 'Elle' mais en fait c'est une tournure impersonnelle. Il n'aurait pas dû avoir de changement dans cette phrase. Cependant, le Cod 'le' aurait dû être 'la' car tous les personnages ont dû changer au genre opposé, mais l'étudiante n'a pas réalisé ce changement. D'après 'la', le mot 'heureux' était censé se transformer en 'heureuse', et ce changement n'a pas été effectué par la participante. La seule erreur de la participante ayant le moins de fautes dans la 4ème partie du test est dans cette phrase et donc, il est évident qu'ici le problème est la 'faute', puisqu'elle a fait avec succès les autres accords. Cependant, la plupart des étudiants répètent des erreurs ou font des erreurs dans chaque phrase où la même situation se produit, c'est pourquoi il est plus approprié d'appeler la plupart des mauvaises réponses 'erreur' que 'faute'.

D'après un autre point de vue, Corder (1980, p.9) déclare que les erreurs des apprenants peuvent provenir de deux raisons distinctes : soit les erreurs apparaissent comme « l'indice de techniques pédagogiques inadéquates », soit comme un fait inévitable, et selon lui, ces deux catégories montrent l'approche des différentes méthodes pédagogiques à l'erreur.

De plus, les types d'erreur et de faute se distinguent aussi selon les concepts de compétence et de performance : Chomsky établit un lien d'une part entre la compétence, c'est-à-dire la connaissance des règles et l'erreur et d'autre part, la performance c'est-à-dire l'emploi des formes langagières à travers la mise en pratique des règles (Siouffi & Van Raemdonck, 1999). Corder a la même opinion aussi et il décrit cette situation ainsi:

Il sera donc utile désormais de désigner les défauts de performance comme des « fautes » en réservant le terme « erreurs » pour désigner les erreurs systématiques de l'apprenant à partir desquelles nous pouvons reconstruire sa connaissance actuelle de la langue, c'est-à-dire sa compétence transitionnelle (cité par Igbeneghu, 2013, p.143).

Quant à la compétence linguistique est ainsi décrite par le Dictionnaire Le Petit Robert : « Savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues » (2014, p.487) ; et le même dictionnaire définit la performance linguistique comme : « Réalisation d'un acte de parole par une personne (encodage ou décodage) » (2014, 1860).

De même, Brown définit les erreurs comme globales et locales et explique ces concepts comme suit :

Les erreurs globales entravent la communication ; ils empêchent l'auditeur de comprendre certains aspects du message... les erreurs locales n'empêchent pas le message d'être entendu, généralement parce qu'il n'y a qu'une violation mineure d'un segment d'une phrase, permettant à l'auditeur/lecteur de deviner avec précision le sens voulu (2006, p.231).

Puisqu'il existe des exercices comme la mise à trous et la transformation du genre dans la pratique, il y a plus d'erreurs locales que d'erreurs globales, car même si l'accord ou la conjugaison des verbes est faux, cela n'empêche pas de comprendre le sens de la phrase. Par exemple : *Ce feuilleton, je ne le regarde plus, le dernier épisode m'**a déplaît**. Dans cet exemple, la conjugaison du verbe **déplaît** au passé composé est erronée mais cela n'empêche pas la compréhension de la phrase. C'est pourquoi, seules les erreurs/les fautes liées au genre grammatical ont été examinées. Les erreurs grammaticales en dehors du sujet du genre n'ont pas été analysées (comme la conjugaison d'un verbe qui devrait être conjugué avec avoir à la place du verbe être), les erreurs/les fautes morphologiques n'affectant pas l'utilisation du genre (*est préprée), des majuscules (*à Lui), des signes de ponctuation n'ont pas été examinées. Ces réponses sont considérées comme incorrectes car elles proviennent d'un manque de connaissances, mais ne sont pas indiquées dans la partie d'analyse de la recherche.

Quant à l'analyse des erreurs, Perdue (1980) le discute sous trois titres : 1. Trouver l'erreur, 2. Décrire l'erreur 3. Expliquer l'erreur. Dans notre recherche, nous examinerons les erreurs dans cet ordre. Dans la partie de résultats, on a trouvé les erreurs courantes des étudiants, les avons catégorisés et les avons décrites. Après ce processus, dans la partie discussion, ces erreurs ont été expliquées.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans cette partie, les résultats sur les opinions et les réponses au test de compétences des étudiants du département d'enseignement du français à l'Université de Bursa Uludağ pour le genre grammatical ont été examinés.

4.1. Présentation des Résultats

Dans ce sous-titre de la recherche qui se compose de 4 étapes, au début, on a montré des opinions des étudiants sur le genre grammatical, au deuxième, les résultats sur les articles des étudiants, au troisième, les réponses des étudiants pour l'accord sur le temps, le sujet et le genre et au dernier, les réponses de l'application sur la transformation du genre.

4.1.1. Opinions des Étudiants sur le Genre Grammatical: Les réponses données à la première question de la recherche, à laquelle 42 étudiants ont participé au total, ont été classées et mis en tableau selon les phrases identiques/similaires/opposées utilisées par les étudiants. (Les opinions qui sont écrites en turc, sont traduites en français par l'auteur).

La réponse à la question 1.a. **‘Est-ce que vous avez eu, lors de votre apprentissage du français, des difficultés concernant le genre des noms (le féminin) ?’**

Tableau 6

Catégories d'opinion communes sur la difficulté du genre et répartition des participants

Thème: La difficulté du genre grammatical pour les étudiants

Catégorie	Nombre d'idées (42)	Codes des participants
Quand j'ai commencé à apprendre le français, j'ai eu du mal à apprendre genre grammatical. Au fil du temps, lorsque j'ai commencé à utiliser la langue, je m'y suis habitué.	29	P1, P2, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P19, P20, P21, P24, P25, P26, P27, P28, P32, P33, P34, P35, P37, P38 P39, P40, P41
Je ne peux toujours pas m'y habituer.	9	P3, P4, P10, P15, P18, P22, P23, P31, P36
Je n'ai eu aucune difficulté à apprendre les formes masculines et féminines des mots.	4	P6, P29, P30, P42

À la première question posée, les 29 étudiants ont déclaré avoir eu des difficultés à apprendre le sujet de genre grammatical au début (moyenne 69,04%), quelques exemples pour ces opinions négatives : ‘Au début, j’étais assez intimidé par le fait que je devais savoir non seulement ce que signifiait un nouveau mot, comment il s’écrivait et se prononçait, mais aussi son genre, et j’étais très inquiet de la façon dont je me souviendrais de tout cela.’ (P5), ‘Quand j’ai commencé à apprendre le français, j’avais des difficultés avec le genre des mots, mais j’apprends le français depuis 3 ans et cette question ne m’interpelle plus. Lors de mes études, j’ai réalisé qu’il y avait des choses plus compliquées et plus difficiles que cette distinction.’ (P9), ‘J’ai un peu lutté. Au début, j’étais assez intimidé par le fait que je devais savoir non seulement ce que signifiait un nouveau mot, comment il s’écrivait et comment il se prononçait, mais aussi son genre, et j’étais très inquiet de savoir comment garder tout cela à l’esprit.’ (P14), ‘Oui, je peux dire que c’était un peu difficile, mais après avoir appris quelques règles, cela a commencé à devenir plus facile.’ (P21), ‘Comme chaque langue a ses propres règles, j’ai accepté que ces règles se retrouvent aussi en français, et j’ai commencé à apprendre les mots avec leurs genres. Après avoir commencé à maîtriser la langue française, je pensais que les mots n’auraient pas beaucoup de sens sans leur forme masculine/féminine.’ (P26), ‘Quand j’ai commencé à apprendre le français, cela me semblait très difficile et ridicule. C’était vraiment difficile à retenir et je confondais beaucoup les choses. J’ai lentement commencé à m’y habituer. Même si on l’oublie de temps en temps, ce n’est certainement pas aussi difficile qu’au début.’ (P38), ‘Partiellement oui, car je pense qu’il faut du temps pour apprendre le genre de chaque mot, mais comme j’ai vécu la même situation en apprenant l’allemand au lycée, je peux comprendre la situation.’ (P39), ‘Oui, j’ai eu quelques difficultés. Bien que je sois née en France, j’ai eu beaucoup de difficultés linguistiques car je n’ai pas fait mes études en France. J’ai lutté avec ces problèmes pendant ma vie universitaire et le genre de noms (féminin) en français a été l’un des sujets difficiles pour moi.’ (P40). ‘Même si c’était difficile au début, je m’y suis habitué avec le temps. Le genre des mots est une question qui sera réglée au fil du temps ; cela reste dans votre esprit lorsque vous voyez les mots dans la phrase.’ (P41).

Cinq de ces étudiants déclarent avoir eu des difficultés surtout en classe préparatoire : ‘Oui, il y a eu des moments où j’ai eu des difficultés, surtout pendant en préparatoire, lorsque j’ai commencé à apprendre le français pour la première fois. Au début, je n’arrivais pas à comprendre les structures des mots, féminins ou masculins, plutôt que les problèmes grammaticaux parce que ces structures de mots m’ont dérouté et je me suis demandé ‘pourquoi est-ce ainsi ?’ Au fil du temps, la familiarité visuelle et auditive m’a beaucoup amélioré à cet égard. Surtout grâce à nos professeurs qualifiés, j’ai réalisé au bout d’un certain temps à quel

point la distinction entre les genres est importante et nécessaire dans la structure des phrases, c'est-à-dire dans la construction des phrases.’ (P1), ‘Quand j’étais en classe préparatoire, j’avais un peu de difficulté, puis après avoir appris la règle et les exceptions, j’ai commencé à ne plus avoir de difficultés. Dans toutes les langues, les mots sont masculins et féminins, et je pense qu’il est très important de pouvoir faire cette distinction.’ (P13), ‘C’était quelque chose qui m’obsédait beaucoup en classe préparatoire et que j’avais du mal à apprendre. Mais au fil du temps, à mesure que nous commençons à communiquer en français, le problème se résout par la familiarisation auditive.’ (P17), ‘J’avais des difficultés en classe préparatoire, et je pensais que c’était un gros problème. Mais plus tard, au fur et à mesure que j’apprenais la langue, que je comprenais comment elle était utilisée dans les textes et que j’apprenais quelles étaient les exceptions, c’est devenu plus facile à mémoriser.’ (P19), ‘Dès les premiers mois de classe préparatoire, j’ai d’abord été interpellée par les aspects masculins et féminins du mot. Cependant, au fur et à mesure que le temps passait et que nous interagissions constamment en français, j’ai commencé à mémoriser, à déchiffrer et à comprendre si les mots étaient masculins ou féminins.’ (P25).

Sept de ces 29 étudiants ont souligné qu’ils avaient du mal à apprendre cette règle car ils n’en avaient pas dans leur langue maternelle ; ‘Oui, j’avais du mal à distinguer les genres. Je ne comprenais pas pourquoi cette matière était importante en français car il n’y en a pas en turc. J’ai dû la mémoriser en apprenant ce sujet.’ (P2), ‘J’ai eu du mal pendant longtemps parce que je n’avais pas une telle distinction dans ma langue maternelle et la langue anglaise aussi.’ (P7), ‘En apprenant le français, j’avais du mal à distinguer le genre des mots. La première raison pour laquelle on a des difficultés à cet égard, c’est qu’il n’y a pas une telle distinction en turc, à part cela, c’est aussi pour des raisons personnelles que j’ai du mal à faire la distinction entre le féminin et le masculin ou à mémoriser les mots.’ (P24).

Neuf étudiants (21,42%) ont déclaré qu’ils ont encore des difficultés et qu’ils ne peuvent pas créer une autonomie, les commentaires de ces pensées sont : ‘J’ai eu des difficultés avec la grammaire des genres dans l’apprentissage du vocabulaire. Il a été difficile de mémoriser les mots masculins et féminins et malheureusement je n’ai pas pu les apprendre complètement. J’ai du mal à parler car je ne sais pas si le mot est masculin ou féminin.’ (P3), ‘Bien sûr, j’ai eu du mal à apprendre un mot, et j’ai aussi besoin d’apprendre son genre parce que aujourd’hui encore si je ne connais que le mot, je ne peux pas faire une phrase correcte si je ne connais pas son genre, car les articles qui décrivent ce mot sont façonnés selon son genre.’ (P4), ‘J’ai eu du mal à parler, alors je décide s’ils sont f/m ou non en fonction de ce qui me semble familier, mais parfois je peux dire que j’ai des difficultés juste à cause de cela.’ (P10), ‘Oui, puisqu’une telle

distinction n'existe pas en turc, apprendre le français devient plus difficile et j'ai encore des difficultés pour ce sujet.' (P15), 'Oui, j'ai eu des difficultés et j'ai encore des difficultés à écrire et à parler à cause de genre grammaticale.' (P18), 'C'était la partie du français la plus difficile pour moi et même si de nombreux cours ont été donnés sur ce sujet en classe préparatoire, cela me laisse encore très perplexe.' (P22) ; 'Bien sûr, j'ai eu des difficultés à apprendre les genres des mots. Au début, j'ai essayé d'établir un sens entre les mots et les genres, mais ce n'était pas possible.' (P23), 'En apprenant le français, j'ai eu du mal à apprendre le genre des mots. En plus d'être une langue difficile, apprendre le genre des mots la rend encore plus difficile. Je trouve cela étrange car je ne l'ai jamais rencontré dans ma langue maternelle.' (P31), 'Je continue d'avoir des difficultés parce qu'il n'y a pas une telle distinction dans ma langue maternelle, donc j'ai du mal à la comprendre et à l'adopter logiquement.' (P36).

Quatre étudiants (9,52%) ont déclaré n'avoir eu aucune difficulté dans les règles du genre. Voici quelques exemples d'opinions positives : 'Non, je n'avais pas beaucoup de difficultés parce qu'il a les règles générales.' (P6), 'À l'exception de quelques mots, je n'ai eu aucune difficulté avec le genre des mots.' (P29), 'Je pense que lorsqu'il est appris avec des mots, cela facilite l'apprentissage grâce à la familiarité auditive. De même, l'apprentissage est facile lorsque les règles qui s'appliquent à la majorité sont connues, sauf les exceptions.' (P30), 'Non, je n'ai pas eu beaucoup de difficulté, au contraire, mémoriser et comprendre les mots avec leur article au féminin ou au masculin, était plus relaxant et plus facile en termes d'utilisation.' (P42).

Dans la première partie, la deuxième question que nous avons posée pour avoir une idée du point de vue des étudiants sur le genre grammatical est : **‘Selon vous, pourquoi le genre est un sujet important lors de l'apprentissage du français ? ’**

Tableau 7*Catégories d'opinion communes sur l'importance du genre et répartition des participants***Thème:** L'importance de sujet du genre

Catégorie	Nombre d'opinions (28)	Codes des participants
Il est très important car il affecte la structure de la phrase	13	<i>P1, P2, P4, P5, P8, P9, P12, P13, P14, P16, P21, P24, P33</i>
C'est important car il définit des mots et aide à distinguer leurs différences.	8	<i>P6, P15, P18, P22, P31, P,34, P36, P40</i>
Il est important de ne pas faire d'erreurs lors de l'utilisation de la langue (écrite ou parlée).	7	<i>P3, P17, P25, P28, P29, P30, P42</i>

Des 42 participants, quatorze étudiants n'ont pas répondu à cette question alors qu'ils avaient répondu à la première (P7, P10, P11, P19, P20, P23, P26, P27, P32, P35, P37, P38, P39, P41).

Voici quelques-unes des opinions de certains participants qui pensent que le genre grammatical est un sujet important parce qu'il est une caractéristique structurelle (moyenne 46,42% des répondants) : 'Je pense que c'est une particularité très importante car c'est une caractéristique du langage.' (P1), 'Puisque nous étudions principalement la grammaire, je pense qu'il est important de bien apprendre cette matière afin de communiquer correctement.' (P2), 'Dans chaque langue, les mots sont masculins et féminins, et je pense qu'il est très important de pouvoir faire cette distinction. Je pense aussi que cette problématique est très importante et nécessaire en français.' (P4), 'C'est un fait que la distinction est importante pour le français, mais cela ne doit pas empêcher la production orale, il faut pouvoir communiquer d'une certaine manière même si l'on fait des erreurs.' (P5), 'En fait, il est très important de savoir si un mot est masculin ou féminin car avec son utilisation dans la phrase, cela affecte et modifie également les adjectifs, adverbes ou verbes qui l'accompagnent.' (P8), 'Ce sujet est important dans l'enseignement du français car il constitue l'une des structures de base de la langue. Il n'y a pas

de mots qui n'ont pas de genres en français et les structures de phrases sont façonnées en fonction de ces genres. Par conséquent, les personnes qui ont du mal à faire cette distinction auront également des difficultés en grammaire.' (P9), 'Peut-être, le langage a été formé en organisant les règles en termes de grammaire ou cela peut avoir une explication culturelle que nous ne connaissons pas.' (P12), 'Parce que les sujets de grammaire sont importants car ils influencent les verbes et les adjectifs.' (P13), 'Parce que chaque langue a sa propre structure et si on ne connaît pas suffisamment la structure de la langue qu'on utilise, nous aurons des difficultés à communiquer dans cette langue.' (P14), 'Puisqu'il s'agit d'une caractéristique du passé qui est présente dans la structure de la langue et qui peut être importante pour la faciliter.' (P16), 'Le sujet du masculin et du féminin est très important et c'est la clé dans l'apprentissage du français, car c'est une situation très courante en français, les mots qu'ils soient adjectifs ou non changent directement selon le genre.' (P21), 'Je pense que cette question 'les mots masculins et féminins' à une place importante dans l'enseignement du français. En fin de compte, ce sont des règles auxquelles les Français accordent de l'importance et donc, il faut utiliser cette règle de manière adéquate et appropriée.' (P24), 'Parce que je ne peux pas faire de phrases correctes quand je sais seulement le mot et que je ne sais pas le genre de ce mot.' (P33).

Les opinions de certains participants qui ont dit que ce sujet est important parce que cela sépare les mots et souligne leurs différences sont les suivantes (moyenne 28,57%) : 'Les mots qui se prononcent différemment selon qu'ils sont masculins ou féminins, les accords qui sont faits selon le genre du mot obligent tout apprenant de français à faire la distinction entre le masculin et le féminin.' (P6), 'Parce qu'on ne peut pas faire une phrase sans savoir quel est le déterminant d'un mot.' (P15), 'En français, cela a une valeur importante pour prévenir les malentendus qui peuvent survenir en raison du genre et constitue l'un des éléments essentiels de cette langue, mais c'est un sujet très difficile pour l'étudiant.' (P18), 'C'est un sujet très important dans l'enseignement du français car, par exemple, la conjugaison des verbes peut varier selon le genre de ces mots.' (P22), 'Après avoir commencé à maîtriser la langue française, j'ai pensé que les mots n'auraient pas beaucoup de sens sans leur forme masculine/féminine.' (P31), 'Parce qu'il est très important d'apprendre le genre des mots afin de faire des accords dans les adjectifs qui indiquent l'appartenance (les possessifs) ou les conjugaisons de verbes.' (P34), 'Il est important de connaître le genre des mots car les adjectifs que nous utilisons nécessitent également un accord selon les déterminants.' (P36), 'Je pense qu'il est très important de connaître le genre des mots, car dans la structure de la langue, il serait incomplet de l'utiliser sans ajouter un article ou un suffixe aux mots, donc des langues comme le français et l'arabe, des langues qui ont le genre grammatical, doivent être enseignées et apprises en détail.' (P40).

Les opinions de certains participants qui pensent que le genre grammatical est important pour ne pas faire d'erreurs dans l'utilisation de la langue sont les suivantes (moyenne 24,99%) : 'La raison pour laquelle la notion de genre est importante est qu'il faut faire des phrases correctes en français.' (P3), 'Il est important d'apprendre le genre de chaque mot et de l'utiliser correctement, car le genre est un facteur qui influence la structure des phrases en français. L'importance de cette distinction concerne aussi la lecture, l'écriture et la compréhension de textes français.' (P17), 'Je pense que cette distinction est importante afin d'utiliser correctement certains adjectifs et pronoms et la bonne conjugaison de certains verbes en français.' (P25), 'Chaque langue a ses propres règles et je pense que les articles doivent être bien appris pour une formation linguistique complète dans l'enseignement du français.' (P28), 'Pourquoi cette question est-elle importante ? Pour que notre discours soit bon, il faut savoir si les mots sont masculins ou féminins, afin de bien utiliser les mots. La plupart du temps, comme je ne sais pas, j'ai du mal à faire des phrases.' (P29), 'L'utilisation du genre correct garantit une communication claire et précise. Les erreurs de genre en français peuvent conduire à des ambiguïtés et à des malentendus dans la communication. Il est donc important de prendre en compte le genre afin d'utiliser la langue couramment et correctement.' (P30), 'C'est l'une des matières les plus importantes dans l'apprentissage du français car il est impossible de faire une phrase sans connaître le genre pour faire les accords corrects en toutes circonstances.' (P42).

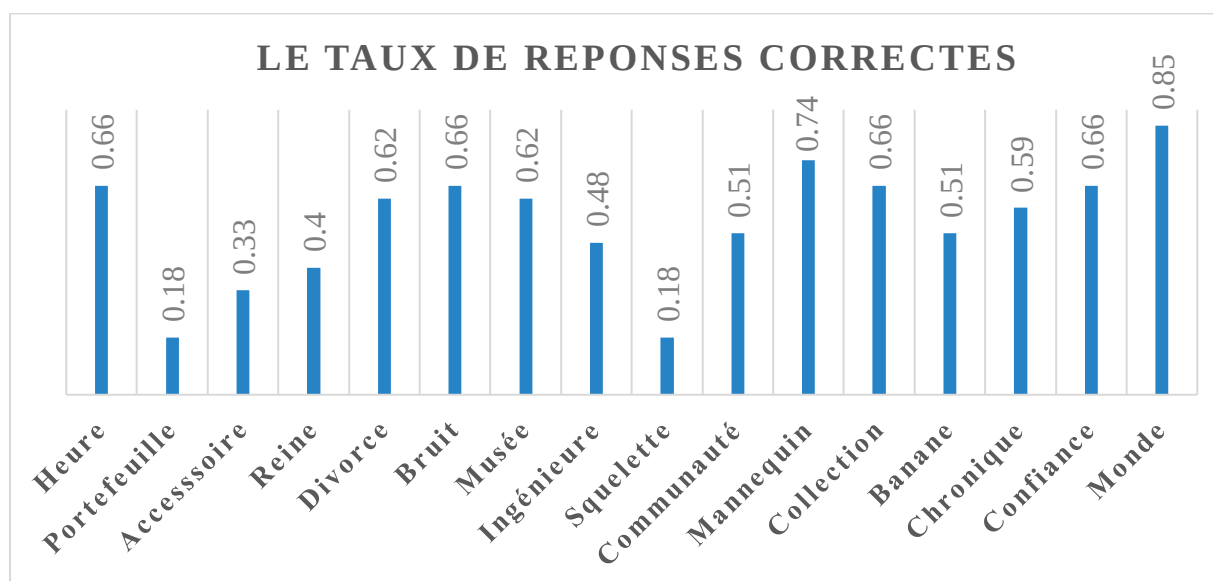
4.1.2. Résultats sur les Articles: La question de l'application dans la deuxième partie est '**Mettez la lettre M si le nom est masculin, la lettre F si le nom est féminin.**'

Dans cette partie, on a demandé aux apprenants de trouver les articles des mots qui sont utilisés dans différentes parties du manuel Edito A.1 et A.2 et lors de leurs cours pour être certain qu'ils les connaissent. Les mots demandés pour l'article sont 'heure, portefeuille, accessoire, reine, divorce, bruit, musée, ingénieure, squelette, communauté, mannequin, collection, monde, chronique, confiance, banane'.

Le taux de réponses correctes pour chaque mot est le suivant :

Tableau 8

Taux de réponses correctes pour la deuxième partie de l'application



La moyenne générale des étudiants de cette partie est de 54%. Il n'y a qu'un seul étudiant qui a obtenu 100 % dans l'application principale, le taux de correction le plus élevé autre que lui est de 87 %. L'apprenant qui a fait le plus d'erreurs, a une moyenne de 12%. Dans l'application pilote, la moyenne générale des étudiants était de 85 %, dans cette application aussi, il y avait un apprenant qui avait fait cette partie sans aucune faute. En dehors de cela, la moyenne la plus élevée était de 94 % et la moyenne la plus faible de 69 %.

Le taux de réponses correctes le plus élevé est pour les mots :

- Heure, divorce, bruit, musée, communauté, mannequin, collection, banane, chronique, monde, confiance,

Le taux d'erreur le plus élevé est pour les mots :

- Portefeuille, accessoire, reine, ingénieure, squelette

4.1.3. Résultats pour l'Accord Sur le Temps, le Sujet et le Genre : Dans la troisième partie de l'application, la consigne était : **'Mettez les verbes au passé composé (dans certaines phrases le verbe est employé au passif).'**

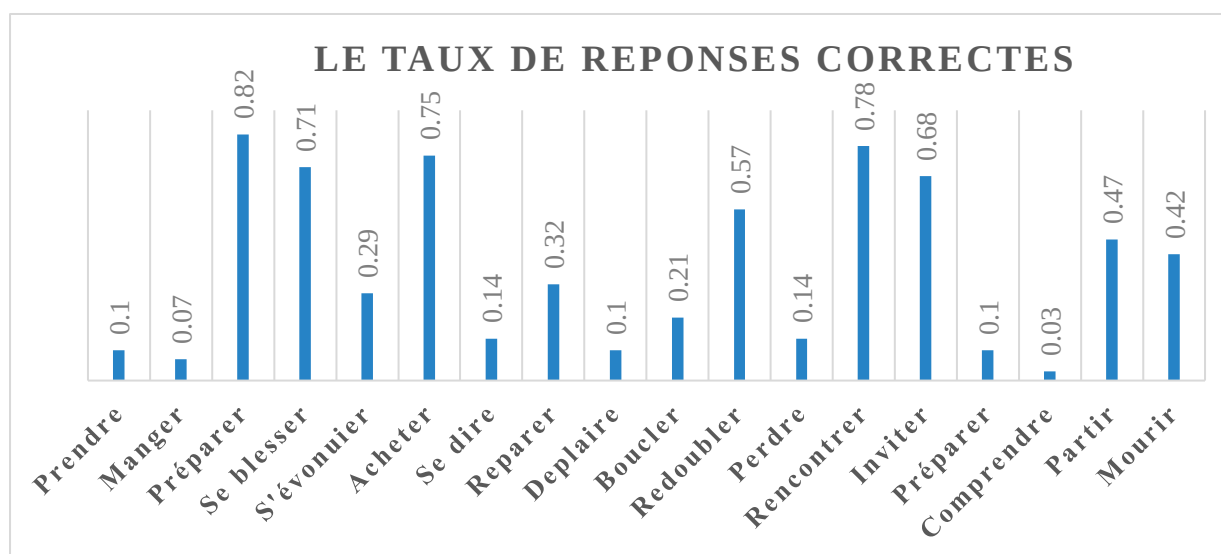
Dans cette partie, les participants devaient conjuguer correctement les verbes selon le sujet ou l'objet. Lorsque la moyenne générale de tous les étudiants a été calculée, dans l'application pilote le taux était 71% et dans l'application principale le taux était 59%. Le taux de participants ayant donné le plus de réponses correctes était 94% pour un étudiant dans l'application principale et 100 % pour trois étudiants dans l'application pilote.

Les questions posées aux étudiants étaient :

- 1) La décision d'enseignement à distance que la commission de l'enseignement supérieur a provoqué des changements de programme. **(prendre)**
- 2) Les pommes que je étaient bonnes. **(manger)**
- 3) Le repas par mon père. **(préparer)**
- 4) Hier, quand Elsa faisait du sport, elle **(se blesser)** et elle **(s'évanouir).**
- 5) Le livre que je , était très cher. **(acheter)**
- 6) Les paroles qu'ils étaient sincères. **(se dire)**
- 7) La voiture par le mécanicien. **(réparer)**
- 8) Ce feuilleton, je ne le regarde plus, le dernier épisode m'..... **(déplaire)**
- 9) La ceinture de sécurité par le passager. **(boucler)**
- 10) Les enfants dont vous m'avez parlé, **(redoubler)**
- 11) As-tu vu ma fille? Je l'..... de vue. **(perdre)**
- 12) Le premier acteur que je était Robert Dwayne Jr., tu le connais ? **(rencontrer)**
- 13) Michelle et Arthur au mariage par leurs amis. **(inviter)**
- 14) Est-ce que Dominique a préparé sa valise ? Oui, il l'..... **(préparer)**
- 15) Avez-vous compris les explications du mode d'emploi ? Oui, on les **(comprendre)**
- 16) Mon amie sans rien me dire. **(partir)**
- 17) Mes tantes il y a dix ans dans un accident. **(mourir)**

Tableau 9

Taux de réponses correctes pour la troisième partie



Les questions avec le taux de réponses correctes le plus élevé sont :

1. Le repas par mon père. **(préparer)**
2. Hier, quand Elsa faisait du sport, elle **(se blesser)**
3. Les enfants dont vous m'avez parlé, **(redoubler)**
4. Le livre que je , était très cher. **(acheter)**
5. Le premier acteur que je était Robert Dwayne Jr., tu le connais ?
(rencontrer)
6. Michelle et Arthur au mariage par leurs amis. **(inviter)**

Les questions avec le taux d'erreur le plus élevé sont :

1. La décision d'enseignement à distance que la commission de l'enseignement supérieur a provoqué des changements de programme. **(prendre)**
2. Les pommes que je étaient bonnes. **(manger)**
3. As-tu vu ma fille? Je l'..... de vue. **(perdre)**
4. ... et elle **(s'évanouir).**
5. Les paroles qu'ils étaient sincères. **(se dire)**
6. La voiture par le mécanicien. **(réparer)**
7. Ce feuilleton, je ne le regarde plus, le dernier épisode m'..... **(déplaire)**
8. La ceinture de sécurité par le passager. **(boucler)**
9. As-tu vu ma fille? Je l'..... de vue. **(perdre)**
10. Est-ce que Dominique a préparé sa valise ? Oui, il l'..... **(préparer)**
11. Avez-vous compris les explications du mode d'emploi ? Oui, on les
(comprendre)
12. Mon amie sans rien me dire. **(partir)**
13. Mes tantes il y a dix ans dans un accident. **(mourir)**

4.1.4. Résultats sur l'Accord dans un Texte: La partie où les étudiants font le plus d'erreurs est la partie 4. Le genre de chaque sujet ou chaque complément dans le texte donné doit être transformé du masculin au féminin. La consigne dans cette partie était : **‘Réécrivez le texte en transformant toutes les personnes au féminin (ou au masculin) et en faisant attention à toutes les transformations concernant les accords dans les phrases.’**

Dans ce texte, les étudiants doivent noter que chaque genre dans le texte présenté doit être transformé au genre opposé. Il ne suffit pas de transformer le premier caractère ou de changer juste les sujets et de ne faire aucun accord.

Dans cette partie, 66 éléments à transformer ont été présentés aux étudiants (certains sont utilisés plusieurs fois). Certains sont des groupes nominaux, certains sont des groupes verbaux.

Les éléments du groupe nominal sont:

Tableau 10

Accord du groupe nominal

<i>La forme originale</i>	<i>La forme transformée</i>
<u>SUJET</u>	
Pierre	Un prénom de femme
Il	Elle
Ils	Elles
<u>LES ADJECTIFS POSSESIFS</u>	
Mon	Ma
Son	Sa
Sa	Son
<u>LES NOMS</u>	
Père	Mère
Papa	Maman
Homme	Femme
Ami	Amie
Amie	Ami
Le garçon d'honneur	La demoiselle d'honneur
<u>LES DETERMINANTS</u>	
Le	La
Un	Une
Du	De la
<u>LES ADJECTIFS</u>	
Petite	Petit
Vieux	Vieille
<u>LE PRONOM DEMONSTRATIFS</u>	
Celui-ci	Celle-ci

Et les éléments du **groupe verbal** sont :

Tableau 11

Accord du groupe verbal

<i>La forme originale</i>	<i>La forme transformée</i>
Curieux	Curieuse
Heureux	Heureuse
Seul	Seule
Nerveux	Nerveuse
Content	Contente
Amoureux	Amoureuse
Déprimé	Déprimée
Il s'est levé	Elle s'est levée
Il l'a rencontrée	Elle l'a rencontré

Le taux des éléments du groupe nominal et des éléments de groupe verbal demandés dans l'application est différent les uns des autres. La raison en est que, alors que nous essayions de composer le texte de manière significative, nous n'avons pas choisi tous les verbes que nous avons utilisés parmi ceux qui nécessitent une transformation. Nous avons pensé qu'il serait plus approprié que l'étudiant essaie implicitement de trouver la transformation lors de la mesure de sa performance, plutôt que de demander directement un changement dans chaque verbe. Même si nous allongions le texte et augmentions l'utilisation des verbes pour équilibrer les ratios de groupe nominal et de groupe verbal, il y aurait encore plus de groupe nominaux à convertir, puisque nous devrions toujours utiliser le sujet dans chaque phrase.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1. Analyse des Résultats

Dans cette partie, on a examiné les erreurs et les analyses en fonction des réponses données par les étudiants, quels types d'erreurs et de fautes couvrent et quels domaines elles affectent. Bien sûr, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils ne fassent aucune erreur. Selon Corder, les erreurs sont importantes pour voir à quel point l'étudiant est proche de l'objectif fixé dans son développement, pour fournir la preuve au chercheur que l'apprenant suit les stratégies développées au cours du processus d'apprentissage et parce qu'elles constituent un outil que les apprenants utilisent (1967, p.161). Comme cité par Türkoğlu et Çavdar (2015a, p.288) Pourquoi déclare que l'analyse des erreurs a deux objectifs importants : l'un théorique et l'autre pratique. L'objectif théorique est de « mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère » et l'objectif pratique est d'« améliorer l'enseignement ». Et dans notre recherche aussi, premièrement on précise les erreurs communes des apprenants pour comprendre leur processus d'apprentissage et après on donne des suggestions pour améliorer l'enseignement de ces participants et les autres futurs enseignants de français.

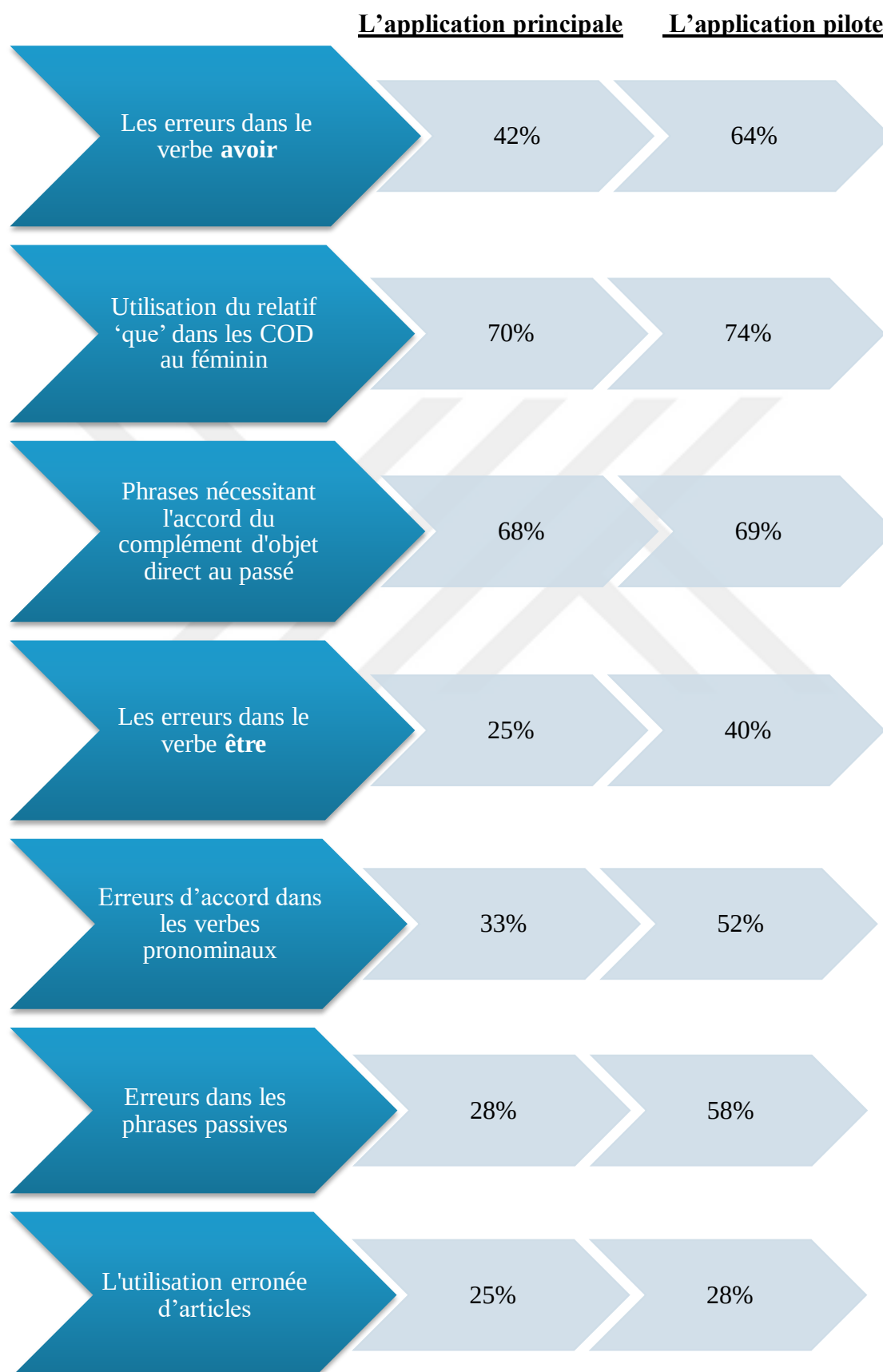
Surtout pendant la période où l'application a été réalisée, les effets de la catastrophe naturelle vécue par notre pays se sont poursuivis et la capacité des étudiants à participer à l'application, tant matériellement que mentalement, a été perturbée. Lin décrit cette situation comme le reflet des effets d'événements historiques sociaux (dans notre cas, des catastrophes survenues pendant la recherche) sur les participants, qui sont inclus dans les erreurs de mesure non liées à la recherche, sur les réponses à apporter aux questions posées dans l'outil de mesure (1976, p.171).

Quand les mauvaises réponses données à la recherche sont comparées en elles-mêmes et quand ces taux sont classés du plus fréquent au moins fréquent¹⁴ on obtient ce tableau illustrant les résultats de l'application principale.

¹⁴Chaque rapport est calculé indépendant c'est-à-dire le taux d'erreur pour les phrases nécessitant un accord du sujet-verbe ou pour les phrases nécessitant l'accord du COD ont été calculés séparément.

Tableau 12

Comparaison du taux des erreurs au total dans l'application principale et pilote



5.2. Analyse des Erreurs et des Fautes

Premièrement, on commente sur des pensées des étudiants quant à savoir s'ils ont eu des difficultés ou non. La majorité des étudiants déclarent avoir eu des difficultés avec le genre grammatical lors de leurs premiers apprentissages du français (surtout en classe préparatoire) ; ils ont déclaré qu'ils ne comprenaient pas son but, son fonctionnement et comment l'utiliser, mais qu'au fil du temps, lorsqu'ils ont commencé à utiliser davantage la langue française, ils se sont habitués à ce sujet, à son utilisation et à ses effets dans les phrases. L'essentiel ici est que ce processus d'apprentissage se déroule grâce à l'adaptation de l'oreille et des yeux car la principale raison pour laquelle cette matière pose problème aux nouveaux apprenants de langues est que, contrairement au genre naturel, elle ne dépend pas d'une règle grammaticale spécifique. En termes simples, il n'y a pas de distinction telle que 'les femmes et tout ce qui touche aux femmes est féminin, ou les hommes et tout ce qui touche aux hommes est masculin ' et donc les étudiants considèrent cette règle comme complètement arbitraire et même inutile, ce qui rend le processus d'apprentissage encore plus pénible. En particulier, les étudiants qui ont appris l'allemand comme deuxième langue étrangère au lycée ou qui connaissent d'autres langues avec des articles acceptent plus rapidement l'existence de cette règle. Cependant comme nous l'avons illustré dans nos recherches précédentes, puisque tous les mots n'appartiennent pas au même genre dans toutes les langues, ces étudiants se trouvent dans la même situation que les étudiants qui ne connaissent pas de langue étrangère autre que l'anglais lorsqu'il s'agit de classer les mots comme féminin et masculin.

Les étudiants dans la deuxième catégorie de la première question affirment qu'ils ne sont pas encore habitués à l'utilisation du genre grammatical. Ces neuf étudiants ont déclaré qu'ils choisissaient majoritairement le déterminant qui était phonétiquement ou visuellement proche du début du mot, mais ils ne pouvaient pas attribuer cela à l'autonomie. Le plus gros problème rencontré par ces étudiants, qui disent ne pas pouvoir s'adapter parce qu'ils ne trouvent pas de règle sémantique, est la peur d'utiliser le mauvais marqueur lors de la communication et c'est cette situation qui perturbe leur discours. La plupart des étudiants de cette catégorie ont donné l'impression d'un manque de confiance en soi dans leurs discours. L'un des éléments les plus importants pour augmenter le niveau de langue et les compétences de communication dans l'apprentissage des langues étrangères est de ne pas hésiter à établir un dialogue. Le fait qu'ils aient déclaré que leur communication avait été interrompue principalement en raison d'un problème de genre indique clairement la difficulté rencontrée dans l'acquisition de ce sujet.

La dernière catégorie dans cette question est composée d'étudiants qui n'ont aucune difficulté avec le genre. Ces étudiants déclarent ne pas avoir de difficultés avec le genre

(certains disent qu'ils ont des difficultés pour quelques mots seulement). Pour y parvenir, ils déclarent qu'ils mémorisent principalement des mots et des articles ensemble et s'en souviennent donc plus facilement. Cette méthode est fréquemment recommandée par les professeurs de français et seuls les quatre étudiants l'appliquent. Lorsque le mot est mémorisé séparément de l'article, il est nécessaire de choisir l'article approprié pour ce mot (c'est là qu'intervient le choix en fonction de la familiarité oculaire et auditive), de plus, lorsque l'article et le mot sont mémorisés ensemble, le problème disparaît. En fait, la mémorisation avec des articles indéfinis sera plus efficace car dans les articles définis, quand le mot commence par une voyelle (ou semi-voyelle comme h), elle se transforme en 'l' et la distinction féminin ou masculin ne se voit pas clairement.

Quant à la deuxième question de la première partie, il y a trois grandes catégories. La plupart des étudiants (33,33%) déclarent que l'importance du genre est due à la structure de la langue française. Cette catégorie n'était pas une option pour les étudiants, elle a été créée à partir des réponses des étudiants et l'intensité de cette réponse soulève la question : une caractéristique de la structure d'une langue est-elle importante simplement parce qu'elle existe ou parce qu'elle sert un but ? Par exemple, les suffixes de question en turc 'mi, mı, mu, mü ' dans par exemple 'Geldin mi ?' Sont-ils importants uniquement parce qu'ils existent dans la langue, ou parce qu'ils aident l'autre partie à mieux comprendre qu'il s'agit d'une question lorsque l'émetteur transmet la question au récepteur ? Ce point de vue peut montrer que les étudiants qui sont activement impliqués dans la langue et l'apprentissage du français, ont cependant une vision limitée de la langue.

Sept étudiants disent que le genre grammatical est important car il indique les mots et distingue leurs différences. La principale différence entre cette catégorie et la première catégorie est qu'il a été observé que les étudiants intériorisent majoritairement cette matière et attachent de l'importance à sa place dans la langue plutôt que de la considérer comme une règle. Les étudiants manipulent les mots ensemble parce qu'ils intériorisent qu'ils forment un tout avec leur genre, et ils sont conscients que chaque élément de la phrase 'les verbes, les adjectifs, tous les déterminants' est choisi en fonction du genre.

La dernière catégorie dans cette partie considère 'le genre grammatical comme une nécessité pour utiliser la langue correctement'. La plupart des étudiants qui ont exprimé cette opinion étaient des étudiants qui avaient des difficultés à communiquer en raison de leur manque d'utilisation du genre dans la question précédente et ils pensent que le genre n'est important que pour ne pas interrompre la communication. Cela reflète que la réussite dans cette matière affecte

les étudiants et qu'en tant que futur professeur, ils voient uniquement si les phrases sont bonnes ou mauvaises, plutôt que d'approfondir les raisons qui les sous-tendent.

Après cette partie, les erreurs ont été analysées selon la multiplicité des taux donnée dans le tableau 11. Lors de la préparation de l'application, on a pris soin de poser des questions sur les changements dans le groupe verbal plutôt que sur le groupe nominal, car on pensait que cela évaluerait plus clairement les connaissances puisque les changements verbaux étaient moins visibles. Notre prédiction est confirmée par le fait que les erreurs les plus courantes dans l'application se produisent dans les conjugaisons de verbes qui nécessitent un accord. Cette situation nous présente que les étudiants n'ont pas pu acquérir pleinement l'accord au féminin dans le groupe verbal.

La partie où les étudiants font le plus d'erreurs est l'utilisation du pronom relatif 'que' et le complément d'objet direct dans les verbes conjugués avec avoir au passé. Puisque le pronom relatif 'que' et le COD sont les phrases où les erreurs sont le plus fréquemment commises lorsqu'ils sont utilisés dans la même phrase, ils ont été examinés ensemble.

Puisque le COD est utilisé dans cette structure, cela nécessite un accord même si le verbe est conjugué avec avoir. Si le verbe doit être accordé selon le féminin et/ou pluriel, il faut ajouter le morphème flexionnel -e et/ou -s au verbe. Riegel et al. décrivent cette situation comme suit :

Quand le participe passé est précédé du verbe avoir, il ne s'accorde ni avec son sujet ni avec le ou les compléments qui lui sont postposés... En revanche, il s'accorde avec le complément d'objet direct lorsque ce dernier est antéposé au verbe (2009, p.349).

De plus, Wittwer décrit la nécessité de l'accord quand le pronom relatif et le COD sont utilisés en même temps comme '... le participe passé d'un verbe conjugué avec avoir s'accorde en genre et en nombre avec le pronom personnel ou le pronom relatif complément d'objet...' (1958, p.269).

Ces exemples d'erreurs commises par les étudiants :

- a. *La décision d'enseignement à distance que la commission de l'enseignement supérieur **a pris** a provoqué des changements de programme (au lieu de **a prise**).
 - b. *Les pommes que j'**ai mangé** étaient bonnes (au lieu de j'**ai mangées**).
 - c. *Les paroles qu'ils **se sont dit** étaient sincères (au lieu de **se sont dites**)
- Cependant, dans d'autres phrases où le pronom relatif et le COD sont utilisés mais qui ne nécessitent pas l'accord au féminin, le taux d'erreur est assez faible.
- d. Le premier acteur que j'**ai rencontré**, était Robert Dwayne Jr., tu le connais ?
 - e. Le livre que j'**ai acheté**, était très cher.
 - f. Les enfants dont vous m'avez parlé, **ont redoublé**.

Quelle pourrait en être la raison ?

Dans l'utilisation du COD, être d'accord avec les verbes conjugués avec avoir au passé est une exception. Puisque cette question a été posée en même temps que des verbes conjugués avec **être**, les étudiants ont peut-être directement pensé que 'les verbes conjugués avec **être** nécessitent un accord mais tous les autres verbes conjugués avec **avoir** ne le nécessitent pas' mais les phrases utilisant le pronom relatif et le COD sont ignorées.

Toutes les phrases avec un taux d'erreur élevé sont des phrases qui nécessitent que le morphème flexionnel 'e / es' soit énoncé dans le verbe. Les phrases correctes mettent l'accent sur le masculin et les phrases incorrectes mettent l'accent sur le féminin.

- a. En commençant la phrase directement par l'article défini féminin dans 'la décision',
- b. L'un des premiers fruits enseignés en français, 'la pomme' s'emploie au pluriel, et aussi en disant 'bonnes', soulignant à nouveau que le sujet est féminin pluriel,
- c. 'Les paroles' est un mot féminin pluriel, encore une fois, un mot que les étudiants ont sûrement déjà rencontré auparavant.

La plupart du temps, les étudiants qui se trompent sur l'une de ces questions se trompent également sur les autres, ce qui montre que certains étudiants ont un manque de connaissances sur ce sujet car quand aucune des phrases avec le taux correct le plus élevé ne requiert l'accord féminin, toutes les phrases avec le taux incorrect le plus élevé sont des phrases qui nécessitent l'accord féminin. En conséquence, il est possible que le taux d'erreurs soit élevé car les étudiants ont des difficultés à déterminer les phrases qui nécessitent l'accord.

Lorsque l'on examine les phrases avec un taux de correction élevé, ce sont celles dans lesquelles le sujet ou l'objet dominant est clairement mis en évidence :

- d. Trois signes pour le masculin à la fois 'le ', 'premier ' et 'acteur ', ainsi que le fait que Robert Dwayne Jr. est un acteur connu,
- e. Le livre est placé bien en évidence directement au début de la phrase,
- f. La forte probabilité de savoir que 'enfant', l'un des premiers mots appris depuis la classe préparatoire, est masculin,

De tels facteurs mentionnés ci-dessus ont aidé les étudiants à déterminer facilement le genre du sujet ou de l'objet dans la phrase et à prêter attention à son utilisation.

L'une des raisons pour lesquelles il n'y a pas d'erreurs dans les phrases au masculin mais qu'il y a des erreurs dans les phrases au féminin peut être que les étudiants n'appliquent cette règle dans aucune d'entre elles parce qu'ils ne la connaissent pas, et ce manque de connaissances conduit à la bonne réponse dans les phrases au masculin. Ces réponses incorrectes sont dans la catégorie des erreurs car, bien que le taux d'erreur totale dans ces phrases soit environ 70%,

lorsque les réponses des étudiants sont examinées individuellement, elles ne sont généralement en accord avec aucun des verbes. Cette situation est également décrite comme une erreur causée par la compétence. Lorsque nous avons posé les mêmes questions aux étudiants de 3e et 4e année dans l'application pilote, il n'y a pas d'augmentation significative des taux de correction. En bref, ce qui souligne que les étudiants ont des difficultés à acquérir et à appliquer cette matière et que leur taux de réussite n'augmente pas au fil des années.

Quant au verbe **être**, dans notre application, ce verbe a trois usages différents. Premièrement, la manière dont il est utilisé pour les adjectifs. Ici, le changement de l'adjectif est dû à la fois au sujet et au verbe être, ce qui nécessite un changement. En application, puisque le sujet des phrases dans lesquelles cette transformation est demandée reste fixé à la troisième personne du singulier, le changement s'est produit dans l'adjectif et non dans le verbe. Pour cette raison, les erreurs commises dans cette section sont considérées comme une incompatibilité de sujet et d'adjectif. Deuxièmement, il apparaît en usage passif. Troisièmement, il apparaît dans les verbes conjugués avec être au passé. Ceux-ci sont divisés en '14 verbes' et 'verbes pronominaux'. Le taux d'erreur concernant le verbe **être** étant élevé dans chaque catégorie, il a été examiné séparément. Dans cette partie, l'incompatibilité des sujets et des adjectifs que l'on rencontre surtout dans la 4ème partie de la recherche est abordée.

L'adjectif qualificatif expliqué par Lesot (2010, p.275) comme « l'adjectif qualificatif **exprime** une qualité de l'**être** ou de l'**objet** nommé » et la règle de l'accord de l'adjectif qualificatif comme « l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom qu'il qualifie ». Le changement de l'adjectif selon le sujet est dû dans notre cas au genre naturel, et surtout l'accord engendré par le genre naturel est une règle à ne pas ignorer en français.

Exemples d'erreurs commises par les étudiants :

***Elle** était un peu **nerveux**. (Au lieu de : Elle était un peu nerveuse)

* **Lucie** était **seul**. (Au lieu de : Lucie était seule.)

*Il n'y a que ça qui **le** rendait **heureuse**. (Au lieu de : Il n'y a que ça qui la rendait heureuse.)

***Elle** était **content**. (Au lieu de : Elle était contente.)

* **Lucie** devenait de plus en plus **curieux**. (Au lieu de : Lucie devenait de plus en plus curieuse.)

Quelle pourrait en être la raison ?

Dans la distinction entre erreur et faute, on peut affirmer que les erreurs commises dans cette partie sont clairement des fautes, c'est-à-dire qu'elles résultent de la performance, car lorsque leurs autres réponses sont examinées, on observe que les fautes dans l'accord se produisent sporadiquement, et le même adjectif est faux dans une phrase et correct dans l'autre. Cependant, le taux est élevé car la plupart des étudiants commettent les mêmes fautes. On pense que la

principale raison du nombre élevé de fautes ici est un manque d'attention, car la plupart des étudiants ne répètent pas une faute de manière cohérente du début à la fin. Cependant, il y a certainement une faute chez chaque étudiant causée par l'incompatibilité du sujet et de l'adjectif.

La troisième erreur la plus courante est la conjugaison des verbes pronominaux, avec un taux d'erreur de 52%. Aussi Wittwer (ibid. p.269) le décrit comme, « Il y a un véritable 'complexe' de l'accord du participe passé ! Ecartons les cas particuliers : l'accord du participe passé des verbes pronominaux... ». La conjugaison au passé de ces verbes se fait avec le verbe être. Les phrases qui apparaissent dans les parties 3 et 4 de l'application sont de l'ordre de la faute pour 29,80 % des étudiants et de l'erreur pour 22,20 % des étudiants. On a observé que les étudiants qui font ces fautes en raison de la performance réussissent dans une phrase et font des fautes dans l'autre, ou réussissent dans la plupart mais font des erreurs dans les autres. Par ailleurs, on a aussi observé que les étudiants qui font des erreurs en raison de la compétence, reproduisent les mêmes erreurs systématiquement dans toutes les phrases. Dans l'application pilote, ce taux d'erreur et de faute est au total de 33% et seulement quatre étudiants ont fait toutes les conjugaisons de verbes pronominaux de manière incorrecte, les autres qui ont fait une ou deux fautes ont conjugué correctement la plupart des phrases.

Exemples d'erreurs commises par les étudiants :

1. ***Elle s'évanoui.** (Au lieu de : Elle s'est évanouie.)
2. ***Elle s'est levé.** (Au lieu : Elle s'est levée.)
3. ***Elle s'est lavée** le visage. (Au lieu de : Elle s'est lavé le visage.)
4. ***Elle ne s'est pas habillé.** (Au lieu de : Elle ne s'est pas habillée.)

Quelle pourrait en être la raison ?

En effet, le verbe pronominal, contrairement à d'autres types d'erreurs, offre de nombreux indicateurs pour prévenir l'erreur. Premièrement, la première phrase est présentée comme un remplissage et le sujet est donné dans la question. Dans les trois autres questions, tous les étudiants ont transformé le sujet correctement. Un indice pourrait être que le sujet est clairement à la troisième personne du singulier au féminin. Deuxièmement, aucun des étudiants n'a conjugué les verbes pronominaux avec 'avoir', c'est-à-dire que tous les participants savaient que ces verbes étaient utilisés avec le verbe 'être', et puisque le verbe 'être' nécessite aussi un accord avec le sujet, cela peut aussi être un indice.

Si l'on examine ici les erreurs et les fautes, les raisons peuvent être les suivantes :

Les questions 1 et 2 sont présentées dans la même phrase, et le taux d'erreur de la question 2 est plus élevé à la fois dans l'application principale que dans l'application pilote. La raison principale ici peut être liée au fait que les étudiants ne connaissent pas la conjugaison exacte du

verbe 's'évanouir' parce qu'ils ne le rencontrent pas très souvent, car outre le fait que le verbe requiert un accord, c'est le verbe pour lequel on constate le plus souvent une conjugaison incorrecte.

Quant à la 3ème phrase, elle est également liée à l'utilisation du COD, qui a le taux d'erreur le plus élevé dans l'analyse, on peut prédire que cette phrase sera mal conjuguée (*Elle s'est lavée le visage). Contrairement aux autres questions, les étudiants ayant des taux d'erreur élevés ont répondu correctement à cette question car ils n'ont fait aucun accord dans les phrases avec pronominal, et ils sont considérés comme ayant répondu correctement à la phrase qui n'aurait pas dû être faite. Cependant, lorsqu'on évalue les réponses des étudiants individuellement, il est clair que cela ne se produit pas consciemment et que cela est encore une fois dû à un manque de connaissance. Les étudiants qui n'ont pas commis d'erreurs lors de cette étape ou qui ont commis des fautes ont généralement répondu incorrectement à la question. La raison de l'erreur est l'omission de la règle selon laquelle les verbes pronominaux ne nécessitent pas d'accord avec le sujet lorsqu'ils sont utilisés avec le COD.

Les 4e et 5e phrases sont les phrases de la partie où le genre de la phrase est changé en genre opposé. Ici, bien que tous les étudiants aient correctement traduit la troisième personne du singulier au masculin 'Il' en la troisième personne singulier au féminin 'Elle', certains ont sauté l'accord entre le sujet et le verbe. Bien que d'autres phrases incluent des possibilités telles que ne pas voir ces verbes auparavant ou ne pas se souvenir de la règle de l'exception, les 4e et 5e phrases sont incluses textuellement dans l'Edito A.1. Autrement dit, ce sont des phrases qui peuvent apparaître différemment depuis la classe de préparatoire. Les taux de réponses incorrectes données à ces phrases sont faibles par rapport aux autres et ont été majoritairement le fait d'étudiants ayant répondu par erreur.

Étant donné que les fautes du groupe nominal sont d'environ 25%, elles représentent un pourcentage d'erreur raisonnable et les fautes ont été examinées ensemble car ce sont des fautes qui provoquent généralement les autres.

Les taux d'erreurs commises dans le groupe nominal varient selon les parties de l'application. Dans la deuxième partie où il faut trouver les articles, il n'y a que deux étudiants qui les complètent tout à fait correctement et le taux d'erreur est faible dans cette partie (moyenne 28%). Comme mentionné précédemment, les erreurs les plus courantes dans la partie où les articles corrects sont ajoutés aux mots sont 'portefeuille, accessoire, reine, ingénieure, squelette' mais dans cette partie, les réponses erronées sont des erreurs généralement parce que les participants ont généralement tendance à ajouter la lettre F, la ou une aux mots se terminant par le suffixe féminin. On le comprend au fait qu'ils utilisent les suffixes **-ette, -e, -ée, -lle** en

gras en arrangeant le travail sur Word et ils les qualifient de féminins ; ou une autre raison à cela peut être qu'ils associent le genre grammatical au genre biologique et décrivent les mots qui sont inconsciemment ou consciemment identifiés aux femmes, comme le portefeuille, l'accessoire ou le mannequin comme féminins. Encore une fois, dans d'autres parties de la recherche, il a été déterminé qu'il existe des erreurs courantes dans les parties qui nécessitent la conversion correcte ou l'accord des déterminants. Par exemple : 'Celui-ci' devait être transformé en 'Celle-ci' mais juste un étudiant sur quarante-deux l'a fait correctement. C'est-à-dire qu'ils ne savaient pas que ce syntagme nécessitait un changement. Ou bien on a observé des cas où 'sa mère' se transforme en '*sa père' et la phrase dans laquelle 'son ami' se transforme en '*sa amie'. L'erreur la moins courante (juste 3%) est lorsque la phrase 'C'était **un** de ses amis de l'université' se transforme en 'C'était **une** de ses amies', tandis que l'article indéfini masculin **un** se transforme en l'article indéfini **une**.

Le changement de sujets est la partie où l'on rencontre le moins d'erreurs dans le groupe nominal. Il peut y avoir ici quelques raisons principales au taux d'erreur. Par exemple, le fait que le groupe sujet soit proéminent et directement au début de la phrase peut avoir des facteurs tels que la priorité au changement de sexe, qui consiste en un genre naturel plutôt qu'un genre grammatical, puisqu'une transformation au féminin et au masculin est attendue par le participant. Dans cette partie, la phrase avec le taux d'erreur le plus élevé est la phrase ' J'arrive **papa**, a-t-**il** répondu.' Cette phrase devrait être transformée en 'J'arrive **maman**, a-t-**elle** répondu. ' mais seuls sept étudiants ont effectué ce changement complètement et correctement. L'attention des étudiants était directement portée sur l'élément extra-phrastique et 'papa ' était transformé en 'maman ' par tout le monde, mais la transformation au féminin de 'a-t-il' n'a pas abouti. En résumé, les erreurs commises concernent principalement les cas où le sujet est implicite ou en début de phrase.

Le taux d'erreurs commises dans les adjectifs n'est pas très différent de celui dans les sujets. Le participant, qui a effectué le changement de sujet sans aucun problème, a également effectué correctement le changement d'adjectif. Il n'y a pas beaucoup d'erreurs rencontrées au niveau de l'accord des adjectifs, mais les plus courantes sont les suivantes :

Tableau 13

Erreurs les plus courantes commises par les étudiants sur l'accord des adjectifs

*Les phrases dans le texte Les phrases attendues par
les participants Les fautes rencontrées*

Pierre était seul	Lucie était seule	*Lucie était seul
Il est content	Elle est contente	*Elle est content
Il était amoureux	Elle était amoureux e	*Elle était amoureux

L'effet de groupe nominal est inévitable dans les erreurs sur le groupe verbal, car des suffixes sont ajoutés ou non au verbe selon le sujet. Par conséquent, il peut y avoir des facteurs tels que le fait de ne pas comprendre ou de ne pas connaître le groupe nominal dans les erreurs qui se déroulent dans le groupe verbal (principalement au pluriel). Cependant, puisque la principale raison de l'ajout de suffixes est la structure du verbe, on ne peut pas dire que ces erreurs sont directement causées par le groupe nominal. Et encore, dans le groupe nominal, les éléments qui doivent être modifiés sont souvent répétés et il y a des endroits où les étudiants corrigent les réponses erronées. Par exemple, il existe des cas où la conversion est effectuée correctement au début de la traduction et est négligée vers la fin. Les erreurs dans le groupe verbal peuvent nous fournir des conclusions plus définitives. Nous classons les mauvaises réponses dans ce groupe comme une erreur due à la compétence, mais la majorité des réponses incorrectes du groupe nominal sont comptées comme une faute.

Quand on compare les fautes de l'application principale avec l'application pilote : plus ou moins, dans toutes les catégories, on constate une augmentation de l'application pilote analysée par les étudiants de 3e et 4e année par rapport à l'application principale analysée par les étudiants de 1re et 2e année. Il y a eu une amélioration de 22% dans la catégorie des erreurs concernant le verbe avoir, de 20% pour les erreurs dans les phrases passives, de 19% pour les erreurs d'accord dans les verbes pronominaux, de 15% dans les erreurs pour le verbe être, de 4% en utilisation de relatif 'que ' dans les sujets féminins, de 3% dans l'incompatibilité du sujet et de l'adjectif, de 1% pour les phrases nécessitant l'accord du complément d'objet direct au passé.

CHAPITRE 6

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Le genre grammatical est une particularité qui existe dans toutes les langues de la famille indo-européenne, il est très important pour toutes les langues ainsi qu'en français car ce trait, en plus d'être un déterminant au début du nom ou un suffixe à la fin, est une situation qui change toute la syntaxe, tous les déterminants qui se transforment selon le contexte et la morphologie. Cet élément fondamental de la langue a du mal à être acquis par les étudiants turcs qui apprennent le français comme langue étrangère, car les premières langues des étudiants sont le turc, leur langue maternelle, et l'anglais, la première langue étrangère et le genre grammatical n'existe pas dans ces deux langues, comme nous l'avons évoqué dans notre étude, apprendre ce sujet inconnu, qui n'a pas de règles précises, n'est pas chose aisée pour les étudiants turcs. L'importance du sujet peut augmenter ou diminuer selon le registre de langues : un accord incorrect ou un mauvais choix de déterminant dans le registre argotique ou familial ne perturbe certainement pas la communication. Les futurs enseignants qui étudient le français à la faculté de pédagogie utilisent surtout le registre standard et soutenu et ils voient la dimension d'analyse du langage et le genre grammatical est également un problème très important car il affecte de nombreux éléments de la phrase, et dans notre étude, une analyse des erreurs a été faite sur cette question, selon laquelle les étudiants turcs ont des difficultés à l'acquérir.

Aujourd'hui, les erreurs commises dans l'apprentissage des langues étrangères ne sont pas considérées comme des défauts, mais plutôt comme des guides qui mettent en lumière sur quoi et dans quelle mesure nous devons nous concentrer pendant le processus d'apprentissage. Grâce à nos recherches, il a été prouvé que les participants avaient du mal avec le genre, notamment dans certaines parties. Le principal objectif de la détection de ce manque d'acquisition est d'éliminer les déficiences de nos participants avant qu'ils obtiennent leur diplôme et de prendre des précautions pour éviter que les nouveaux étudiants ne rencontrent ces difficultés parce que les étudiants de la faculté de pédagogie sont les futurs enseignants et toute information mal apprise et non renforcée par la vérité affectera la qualité de l'éducation des élèves ou étudiants qui apprennent le français à l'avenir.

Quant aux conclusions et aux suggestions, on les considère sous deux aspects: Premièrement, le processus d'enseignement et, deuxièmement, les résultats de la recherche des étudiants.

6.1. Conclusions et Recommandations pour le Processus d'Enseignement

Tout d'abord, toutes les méthodes d'enseignement des langues considèrent le genre comme faisant partie du lexique et ne le considèrent pas séparément du vocabulaire. Bien que les

méthodes d'enseignement du vocabulaire varient (mémorisation par répétition, méthode de traduction, mémorisation par l'utilisation de la langue etc.), le genre grammatical a la même place dans cet enseignement du vocabulaire. Contrairement au genre naturel, comme le genre grammatical n'a pas de logique spécifique, ils recommandent d'apprendre le mot ensemble et de le mémoriser (quelle que soit la méthode). Cette méthode est bien entendu fonctionnelle pour quelqu'un qui apprend la langue française comme langue étrangère. Par exemple, au lieu de traduire d'abord le mot en français **cüzdan – portefeuille** puis de choisir le déterminant, **le ou la portefeuille ?** au lieu de l'apprendre directement comme **cüzdan – un portefeuille**, cela facilite le lexique à long terme. Cependant, cette notion étant totalement étrangère aux étudiants, son usage et même sa nécessité ne sont pas pleinement acquis car les étudiants recherchent une logique dans les choses qu'ils viennent d'apprendre consciemment ou inconsciemment. Il faudrait donc consacrer plus de temps à cette matière et à l'apprentissage du vocabulaire, notamment en classe préparatoire où ils découvrent la langue pour la première fois.

Dans notre recherche, nous avons également abordé et examiné le manuel Edito A.1 et A.2, utilisé depuis un certain temps dans les classes préparatoires de notre université. Il ne traite pas beaucoup le sujet du genre séparément, en dehors des encadrés ou des paragraphes d'information. Bien entendu, au cours du processus de formation du premier cycle, les étudiants apprennent beaucoup plus de mots que lors de la préparatoire, et il n'est pas possible de préparer une activité pour apprendre ces mots à la fin de chaque cours, mais les manuels dans lesquels les étudiants apprennent pour la première fois le français doivent utiliser des activités, matériel, jeux, etc. pour renforcer ce sujet parce que cela restera dans l'esprit des apprenants et ils pourront rendre l'apprentissage grammatical des genres plus efficace en utilisant ces méthodes facilitantes lorsqu'ils apprendront le lexique par eux-mêmes.

L'une des raisons pour lesquelles ces manuels ne couvrent pas de manière approfondie la question du genre est peut-être qu'ils proviennent d'Europe. En d'autres termes, puisque la grammaire de genre existe dans la plupart des pays d'Europe, c'est peut-être qu'ils pensent ne pas être totalement étrangers à ce concept. A ce stade, il vaudrait mieux bénéficier des méthodes ou des activités complémentaires préparées par des auteurs turcs ou n'ayant pas la notion de genre dans la langue maternelle du public cible en termes de renforcement car on voit les reflets de cette situation non seulement dans le genre, mais aussi dans les sujets comme le futur antérieur ou le plus-que-parfait, qui n'ont pas d'équivalent direct en turc.

Souvent, les étudiants ne connaissent pas leur type d'intelligence lorsqu'ils commencent l'université. C'est pourquoi l'encouragement des enseignants et la réalisation de différents types

d'activités sont très importants dans un premier temps. Cependant, à mesure que le temps passé avec une langue étrangère augmente, un étudiant se familiarise avec des études qui affecteront positivement sa propre éducation et il doit réviser beaucoup de choses pour rendre permanent ce qu'il a appris. Cela a déjà une place importante dans l'apprentissage du lexique de toutes les méthodes d'enseignement des langues. Cependant, les étudiants n'adoptent pas de méthode d'enseignement des langues spécifique, cela se fait le plus souvent implicitement sous le contrôle de l'enseignant. La méthode de répétition par l'étudiant s'obtient principalement par essais et erreurs, en déterminant la méthode qui lui convient le mieux. Le processus au cours duquel ces étapes devraient se produire fréquemment est la période au cours de laquelle ils rencontrent la langue pour la première fois. La répétition pour le renforcement individuel et la motivation interne sont les étapes qui affectent grandement le processus éducatif. À ce stade, il convient de noter que les étudiants de la faculté d'éducation, en particulier, doivent aborder avec prudence la langue, l'apprentissage des langues et l'enseignement des langues.

6.2. Conclusions et Recommandations selon les Résultats des Étudiants

Deuxièmement, quand on considère le travail des étudiants, il est clair que la simple existence de cette problématique met les étudiants mal à l'aise, dans la partie où nous leur demandons leur avis. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les étudiants ont non seulement peur de faire des erreurs, mais cela peut parfois perturber leur communication. Une des raisons pour lesquelles le genre grammatical n'est pas si important dans les registres argotiques et familiers est les erreurs commises sont pour la plupart juste corrigées par l'émetteur, mais comme les étudiants sont évalués avec des points pour les erreurs qu'ils font, cela déclenche chez les étudiants la peur de faire des erreurs. Ici aussi, l'attitude de l'enseignant fera évoluer le processus de manière positive. Il existe de nombreux effets tels que l'enseignant analysant les erreurs des étudiants et se concentrant ensuite sur ce problème, ne pas donnant un feedback pessimiste à l'étudiant contre l'erreur et d'une manière qui ne réduit pas la motivation externe, disant la vérité sans prendre trop de temps entre l'erreur et la correction, et choisir des activités supplémentaires en fonction du type d'apprentissage du public cible. Au fur et à mesure que l'étudiant utilise une langue étrangère, il accepte la langue telle qu'elle est et minimise les questionnements. Ceci est créé en augmentant l'adaptation visuelle et auditive comme dans la première partie où les étudiants expriment leurs opinions. De cette manière, les étudiants commencent à utiliser une langue étrangère avec plus de confiance en eux, ce qui peut réduire la peur de faire des erreurs. On peut le comprendre à partir de la comparaison de l'application principale analysée pour les 1^{re} et 2^e années et l'application pilote analysée pour les 3^e et 4^e années, car dans l'application pilote, les taux d'erreur diminuent plus ou moins dans chaque

catégorie. Bien entendu, les étudiants de 4^e année qui sont en dernière année de leurs études de premier cycle font également des erreurs : on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils apprennent cette matière au niveau de leur langue maternelle. Le fait que les erreurs soient raisonnablement faibles montre également qu'il y a des progrès ou les matières qui présentent encore un taux d'erreur élevé confirment que les étudiants apprenant la langue française comme seconde langue ont des difficultés en genre grammatical, comme le prédit notre étude. C'est-à-dire les candidats professeurs de français qui étudient dans notre université ont des difficultés sur le sujet du genre grammatical quelle que soit leur maîtrise du français et ce problème d'acquisition du genre peut progressivement disparaître à mesure que les étudiants passent plus de temps avec la langue dans différents cours et selon différents points de vue.



BIBLIOGRAPHIE

- Aguerre, S. (2018). La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2719>
- Aksan, D. (1998). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.
- Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cournau, G., Jacob, A., Pinson, C., & Vidal, S. (2016). *Édito, Méthode de français, Niveau A1*. Les Éditions Didier.
- Altınörs, S. A. (2010). Düşünce ile dil arasındaki ilişkiye Descartes'in yaklaşımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 389-401.
- Altınörs, A. (2012). *50 soruda dil felsefesi*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Andonova, E., Gosheva, A., Janyan, A., & Schaffai, J. S. (2007). Second language gender system affects first language gender classification. En. I. Kecskes et Albertazzi (Ed.), *Cognitive aspects of bilingualism*, 271-300. London.
- Andriamamonjy, P. (2000). Le rôle du genre grammatical au cours de la reconnaissance de noms. *L'Année Psychologique*, 100(3), 419-442. <https://doi.org/10.3406/psy.2000.28652>
- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Librairie Flammarion.
- Aslım Yetiş, V. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 145-166. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153466>
- Atlı, H. M. (2013). Almancada dilbilgisel cinsiyet sistemi ve bu sistemin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 160, 5-25. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780058>
- Audet, C.-H. (1997). L'accord du participe passé en une seule règle. *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain (BCILL)*, 86, 13-33.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de flé: Historique, enjeux et perspectives*. Hachette Livre.
- Baylocq, M.-P., Brémaud, S., Cheilan, C., & Opatski, S. (2016). *Édito Cahiers d'activités*. Les Éditions Didier.
- Baylocq Sassoubre, M.-P., Brémaud, S., Campopiano, S., Cheilan, C., Dambrine, E., & Pinson,

- C. (2016). *Édito Cahiers d'activités*. Niveau A1.
- Bazin, L. (1994). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Librairie d'Amérique et d'Orient.
- Bensalah, S., & Kethiri, B. (2021). Reflexions sur la phonétique et la phonologie dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Revue des Sciences Humaines*. 21(1), 1100-1116.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative théorie et pratiques*. CLE International.
- Besse, H. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hachette.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.
- Besse, H. (2001). Propositions pour une typologie des méthodes de langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 26, 1-36. <https://doi.org/10.4000/dhfles.2063>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: Une rupture épistémologique en didactique des langues cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-71. Disponible sur <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching*. (5eme éd.). Pearson Education.
- Carlo, C., Granget, C., Kim, J-O., & Prodeau, M. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer [CECR]*. Didier.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (n.d.). Femelle. *Dans le dictionnaire CNTRL*. Disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/femelle>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (n.d.). Genre. *Dans le dictionnaire CNTRL*. Disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/genre>
- Cerquiglini, B. (1999). *Femme, j'écris ton nom – Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. La Documentation française.
- Clara, C. (2021, Février 10). « Genre », un tic de langage dont la signification glisse à mesure que sa popularité augmente. *Le Monde*. « Genre », un tic de langage dont la signification glisse à mesure que sa popularité augmente ([lemonde.fr](https://www.lemonde.fr))
- Çolak Bostancı, G. ve Koç Keskin, N. (2013). Arapçadan alıntı müennes kelimelerin Türkiye Türkçesindeki tutunamamışlığı. *Dil Araştırmaları*, 13, 93-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/54824>

- Collart, J. (1972) *Histoire de la langue latine*. Presses Universitaires de France.
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge University Press.
- Corbett, G. G. (2013). *Sex-based and Non-sex-based Gender Systems*. Disponible sur <http://wals.info/chapter/31>
- Corbett, G. (2014). *The Expression of Gender*. De Gruyter Mouton.
- Corder, S., P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. Disponible sur https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5732715/mod_resource/content/1/Corder%201968%20%281%29%20errors.pdf
- Corder, S., P. (1980) Que signifient les erreurs des apprenants?. *Langages*, 57, 9-15.
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: Remarques sur les années 1955-1970. *Apprentissage du français langue étrangère*, 8, 7-23. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Pug.
- De Carvalho, P. (1993). Sur la grammaire du genre en latin. *Evphrosyne. Revista de Filologia Clássica*, Instituto Nacional de Investigação Científica, 21, 69-104.
- Demirtaş, L. (2008). *Production écrite en Fle et analyse des erreurs face à la langue turque: Cas de l'Université de Marmara* [Non publié thèse de doctorat]. Université de Marmara, İstanbul.
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dubois, J., & Lagane, R. (2001). *Larousse grammaire*. Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B., & Mével, J. P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Ellis, N.C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition:

- Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194.
- Elmiger, D. (2013). Pourquoi le masculin a valeur générique est-il si tenace, en français ?. *Romanica Olomucensia*, 25(2), 113-119. Disponible sur https://www.researchgate.net/publication/277566863_Pourquoi_le_masculin_a_valeur_generique_est-il_si_tenace_en_francais
- Elmiger, D. (2019). Le genre des noms inanimés utilisés comme noms communs de personnes. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 71, 1-17. Disponible sur https://www.researchgate.net/publication/339285306_Le_genre_des_noms_inanimés_utilisés_comme_noms_commun_de_personnes
- Erbay, F. (2002). Türkçe Sözlük'ün ilk ve son baskısındaki batı kökenli kelimelere dair. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 129-135. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/258207>
- Espace Français. (n.d.) *Les animaux: Le mâle, la femelle, le petit et leur cri*. Disponible sur <https://www.espacefrancais.com/les-animaux-le-male-la-femelle-le-petit-et-leur-cri/>
- Ersan, Y. (2018). Yabancı dil öğretiminde kısa metinlerin kullanımı ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 288-296. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/773096>
- Erten, M. (2007). Sur les termes des pronom relatif et pronom possessif. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(6), 221-228. Disponible sur <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879304.pdf>
- Etimoloji Türkçe. (n.d.) *Emmi*. Dans *le dictionnaire Etimoloji Türkçe*. Disponible sur <https://www.etimolojiturkce.com/arama/emmi>
- Etimoloji Türkçe. (n.d.) *Evlat*. Dans *le dictionnaire Etimoloji Türkçe*. Disponible sur <https://www.etimolojiturkce.com/arama/evlat>
- Etimoloji Türkçe. (n.d.) *Valide*. Dans *le dictionnaire Etimoloji Türkçe*. Disponible sur <https://www.etimolojiturkce.com/arama/valide>
- Etimoloji Türkçe. (n.d.) *Hala*. Dans *le dictionnaire Etimoloji Türkçe*. Disponible sur <https://www.etimolojiturkce.com/arama/hala>
- Etimoloji Türkçe. (n.d.) *Horoz*. Dans *le dictionnaire Etimoloji Türkçe*. Disponible sur <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/horoz>
- Etimoloji Türkçe. (n.d.) *Öküz*. Dans *le dictionnaire Etimoloji Türkçe*. Disponible sur <https://www.etimolojiturkce.com/arama/%C3%B6k%C3%BCz>
- Foucart, A. (2008). *Grammatical gender processing in French as a first and a second language*

- [Non publié thèse de doctorat]. Université Aix-Marseille I & University of Edinburgh, Edinburgh.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Granfeldt, J. (2003). *L'acquisition des Catégories Fonctionnelles : Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes* [Non publié thèse de doctorat]. Université de Lund, Skane.
- Grevisse, M., & Goose, A. (2008). *Le bon usage*. De Boeck.
- Gueroui, F. (2016). La conception et l'usage de la méthode des scénarios. *Management & Avenir*, 87, 15-34. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2016-5-page-15.htm>
- Güzel, B. (2015). Fransızcanın gelişimi ve Fransızca öğretiminde motivasyon artırıcı bir yöntem : Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 317-327. Disponible sur https://www.researchgate.net/publication/282414113_FRANSIZCANIN_GELISIMI_VE_FRANSIZCA_OGRETIMINDE_MOTIVASYON_ARTTIRICI_BIR_YONTEM_FRANSIZCADAN_TURKCEYE_GECEN_KELIMELER
- Heu, É., Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Perrard, M., & Pinson, C. (2016). *Édito. Méthode de français, Niveau A2*. Les Éditions Didier.
- Hubert, O. (2004). « Féminin/masculin : L'histoire du genre ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 57(4), 473–479. <https://doi.org/10.7202/009638ar>
- Hidden, M-O. (2020). Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : Des innovations pédagogiques?. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64-65, 1-13. <https://doi.org/10.4000/dhfles.7471>
- Igbeneghu, B. (2013). Quel modèle privilégier pour mieux appréhender les phénomènes intralinguistiques: Analyse des erreurs ou analyse contrastive?. *The journal of International Social Research*, 6(28), 138-145.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104693>
- Jaimee-Aree, P. (2013). L'évolution des méthodes didactiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Bulletin de l'ATPF*, 126(36), 19-26.
- Kemp, S. J. (2012). Constructivist criteria for organising and designing educational

- research: How might an educational research inquiry be judged from a constructivist perspective? *Constructivist Foundations*, 8(1), 118-125. Disponible sur <https://dr.ntu.edu.sg/bitstream/10356/100221/1/Constructivist%20criteria%20for%20organising%20and%20designing%20educational%20research%20how%20might%20an%20educational%20research%20inquiry%20be%20judged%20from%20a%20constructivist%20perspective.pdf>
- Kerimoğlu, C. ve Doğan, G. (2015). Türkçe 'de cinsiyet görünimleri ve çağrışımsal zihniyet. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 38, 142-178. <https://doi.org/10.17133/tubar.59991>
- Khaznadar, E. (2002). Le masculin dit générique: Mythe et langue. *Désexisation et parité linguistique: le cas de la langue française*. ANEF, 66-86. Disponible sur <https://www.anef.org/wp-content/uploads/2015/01/D%C3%A9sexisation.pdf>
- Korkmaz, Z. (2021). Türkiye Türkçesinin ses bilgisi üzerine notlar -2. *Türk Dili*, 70 (830), 4-16.
- Kula Kartal, S. (2022). Eğitim araştırmalarında veri toplama süreci. Akıllı, M. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri ve proje hazırlama*. (ss.125-156). Vizetek.
- Kupisch, T. , Akpınar, D., & Stöhr, A. (2013). Gender assignment and gender agreement in adult bilinguals and second language learners of French. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(2), 150-179. <https://dx.doi.org/10.1075/lab.3.2.02kup>
- Lagane, R. (1995). *Difficultés grammaticales*. Larousse.
- Larousse. (n.d.) Genre. *Dans le dictionnaire Larousse en ligne*. Disponible sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/genre/36604>
- Larousse. (n.d.) Mâle. *Dans le dictionnaire Larousse en ligne*. Disponible sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A2le/48858>
- L'aménagement linguistique dans le monde. (2023, Décembre 19). *La période féodale: ancien français (IXe – XIIIe siècle)*. Disponible sur https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s3_Ancien-francais.htm
- Lesot, A. (2010). *Bescherelle l'Essentiel*. Hatier.
- Léon, P., & Bhatt, P. (2005). *Structure du français moderne, introduction à l'analyse linguistique*. Canadian Scholars Press Inc.
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. Mc Graw-Hill.
- Machonis, P, A. (1990). *Histoire de la langue. Du latin à l'ancien français*. University Press of America. Disponible sur https://books.google.mk/books?id=QH08-kXq_Y8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

- Matthey, M. (2000). Féminisation du lexique et du discours en Suisse romande: Un état des lieux. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 72, 63-79. Disponible sur https://www.academia.edu/17404486/F%C3%A9minisation_du_lexique_et_du_discours_en_Suisse_romande_un_%C3%A9tat_des_lieux
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui, langue parlée, langue écrite*. Hachette.
- McConnell-Ginet, S. (2014). *Gender and its relation to sex : The myth of 'natural' gender. The Expression of Gender*. De Gruyter Mouton. Disponible sur <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/24641/1005470.pdf>
- Melguizo, I, V. (2020). La place de la grammaire dans les manuels de la méthode directe : Quelques exemples (1896-1930). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64-65, 1-19. <https://doi.org/10.4000/dhfiles.7511>
- Memiş, M, R. ve Erdem, M, D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8/9, 297-318. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>
- Michard, C. (2003). La notion de sexe en français: Attribut naturel ou marque de la classe de sexe appropriée?. *Langage et société*, 106(4), 63-80. <https://doi.org/10.3917/ls.106.0063>
- Michard, C. (1996). Genre et sexe en linguistique: Les analyses du masculin générique. *Mots*, 49, 29-47. <https://doi.org/10.3406/mots.1996.2120>
- Mohammed, S, K. (n.d.) *Chapitre 4: Les principaux courants méthodologiques*. Disponible sur <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-les-principaux-courants-methodologiques>
- Moreau, T. (2022). Ecrire les genres: Nouvelles d'Helvétie. *Désexisation et parité linguistique: Le cas de la langue française. ANEF*, 12-21.
- Nakhanova, L. (2022). Dildeki cinsiyet ve toplumsal cinsiyet göstergeleri üzerine bir değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 14, 344-367.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin.
- Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca duyduğunu anlama becerisinde Türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri: Ulama. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 31-44. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715770>
- Oxford University Press. (2001a). He. Dans *Oxford Wordpower Dictionary for Learners of English* (p. 316).
- Oxford University Press. (2001b). It. Dans *Oxford Wordpower Dictionary for Learners of*

- English* (p. 368).
- Oxford University Press. (2001c). She. Dans *Oxford Wordpower Dictionary for Learners of English* (p. 602).
- Özçelik, N. (2019). Etude Constrastive: Le français et Le turc. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 312-329. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.38882>
- Özdemir, H. (2017). 'Zamir N'sinin kaynağı olarak nazal ünlü' söylemi. *Dil Araştırmaları*, 20, 57-67.
- Öztürk Dağabakan, F. (2011). Dillerde cinsiyet Almanca ve Türkçede cinsiyet kavramları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46, 281-300. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/33593>
- Pellat, J. C., & Fonville, S. (2016). *Le grevisse de l'enseignant*. Magnard.
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : Un bilan pratique. *Langages*, 57, 87-94. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1840
- Petitjean, L. (1991). Un vieux casse-tête : L'accord du participe passé. *Mots Orthographe et Société*, 28, 70-85. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2035
- Pruvost, J. (2012). *La langue française: Une longue histoire riche d'emprunts*. Université de Cergy-Pontoise.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Des Langues Modernes*, 3, 55-71. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative a la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40. Disponible sur https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf
- Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.
- Robert, J.-P., Rosen, É., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette.
- Robert, P. (2014a). Compétence. Dans *Le Petit Robert*. (8ème éd., p.487)

- Robert, P. (2014b). Elle. Dans *Le Petit Robert*. (8ème éd., p.839)
- Robert, P. (2014c). Genre. Dans *Le Petit Robert*. (8ème éd., p.1146)
- Robert, P. (2014d). Il. Dans *Le Petit Robert*. (8ème éd., p.1274)
- Robert, P. (2014e). Masculin. Dans *Le Petit Robert*. (8ème éd., p.1545)
- Robert, P. (2014f). Performance. Dans *Le Petit Robert*. (8ème éd., p.1860)
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28.
- Saygın, A. (2018). *Platon'un Dil Felsefesi Üzerine*. Disponible sur https://www.academia.edu/37542957/Platonun_Dil_Felsefesi_%C3%9Czerine
Consulté le 3 janvier 2023
- Seara, A. R. (2001). L' évolution des méthodologies dans l' enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de humanidades*, 1, 139-161. Disponible sur https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Schott-Bourget, V. (1994). *Approches de la linguistique*. Nathan.
- Schweitzer, C., & Simonnot, É. (1913). *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française*. Librairie Armand Colin.
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal, Rosny.
- Smith, P., Nix, A., Davey, N., & Messer, D. (2003). A connectionist account of Spanish determiner production. *Journal of Child Language*, 30(2), 305–331. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005622>
- Smuk, M. (2018). Compétence de savoir-etre dans l'apprentissage des langues. *Glottodidactica XLV*, 1, 133-146. Disponible sur <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/13206/12896>
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Tagliante, C. (2006). *Techniques et pratiques de classe : La classe de langue*. Clé Internationale.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel Yayıncılık.
- T.C. Mevzuat Bilgi Sistemi. (2006, Mai 31). *Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*. Disponible sur <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10352&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Pegem Akademi.
- Turcotte, D. (1991). Compte rendu de [*Recherche qualitative, guide pratique, par Jean-Pierre Deslauriers, McGraw-Hill.*] *Service social*, 40(2), 145-147.
<https://doi.org/10.7202/706532ar>
- Türk Dil Kurumu Sözlük. (n.d.). Onlar. *Güncel Türkçe Sözlük*. Disponible sur <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (2019, Mai 21). Düzeltme işareti (^) kaldırıldı mı ?. Disponible sur <https://tdk.gov.tr/icerik/sikca-sorulan-sorular/duzeltme-isareti-kaldirildi-mi/>
- Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 457-469. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31355>
- Türkoğlu, S. ve Çavdar, E. (2015a) Les erreurs faites par les étudiants du département du fle à l'expression écrite. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 285-297.
<https://doi.org/10.19171/uuefd.57555>
- Türkoğlu, S. ve Çavdar Ataman, E. (2015b). Fransızca öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği), *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 27-44. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31611>
- Uylaş, S. (2002). Dilde cinsiyet (genus) kavramının ontolojik açıdan incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 51-58.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Violi, P. (1987). Les origines du genre grammatical. *Langages*, 85, 15-34.
- Wende, O. T. O. (2014). Interférence linguistique chez les francissants anglophones: Le cas du présent de l'indicatif. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2(1), 31-38. Disponible sur <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Interference-Linguistique-Chez-Les-Francissants-Anglophones-.pdf>
- Wolff, A. (2022). *La langue française dans le monde* [Avant-propos]. Gallimard. Disponible sur https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/10/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf
- Wittwer, J. (1958). L'accord du participe passé avec avoir : Aspects logiques et psychologiques. *Enfance*, 11(3), 269-274. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1958_num_11_3_1405
- Yaguello, M. (1989). *Le sexe des mots*. Belfond.
- Yaguello, M. (2002). *Les mots et les femmes*. Payot.

Yüce, B. (2021). Türk dil yapısında cinsiyet. *Dil Araştırmaları*, 15(28), 199-215.

Disponible sur <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1582570>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2013). Déssaroi des étudiants turcs face au français : Erreurs dues à la langue maternelle. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 1443-1459. Disponible sur https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=227554164_89Y%C4%B1lmazKerime-sos-1443-1459.pdf&key=17039



ANNEXES



ANNEXE 1: RAPPORT DU COMITE D'ETHIQUE



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
28 NİSAN 2023

OTURUM SAYISI
2023-04

KARAR NO 34: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU'nun danışmanlığında Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ebru Büşra KOLKILIÇ'ın "Fransızca Öğretmen Adaylarının Fransızca Sözcüklerdeki Cinsiyet Ayrımı Konusunda Karşılaştıkları Dilsel Sorunların Araştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak test ve açık uçlu görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Fatma KAZANOĞLU'nun danışmanlığında Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ebru Büşra KOLKILIÇ'ın "Fransızca Öğretmen Adaylarının Fransızca Sözcüklerdeki Cinsiyet Ayrımı Konusunda Karşılaştıkları Dilsel Sorunların Araştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak test ve açık uçlu görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriye YILMAZ

Kurul Başkanı



Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
 Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
 Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
 Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
 Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
 Üye

ANNEXE 2: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE QUESTIONNAIRE

Değerli katılımcılar,

Bursa Uludağ Üniversitesi'nde Fransızca Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olarak, Doç Dr. Fatma Kazanoğlu danışmanlığında ‘Fransızca Öğretmen Adaylarının Fransızca Sözcüklerdeki Cinsiyet Ayrımı Konusunda Karşılaştıkları Dilsel Sorunların Araştırılması’ başlıklı bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu çalışmamızın amacı Fransız dilinde sözcüklerdeki cinsiyet ayrımının ne olduğunu ve hangi durumlarda bu ayrımın karşılaşıldığını göstermektir ve Fransızca öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının Fransız dilindeki cinsiyet ayrımına ne derece hâkim olduğunu, ağırlıklı olarak hangi konularda hata yaptıklarını ve bu hataların nedenlerini tespit etmektir. Sonuç olarak da elde edilen bulgular doğrultusunda dildeki cinsiyet ayrımı konusunun öğretiminin yeterliliği ve etkinliği ile ilgili öneriler getirmektir.

Bu doğrultuda, siz kıymetli katılımcılar, görüşlerinizi araştırmamız adına önemli veriler oluşturduğunuz için bir çalışma hazırladık. Çalışmamıza katılarak ülkemizde Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimine katkıda bulunmuş, çalışmamızın daha çok sahadaki yaşananları yansıtmasını ve yorumlamasını sağlamış olursunuz. Çalışmamıza katılmayı kabul ederseniz çok mutlu oluruz.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır, sorulara verilen cevaplar üzerinden bir puanlama veya sıralama amacı güdülmemektedir. Kişisel bilgiler saklı tutulacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmedikçe sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Uygulama sorularına verdiğiniz yanıtlardan toplanan veriler bilgisayar ortamında ve dosyalarda korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Araştırmacı Adı: Ebru Büşra KOLKILIÇ

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

E-posta:

Tez Danışmanı: Doç Dr Fatma KAZANOĞLU

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

E-posta:

Cevaplamaya geçmeden lütfen ‘ Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla katılıyorum ve uygulamaya katılmayı kabul ediyorum.’ yazınız ve imzalayınız.

ANNEXE 3: APPLICATION PROPOSEE AUX ETUDIANTS

Katılımcının Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Yaş:

Cinsiyet:

Hazırlık sınıfı okunuz mu? : Evet ☐ Hayır ☐

Cevabınız 'hayır' ise Fransızca'yı nasıl öğrendiğinizi belirtiniz:

1- Est-ce que vous avez eu, lors de votre apprentissage du français, des difficultés concernant le genre des noms (le féminin) ? Selon vous, pourquoi le genre est un sujet important lors de l'apprentissage du français ? Vous pouvez expliquer votre point de vue en turc.



2- Mettez la lettre M si le nom est masculin, la lettre F si le nom est féminin.

	M / F		M / F
Heure		Squelette	
Portefeuille		Communauté	
Accessoire		Mannequin	
Reine		Collection	
Divorce		Monde	
Bruit		Chronique	
Musée		Confiance	
Ingénieure		Banane	

3- Mettez les verbes au passé composé (dans certaines phrases le verbe est employé au passif).

- 1) La décision d'enseignement à distance que la commission de l'enseignement supérieur a provoqué des changements de programme. **(prendre)**
- 2) Les pommes que je étaient bonnes. **(manger)**
- 3) Le repas par mon père. **(préparer)**
- 4) Hier, quand Elsa faisait du sport, elle **(se blesser)** et elle **(s'évanouir)**.
- 5) Le livre que je , était très cher. **(acheter)**
- 6) Les paroles qu'ils étaient sincères. **(se dire)**
- 7) La voiture par le mécanicien. **(réparer)**
- 8) Ce feuilleton, je ne le regarde plus, le dernier épisode m'..... **(déplaire)**
- 9) La ceinture de sécurité par le passager. **(boucler)**
- 10) Les enfants dont vous m'avez parlé, **(redoubler)**
- 11) As-tu vu ma fille? Je l'..... de vue. **(perdre)**
- 12) Le premier acteur que je était Robert Dwayne Jr., tu le connais ? **(rencontrer)**
- 13) Michelle et Arthur au mariage par leurs amis. **(inviter)**
- 14) Est-ce que Dominique a préparé sa valise ? Oui, il l'..... **(préparer)**

15) Avez-vous compris les explications du mode d'emploi ? Oui, on les

(comprendre)

16) Mon amie sans rien me dire. **(partir)**

17) Mes tantes Il y a dix ans dans un accident. **(mourir)**

4- Réécrivez le texte en transformant toutes les personnes au féminin (ou au masculin) et en faisant attention à toutes les transformations concernant les accords dans les phrases

Ex : En utilisant Lucie à la place de Pierre, la mère pour le père...

UN COUP DE TELEPHONE INATTENDU

C'était vers la fin de la pandémie, **Pierre** était seul dans sa chambre. Tous les jours se ressemblaient, ce jour-là était tout aussi ordinaire que n'importe quel autre jour. Il s'est levé environ à 11h. C'était une heure tardive pour lui mais en ce moment-là il n'avait pas besoin de se lever tôt. Il était très déprimé, et quand il dormait, le temps passait vite. Il n'y a que ça qui le rendait heureux. Comme les autres jours, Il ne s'est pas habillé, il s'est juste lavé le visage. A ce moment, il a entendu la voix de son père : « Bonjour mon petit, viens, tout est prêt ! ». Chaque jour, son vieux père lui préparait son petit-déjeuner. « J'arrive papa » a-t-il répondu. Ils habitaient ensemble, lui et son père. Alors qu'ils prenaient leurs repas, le portable du jeune homme a sonné, c'était un de ses amis de l'université. Il a pris le portable calmement mais il était un peu nerveux parce que cela faisait longtemps qu'ils ne s'étaient pas parlé. Par contre, la voix de l'homme à l'autre bout du fil était excitée; il était content de l'appeler. Au fur et à mesure que la conversation progressait, Pierre devenait de plus en plus curieux du motif de l'appel de son ami. Celui-ci lui a dit qu'il allait épouser sa petite-amie dont il était amoureux depuis l'université, et il lui a déclaré qu'il voulait que Pierre soit le garçon d'honneur parce que son amie, il l'a rencontrée grâce à lui. Le jeune homme pensait que c'était une offre bizarre après tant d'années mais pourtant, cela le rendait heureux que son ami se souciait de ce souvenir lointain et finalement cette offre, il l'a acceptée. Ils ont décidé de se rencontrer pour parler des détails du mariage.

ANNEXE 4: CORRIGE DU TEXTE DE L'APPLICATION

1- Est-ce que vous avez eu, lors de votre apprentissage du français, des difficultés concernant le genre des noms (le féminin) ? Selon vous, pourquoi le genre est un sujet important lors de l'apprentissage du français ? Vous pouvez expliquer votre point de vue en turc.

Les propres réponses des participants

2- Mettez la lettre M si le nom est masculin, la lettre F si le nom est féminin.

	M / F		M / F
heure	F	squelette	M
Portefeuille	M	communauté	F
Accessoire	M	mannequin	M
Reine	F	collection	F
Divorce	M	monde	M
bruit	M	chronique	F
musée	M	confiance	F
ingénieure	F	banane	F

3- Mettez les verbes au passé composé (dans certaines phrases le verbe est employé au passif).

- 1) La décision d'enseignement à distance que la commission de l'enseignement supérieur **a prise** a provoqué des changements de programme. (**prendre**)
- 2) Les pommes que j'**ai mangées** étaient bonnes. (**manger**)
- 3) Le repas **est préparé** par mon père. (**préparer**)

- 4) Hier, quand Elsa faisait du sport, elle **s'est blessée** (**se blesser**) et elle **s'est évanouie** (**s'évanouir**).
- 5) Le livre que j'**ai acheté**, était très cher. (**acheter**)
- 6) Les paroles qu'ils **se sont dites** étaient sincères. (**se dire**)
- 7) La voiture **est réparée** par le mécanicien. (**réparer**)
- 8) Ce feuilleton, je ne le regarde plus, le dernier épisode m'**a déplu**. (**déplaire**)
- 9) La ceinture de sécurité **est bouclée** par le passager. (**boucler**)
- 10) Les enfants dont vous m'avez parlé, **ont redoublé**. (**redoubler**)
- 11) As-tu vu ma fille? Je l'**ai perdue** de vue. (**perdre**)
- 12) Le premier acteur que j'**ai rencontré** était Robert Dwayne Jr., tu le connais ? (**rencontrer**)
- 13) Michelle et Arthur **sont invités** au mariage par leurs amis. (**inviter**)
- 14) Est-ce que Dominique a préparé sa valise ? Oui, il l'**a préparée**. (**préparer**)
- 15) Avez-vous compris les explications du mode d'emploi ? Oui, on les **a comprises** (**comprendre**)
- 16) Mon amie **est partie** sans rien me dire. (**partir**)
- 17) Mes tantes **sont mortes** il y a dix ans dans un accident. (**mourir**)

UN COUP DE TELEPHONE INATTENDU

C'était vers la fin de la pandémie, **Lucie** **seule** ~~Pierre~~ était ~~seul~~ dans sa chambre. Tous les jours se ressemblaient, ce jour-là était tout aussi ordinaire que n'importe quel autre jour. **Elle** **levée** ~~Il~~ s'est ~~levé~~ environ à 11h. C'était une heure tardive pour **elle** ~~lui~~ mais en ce moment-là il n'avait pas besoin de se lever tôt. **Elle** **déprimée** **elle** **la** ~~Il~~ était très ~~déprimé~~, et quand ~~il~~ dormait, le temps passait vite. Il n'y a que ça qui le rendait **heureuse** **Elle** **habillée** **elle** ~~Il~~ ne s'est pas habillé, ~~il~~ s'est juste lavé le visage. A ce moment, **elle** **sa mère** **ma petite** ~~il~~ a entendu la voix de ~~son~~ père : « Bonjour ~~mon~~ **petit**, viens, tout est prêt ! ». Chaque jour, **sa veuille mère** **maman** **elle** **elles** ~~son vieux~~ père lui préparait son petit-déjeuner. « J'arrive ~~papa~~ » a-t-il répondu. ~~Il~~ habitaient ensemble, **sa mère** **elles** **de la** ~~lui~~ et ~~son~~ père. Alors qu'~~ils~~ prenaient leurs repas, le portable ~~du~~ jeune **femme** **une** **amie** **Elle** **elle** ~~homme~~ a sonné, c'était ~~un~~ de ses ~~amis~~ de l'université. ~~Il~~ a pris le portable calmement mais ~~il~~ était un peu **nerveuse** **elles** ~~nerveux~~ parce que cela faisait longtemps qu'~~ils~~ ne s'étaient pas parlé. Par contre, la voix **de la femme** **elle** **contente** ~~de l'homme~~ à l'autre bout du fil était excitée; ~~il~~ était ~~content~~ de l'appeler. Au fur et à mesure que la conversation progressait, **Lucie** **curieuse** ~~Pierre~~ devenait de plus en plus ~~curieux~~ du motif de l'appel de son **amie** **Celle-ci** **elle** **son petit ami** **elle** **amoureuse** ~~Celui-ci~~ lui a dit qu'~~il~~ allait épouser ~~sa petite amie~~ dont ~~il~~ était ~~amoureux~~ depuis l'université, et ~~il~~ lui a déclaré qu'~~il~~ voulait que **Lucie** **la femme demoiselle** ~~Pierre~~ soit le ~~garçon d'honneur~~ parce que son **ami** **elle** **rencontré** **elle** **La** **femme** ~~amie~~, ~~il~~ l'a rencontrée grâce à ~~lui~~. Le jeune ~~homme~~ pensait que c'était une offre bizarre après tant d'années mais pourtant, cela le rendait **la** **heureuse** **amie** ~~heureux~~ que son ~~ami~~ se souciait de ce souvenir lointain et finalement cette offre, **elle** **Elles** ~~il~~ l'a acceptée. ~~Il~~ ont décidé de se rencontrer pour parler des détails du mariage.

ANNEXE 5: TURNITIN RAPORU

Ebru Büşra Kolkılıç Yüksek Lisans Tezi			
ORJİNALLİK RAPORU			
% 16	% 15	% 7	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	acikerisim.uludag.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1	
2	tel.archives-ouvertes.fr İnternet Kaynağı	% 1	
3	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	% 1	
4	archive.org İnternet Kaynağı	<% 1	
5	core.ac.uk İnternet Kaynağı	<% 1	
6	dumas.ccsd.cnrs.fr İnternet Kaynağı	<% 1	
7	es.scribd.com İnternet Kaynağı	<% 1	
8	uludag.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1	
9	Karakaş, İris. "İmpact des Transferts Syntaxiques Dans L'apprentissage du Français	<% 1	

ANNEXE 6: ÖZ GEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Ebru Büşra		KOLKILIÇ
Bildiği Yabancı Diller	Fransızca		İngilizce
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2011	2015	Kemal Hasoğlu Lisesi
Lisans	2015	2020	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2021	2024	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2018	2020	Bursa Dil Merkezi
2.	2020	2022	Bursa Sınav Koleji
3.	2022	2024	Seviye Kurs Merkezi
Yayınlar:	BEYLER, E., ŞEN, A., KOLKILIÇ, E. B., KARTAL, E. (2022). Türkiye kaynaklı edebiyat siteleri üzerine bir değerlendirme. RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(31), 902-921. https://doi.org/10.29000/rumelide.1222144		
		Tarih	12/02/2024
		İmza	
		Adı-Soyadı	Ebru Büşra KOLKILIÇ