

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**CONTRAINTES D'EMPLOI DE L'ADJECTIF VERBAL EN CLASSE DE
FLE: CAS DES APPRENANTS DE HOHOE E.P. SENIOR HIGH SCHOOL**



**A thesis in the Department of French Education,
Faculty of foreign Languages Education, submitted to the
School of Graduate Studies in partial fulfillment of**

**the requirements for the award of degree of
Master of Philosophy
(French)
in the University of Education, Winneba**

OCTOBER, 2020

DECLARATION

Candidate's Declaration

I, Awuku Francis, hereby declare that this thesis, except for other peoples' works that were duly cited, is the result of my own original work and that no part of it has been presented for another degree in this University or elsewhere.

SIGNATURE:

DATE:

Supervisors' Declaration

I, DR. D.K. AYI-ADZIMAH hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Education, Winneba.

SIGNATURE:

DATE:

DEDICACE

Je dédie ce travail à ma mère, Mme. Elizabeth A. Gbinu, à ma très chère épouse
Magdalene Etornam Tugli ainsi qu'à mes fils Fred et Edem Awuku.



REMERCIEMENTS

Nous exprimons très vivement notre très profonde gratitude à notre directeur de mémoire Docteur D.K. Ayi-Adzimah, qui a dirigé cette recherche avec autant de patience et de vigilance malgré ses nombreux engagements pédagogiques, religieux et familiales. Ses conseils infiniment précieux, ses encouragements tout au long de notre travail, son temps, ont été pour nous d'un prix inestimable.

Nos remerciements au Professeur D.S.Y. Amuzu pour ses suggestions importantes qui nous ont guidés à faire le choix du sujet.

Nous sommes aussi reconnaissants à Docteur Afari pour ses soutiens moraux dès le début du programme.

Nous remercions aussi Dr. A.B. Afanvi, M. E.K. Pomevor, M. A.K. Hetty et tous les enseignants au Département de français pour leur aide et leur soutien moral.

Nous tenons à remercier vivement nos collègues: Afe Maxwell, Danso Jennifer, Tomtakpa N'Kpawa, Moussa, Kpakpo Selorm, Teye James, Foli Agbenyega et Amenuveve Amen qui n'ont pas cessé de prier pour le groupe.

Enfin, aux membres de notre famille, surtout nos parents et mes sœurs Hellen, Kafui, Christine et Patience les plus spéciaux dans notre vie, nous disons: *akpe*.

TABLE DES MATIÈRES

Content	Page
D _o CLARATION	iii
D _o DICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xi
ABSTRACT	xii
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.0. Survol	1
1.1 Introduction	1
1.2. Contexte de l'étude	2
1.3. Problème	11
1.4. Justification du choix du sujet	14
1.5. Objectifs	16
1.6. Hypothèses	16
1.7. Questions de recherche	17
1.8. Délimitation	17
1.9. Plan du travail	18
1.10. Conclusion partielle	19
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	20
2.0. Survol	20
2.1.0. Cadre Théorique	22
2.1.1. Théories des signes linguistiques	23
2.1.2 Théorie du signe	23
2.1.3 Théorie historico-culturelle	26
2.1.4 Analyse d'erreurs	28
2.1.5 Implication des théories	29
2.2 Définition et clarification des termes	30
2.2.1. Contrainte	30



2.2.2 Orthographe et l'adjectif verbal	30
2.2.2.1 Principe phonographique (règle de transcription)	33
2.2.2.2. Principe idéographique (règles des signes)	33
2.2.2.3 Fonctions de l'orthographe	34
2.2.3 Préfixe et suffixe dans la réalisation de l'adjectif verbal	36
2.2.3.1 Genre et l'adjectif verbal	37
2.2.3.2 Nombre et l'adjectif verbal	40
2.2.3.3 Erreurs	43
2.2.4 Apprentissage et acquisition	43
2.3 Clarification des termes	45
ii) Règles particulières	60
2.4 Travaux antérieurs	62
2.5 Conclusion partielle	69
CHAPITRE TROIS : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	71
3.0. Introduction	71
3.1. Population de référence	71
3.1.1.Échantillonnage	72
3.1.2. Répartition des enseignants	74
3.2. Approche méthodologiques	75
3.3. Instruments de collecte des données	76
3.3.1. Nature des questionnaires	76
3.3.1.1 Questionnaire des enseignants	76
3.3.1.2. Questionnaire des apprenants	76
3.3.2. Nature du test	77
3.3.3. Procédure de collecte des données	77
3.3.4. Vérification et validation des hypothèses	78
3.4.0. Conclusion partielle	79
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	81
4.0. Introduction	81
4.1. Analyse du test des apprenants	81
4.2. Analyse des données du questionnaire des apprenants	90

4.2.1. Présentation des résultats du questionnaire destiné aux apprenants.	91
4.2.1.1. Données personnelles des apprenants	91
4.3 Présentation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants	98
4.4 Validation des hypothèses	104
4.4.1. Conclusion partielle	106
CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GENERALE ET	
RECOMMANDATION	107
5.0. Introduction	107
5.1. Conclusion générale	107
5.2. Recommandations	110
5.2.1 Pour l'apprenant	110
5.3.2 Pour l'enseignement	112
RÉFÉRENCES	115
ANNEXES	120
ANNEXE A	120
ANNEXE B	122
ANNEXE C	124
ANNEXED	125



LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1: Formation du pluriel	41
2: Quelques participes présents et leurs adjectifs verbaux.	47
3: Comparaison et formation	48
4: L'adjectif verbal peut avoir une orthographe différente de celle du participe présent	48
5: Distinction entre le participe présent et l'adjectif verbal	57
6: Particularités et exemples	58
7: Critères qui différencient le participe présent de l'adjectif verbal	59
8: Principaux verbes dont l'orthographe diffère selon qu'ils sont participe présent ou adjectif verbal	60
9: Aspects de confusion	61
10: Répartition des apprenants	74
11: 1. Je l'avais rencontré l'année (précéder)	82
12: Item 2. ... L'année (précéder) les fêtes	83
13: Item 3. ... des idées (converger) sur bien des points	84
14: Item 4. Nous avons des opinions (diverger)	85
15: Item 5. ... Ses arguments me (convaincre)	86
16: Item 6. ... Nous avons bu un (exceller) champagne pour fêter notre rencontre	87
18: Item 18. ... Mais il est aussi (intriguer)	88
19: Item 9. ... Qu'importe, je ne suis pas (adhérer) à son parti ni à sa politique	89
20: Item 10. ... C'est (intéresser) cet homme	90
21: 11. Sexe des apprenants	91
22: 12. Âge des apprenants	91

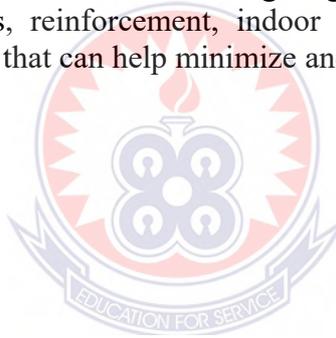
23: 13. Write the languages you speak in order of acquisition.	92
24: 14. Have you ever lived in a francophone county?	93
25: 15. At what level did you start learning French?	94
26: 16. How do you find the learning of French language?	95
27: 17. Have you learnt about adjectives derived from verbs? (Adjectif)	95
28: 18. Do you have any difficulty in using adjectives derived from verbs? (Les adjectifs verbaux)	96
29: 19. What was your domain of difficulties?	96
30: 20. Do you like the way the teacher taught this topic?	97
31: 21. Sexe	98
32: 22. Âge des enseignants	98
33: 23. Quel est votre niveau professionnel ?	99
34: 24. Quelles langues parlez-vous ? Par ordre d'acquisition.	99
35: 25. Etes-vous un enseignant professionnel ?	100
36: 26. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?	100
37: 27. Avez-vous jamais enseignez les adjectifs verbaux à vos apprenants ?	101
38: 28. Quelles sont les difficultés de vos apprenants à propos de l'adjectif verbal ?	101
39: 29. Trouvez-vous des défis et ses causes	102
40: 30 Quelle méthode d'enseignement utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?	102
41: 31 Comment peut-on aider les apprenants à surmonter ces difficultés ?	103
42: 32. Quelles sont vos suggestions visant l'amélioration de l'enseignement des adjectifs verbaux aux apprenants de FLE ?	104

LISTE DES ABRÉVIATIONS

% :	pourcentage
CC :	complément circonstanciel
CEDEAO :	Communauté économique des états de l’Afrique de l’ouest.
CO:	complément d’objet.
COD:	complément d’objet direct
COI:	complément d’objet indirect
EAS :	échantillonnage aléatoire simple
E.P.:	Evangelical Presbyterian
FLE :	Français Langue Étrangère
HEPSS:	Hohoe Evangelical Presbyterian School
I :	item
L1 :	première langue
L2 :	deuxième langue
Nbre :	nombre
ONG :	organisation Non- gouvernementale
ONU :	organisation des Nations Unis
p. :	page
SHS:	Senior High School
UA:	union africaine
XII ^e :	douzième
XIX ^e :	dix-neuvième
XVI ^e :	seizième
XVII ^e :	dix-septième
XVIII ^e :	dix-huitième

ABSTRACT

In this study, our attention is focused on two grammatical elements: present participle and adjectives derived from verbs. The study, based on tests conducted on third year students of E. P Senior High School in the Municipality of Hohoe, reveals that students do commit many grammatical errors in written French due to improper assimilation of subject matter taught by teachers and the constraints imposed by various normative and descriptive grammatical usages adopted in teaching and learning of the French language. These errors are committed not only as result of negative transfer of knowledge of English into French but also because of students' inadequate knowledge of the target language. Our objectives in this research are to identify and study the possible causes of the erroneous use of the aforementioned adjectives and also, suggest techniques that could help learners to overcome these difficulties. Set of questionnaires were given to both learners and teachers which sought information about their personality and their level attained in the use of adjectives derived from verbs. The students were tested with a written test which contained ten (10) items on our subject matter. Error analysis, quantitative and qualitative analysis of the results obtained from our test and questionnaires were adopted as methodology for our work. These results show that about 76% of our respondents have variant difficulties in the use of these adjectives. The thesis ends with useful pedagogical and some learning suggestions thus aptitude, attitude, motivations, personalities, reinforcement, indoor play and activities and constant practice as learner factors that can help minimize and overcome these difficulties.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.0. Survol

Le premier chapitre de notre travail comporte neuf parties. D'abord, le survol, ensuite le contexte de l'étude dans lequel nous avons essayé de situer le problème des apprenants. Ce contexte est suivi de la problématique où nous avons élaboré le problème proprement dit. De plus, nous avons touché la justification du choix du sujet. L'objectif de la recherche a suivi puis l'hypothèse. Nous avons souligné les questions qui nous ont conduits vers les enquêtes puis les limites de la recherche. Nous avons aussi projeté un plan à suivre et en fin, une conclusion partielle.

1.1 Introduction

Le français langue étrangère connu depuis l'ère de la colonisation au Ghana pose toujours de problèmes en ce qui concerne son enseignement et son apprentissage. Généralement, la langue, selon Saussure (1916) est un code, un ensemble de faits linguistiques conçus comme appartenant à un répertoire dont dispose chaque individu qui cherche à communiquer.

La langue étant un code, d'après Saussure (idem), c'est un système qui permet, en quelque sorte, à l'individu d'accomplir des actes de parole, de rédiger un message. Saussure explique que, le code est constitué d'un ensemble de signes, susceptibles de s'organiser selon certaines règles, tandis que le message est la communication à partir d'un certain choix.

Notre devoir de recherche scientifique qui vise à trouver un remède aux difficultés de l'utilisation fautive de l'adjectif verbal chez des apprenants de français langue

étrangère nous a conduit à découvrir qu'il s'agit tout simplement d'un adjectif normal qui s'accorde en genre et en nombre.

La seule différence, c'est qu'il est formé à partir d'un verbe. Souvenons-nous bien que l'adjectif sert à apporter une qualité physique ou psychologique à une personne ou à donner des précisions sur un objet. Il s'accorde avec le nom ou le sujet qu'il caractérise. Quant au participe présent, il a la fonction du verbe, mais reste invariable.

1.2. Contexte de l'étude

Au Ghana, l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) date de plusieurs années, précisément en 1879, (Amonoo, 1988). L'introduction du français au Ghana devient pertinente à cause de beaucoup de facteurs, surtout le commerce et la position géographique du pays. Le Ghana est entouré des pays francophones : à l'est par le Togo, à l'ouest par la Côte d'Ivoire et au nord par le Burkina Faso.

En plus, l'appartenance du Ghana aux organisations internationales telles que l'Union Africaine (UA), l'Organisation des Nations Unies (ONU) et la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) entre autres, les ghanéens sont obligés d'apprendre le français pour satisfaire à leurs besoins socio-culturels, communicatifs, économiques et politiques. A cet effet, l'enseignement-apprentissage du français au Ghana se donne comme objectif primordial de développer chez les apprenants les compétences linguistiques et communicatives à l'oral comme à l'écrit (Ministry of Education, 2007).

Nous nous focalisons sur l'écrit, car la production écrite (une des quatre compétences langagières qui obligent toujours le respect des règles) des apprenants en situation institutionnelle s'avère très importante dans la progression de l'enseignement-apprentissage. Un des moyens par lequel la compréhension des matières scolaires est

évaluée, c'est la production écrite. C'est pourquoi, l'importance de cet aspect de formation des apprenants du FLE ne peut pas être sous-estimée.

Soulignons que, notre expérience d'étudiant et nos observations d'enseignant nous ont montré l'ampleur des difficultés qui se posent aux apprenants ghanéens quant à l'acquisition des compétences à l'écrit en français. Au niveau Senior High School (SHS), les apprenants, à part d'autres matières scolaires, apprennent obligatoirement l'anglais pour satisfaire au besoin du programme de SHS mis en place par le Ministère de l'Education ghanéen. Pour atteindre ces exigences, les apprenants déploient beaucoup d'efforts dans l'apprentissage de l'anglais parfois ou souvent au détriment du FLE. En outre, l'anglais étant langue d'enseignement et langue officielle du pays, la majorité des apprenants de SHS parlent beaucoup d'anglais à l'école comme à la maison avec leurs camarades et leurs familles sans aucun effort à s'exprimer en français. On dirait ici que, l'environnement linguistique n'est pas propice ou approprié pour qu'ils parlent français, d'où le manque de compétence en FLE.

Nous avons ainsi considéré deux possibilités quant à la source des erreurs que les apprenants du FLE au niveau SHS produisent à l'écrit : soit elles proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais, soit c'est la complexité de la langue française elle-même qui est à l'origine de ces erreurs.

L'adjectif verbal, une partie de la grammaire exigeant le respect des règles grammaticales pour une réalisation appropriée d'un texte ou d'un énoncé ne doit pas être sous-estimé en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Dans cette étude, nous sommes intéressés surtout à quelques trois éléments notamment l'adjectif verbal, le participe présent et le gérondif afin de mettre une différence explicite entre les trois notions puis conduire les apprenants à surmonter leurs difficultés. Il est évident que ses trois aspects de la grammaire constituent un milieu de contraintes pour décrire les phénomènes liés à l'apprentissage du FLE. Nos observations au cours de notre interaction avec les apprenants après la séance de notre pré-test administré ont montré qu'un bon nombre d'apprenants ont peu de notions sur l'adjectif verbal. Néanmoins ils savent qu'il y a des adjectifs qualificatifs qui sont plus fréquemment utilisés. L'adjectif se dit d'un mot qui désigne une qualité ou une propriété d'une substance, par opposition au nom substantif qui désigne la substance elle-même. D'autre part, c'est un mot désignant une qualité, ou une propriété adjointe à un nom (adjectif qualificatif) ou permettant d'actualiser un nom dans une phrase (adjectif déterminatif). Nous estimons que la maîtrise de cet aspect de la grammaire serait un atout aux utilisateurs de FLE.

Soulignons que, les problèmes que nos apprenants rencontrent dans leurs productions écrites ne sont pas nés aujourd'hui. Chaque aspect de la grammaire moderne a eu des modifications : des ajouts et des soustractions au fil des années. L'adjectif verbal, notre domaine de recherche avait posé de problèmes et de confusions même à certains des hommes renommés "grands grammairiens" dans le temps auxquels on fait recourt ces jours dans nos travaux. Dans l'un de ses articles, Pinchon (1962), a présenté ses observations personnelles sur l'existence d'un adjectif dit « verbal » car pour lui, dit-il, « l'accord des formes en *-ant* suivit d'un complément m'a jamais causé de problème et ne m'en cause toujours pas. J'y vois toujours un participe présent, donc invariable ».

Et que le complément en question soit d'objet direct, par exemple :

1. *La route sillonnant la campagne.*

D'objet indirect.

Exemple :

2. *Des discours plaisant à chacun.*

Ou circonstanciel. Exemple :

3. *Les amoureux marchant sur la plage.*

Pour moi, la présence d'un complément suffit pour que la forme en *-ant* soit dite participe présent. Jamais il ne me vient à l'esprit qu'elle puisse être autre chose. Surtout pas un adjectif (verbal). C'est ce que l'on m'a enseigné. La question ne se pose tout simplement pas : la présence d'un complément décide de tout. D'où ma « béatitude ». Ça, c'est avant que ma correspondante se manifeste... Pour la convaincre, que ma façon de voir qui est également la sienne est la bonne – parce que bonne, on me l'avait présenté. Rien de tel que d'appeler à la barre un grammairien patenté, celui qui m'a toujours servi de guide. J'ai nommé Maurice Grevisse (Le Bon Usage). Lui aura l'autorité voulue. Après l'avoir consulté, ma béatitude se transforme en incertitude. Je n'y retrouve pas exactement ce qu'on m'a enseigné ni, par conséquent, ce que je pratique. Une forme en *-ant* suivie d'un complément peut aussi être adjectif nous dit le bon usage (11^e édition). Pour une surprise, en voilà une. J'aurais donc tort, ou mes professeurs auraient tort de m'enseigner cela. Fort heureusement, Goosse (2007) vient à mon secours. Selon lui, même s'il est possible de citer des auteurs qui font accord d'une forme en *-ant* suivie d'un complément (CO ou COD), cette façon de faire tient de littéraire ou d'archaïque.

Grevisse et Goosse (2007), deux grammairiens ne partagent donc pas le même point de vue, tout comme ma correspondante et ses collègues de travail. Est-ce que

« réussissant » par exemple peut être à la fois participe présent et adjectif ? Objectivement non mais subjectivement oui. Une question se pose alors : qu'est-ce qui amène certains à y voir une action (le dire participe présent) et d'autres une qualité, un état (le dire adjectif) ? Pour répondre à cette question, il faut pouvoir sonder l'esprit de l'utilisateur, mettre au jour les raisons profondes qui lui font voir dans cette forme en *-ant* ce qu'il y voit. Mais il y a peut-être un moyen de contourner ces problèmes. Je me permets de rappeler ce que j'écrivais au début du précédent billet à propos de la démonstration que toute forme en *-ant* suivit d'un complément est nécessairement un participe présent. Je me pose alors des questions à savoir, d'où viennent des restrictions que je n'avais pas et maintenant se font jour ? Et là, on s'aventure dans ma façon de voir qui est semblable parfois à celle de Grevisse, parfois à celle de Goosse. À mon grand désarroi, dans « *voici quelques anecdotes fort plaisantes* », l'accord de la forme en *-ant* ne me pose aucun problème. Il m'en est toutefois pas de même avec « *voici des anecdotes plaisantes à tous* » Pourquoi donc ? Parce qu'elle a un complément et la présence de ce dernier détermine tout. C'est ce que l'on m'a enseigné et que j'applique depuis lors. Ma fille avec qui je discutais du problème, ne partage pas mon point de vue. Elle y voit un adjectif dans les deux cas. Elle me dit utiliser aussi bien « *parmi les couches résistantes, il y a...* » que « *les souches résistantes aux antibiotiques sont des moins en moins rares* » ma fille vient de mettre aux yeux une forme en *-ant* suivi d'un COI que je ne répugne pas d'emblée à voir comme adjectif. Comment pourrais-je de même souffler condamner *micro-organismes résistants aux médicaments*, et ne pas réagir négativement à *souches résistantes aux antibiotiques* ?

De façon générale, le participe présent exprime souvent une action qui progresse, nettement délimitée dans la durée, simplement passagère, tandis que l'adjectif verbal

exprime un état, sans délimitation de la durée, et indique en général, une qualité plus ou moins permanente Goosse (2007 : 923). Mais cette distinction entre Action et État, entre participe et adjectif n'est pas très convaincante. Si elle l'était, ma correspondante ne m'aurait pas posé la question. Voici quelques petits problèmes que posent ces critères, eux qui sont sensés permettre de distinguer le *participe* de *l'adjectif*.

Selon la grammaire (le bon usage), **la forme en –ant est adjectif quand elle est attribut.**

A preuve :

4. *Ils sont hésitants.*

5. *Je les trouvées étonnantes.*

Il faudrait donc, d'après ce critère, que j'écrive :

6. *Je l'ai trouvée *lisante.*

Pas même si cette forme en –ant était suivi d'un COD ou d'un CC :

7. *Je l'ai trouvée *lisante une lettre dans son lit.*

Ni dans celle-ci :

8. *Je l'ai trouvé se *reposante dans le jardin.*

C'est dire donc que ce critère, supposé discriminante ne l'est pas toujours. Il n'est pas universel ni infaillible.

D'autre part, Goosse a pris position quant à ce qui concerne la forme en –ant expliquant que l'emploi de *lisant* ou *se reposant*, dans :

9. *Je l'ai trouvé lisant une lettre, et*

10. *Je l'imaginai se reposant dans le jardin*, sont de même nature. Il explique

que si le participe présent garde sa valeur verbale, il ne s'emploi plus comme

attribut dans la langue commune. Et que cela se rencontre partout encore dans la langue littéraire au xix (dix-neuvième) siècle et parfois au xx (vingtième) siècle. Le tour reste naturel quand le participe est séparé de – être-, soit par la coordination avec un attribut appartenant à une autre classe.

11. *Nous étions fatigué et mourant de sommeil à la prière. (chateaubrillant, cit. Grand Larousse Langue, p.307)*, soit par l'intercalation d'un complément de temps :

12. *il faut d'abord quelques minutes flottant dans une espèce de rêverie*(Hugo, cit. Wagner- Pinchon, 1991)

En fouillant dans des vieilles grammaires, je suis tombé sur une explication que j'ai trouvée lumineuse. Elle est de Girault- Duvivier (1822 p.706), où il analyse les formes en –ant comme suit : si le mot en –ant sur la nature duquel on a des doutes, peut se décomposer par un autre temps du verbe, précédé d'un *relatif*, ou de l'un de ces mots : *lorsque, puisque, parce que*, c'est un participe. Ainsi dans ces phrases :

13. *Je peindrai les plaisirs renaissant en foule. Les oppresseurs du peuple gémissant à leur tour...*

Comme on peut dire :

14. *Les plaisirs renaissent en foule, les oppresseurs qui gémissent à leur tour...*

Il est aisé de voir par cette construction, que ces mots en –ant sont des participe présent et non des adjectifs verbaux.

Mais si le mot en –ant qui présente du doute peut se construire avec un des temps du verbe être, précédé du relatif *qui*, ce mot est un adjectif verbal, puis qu'il est dans la nature de tout adjectif de pouvoir être précédé de ce verbe, exprimé ou sous-entendu : en conséquence comme on peut dire « *des personnages qui sont dansants, des avocats qui sont plaidants* », ...je suis convaincu que tous ces mots sont de véritables

adjectif verbaux, susceptibles d'accord et alors j'écris *des personnages dansants, des avocats plaidants...* Il suffit donc de trouver la formule qui remplacera adéquatement la forme en *-ant* dans la phrase qui pose de problème. Simple, n'est-ce pas ? Pour prouver son point, Girault-Duvivier (1822) nous fournit des exemples suivants :

15. *On voit la sueur **ruisselant** sur son visage.* (qui ruisselle sur son visage)

16. *Voyez sa figure **ruisselante** de sueur* (qui est ruisselante)

17. *J'entendais les bombes éclatant avec un horrible fracas.* (qui éclatent avec fracas)

18. *Une femme **éclatante** de beauté...* (qui est éclatante de beauté)

19. *On voit la tendre rosée **dégoutant** des feuilles* (qui dégoute des feuilles).

20. *Voyez-vous ces feuilles **dégoutantes** de rosée.* (qui sont dégoutantes de rosée).

Ce moyen qu'on peut appeler mécanique mais qui cependant n'est pas aussi sûr que le raisonnement, puisque l'adjectif verbal souffre la même décomposition que le participe présent. Il faut plutôt avoir égard à la manière dont le mot est employé dans la phrase ».

Somme toute, il nous rassure que, s'il existe vraiment un moyen clair et net de distinguer le participe présent de l'adjectif, la grammaire n'est pas foutue de le présenter de façon convaincante. L'académie laisse entendre en disant que, pour différencier le participe présent de l'adjectif, on peut noter qu'en général **la présence d'un complément, en particulier le COD ou le COI** indique qu'il s'agit d'un participe présent tandis que l'emploi absolu est en faveur de l'adjectif verbal. Par exemple :

21. *un orateur **ravisant** son auditoire.*

22. *Des élèves **parlant** à leurs voisins, des animaux **vivant** en Australie.*

23. *Mais, une femme ravissante, le cinéma **parlant** des êtres **vivants**.*

Mes professeurs ont sans doute appris cette règle de Geogin (1957, p. 42) dans des jeux de mots. Les mêmes règles encore adeptes de nos jours sont retrouvées chez Dominique Maingueneau (1994), il écrit : n'étant pas des verbes [les adjectifs verbaux] n'ont pas les compléments requis par le verbe, ainsi dans :

24. *les livres **plaisant** à tous sont rares.*

On n'a pas à faire à un adjectif. Puisque la forme en *-ant* est associée à ses compléments.

Selon Riegel et al. (1994), le participe est, comme l'infinitif, un mode impersonnel du verbe. On distingue en premier lieu le participe présent (*chantant*) et le participe passé (*chanté, ayant chanté*). Pour le premier, l'apparente unité de la désinence spécifique *-ant* recouvre deux types de fonctionnement syntaxique: le participe présent et l'adjectif verbal justifient, chacun à sa façon, le terme de *participe* et son appellation de forme adjectivale du verbe ; ils « participent » à la fois du verbe et de l'adjectif:

25. *Le soleil, tombant d'aplomb sur les larges verdure, les éclaboussait. (Flaubert)*

26. *Ici gronde le fleuve aux vagues écumantes. (Lamartine)*

Le participe présent (a) garde des propriétés verbales (compléments du verbe, négation par *ne ... pas*), alors que l'adjectif verbal (b) constitue une sous-classe des adjectifs qualificatifs.

Tous les verbes (sauf les verbes impersonnels) ont un participe présent, alors que certains seulement ont un adjectif verbal qui leur correspond (**mangeante, *évaporante, ...*).

Les trois formes en *-ant* n'ont été clairement distinguées qu'au XVIIIe siècle, par Duclos notamment. Au XVIIIe siècle, on confondait encore souvent le gérondif et le participe présent. *L'adjectif verbal* et le *participe présent* ont été distingués en 1679 par l'Académie française, qui a rendu le « participe actif » invariable. Ils s'opposent sur les plans morphologique et orthographique (adjectif variable vs « participe actif » invariable), et aussi sémantique (l'adjectif exprime une « qualité ou un état durable », le participe indique une « action passagère »). Mais jusqu'au XIXe siècle, les écrivains continuent d'accorder le participe présent, comme Racine (1667): *la veuve d'Hector pleurante à vos genoux*. Certaines expressions juridiques témoignent de l'ancienne variabilité du participe présent: *les ayants droit, toutes affaires cessantes*.

Tout ceci suscite que l'emploi de l'adjectif verbal constitue une contrainte pour les utilisateurs de la langue française dès sa découverte dans la grammaire comme un aspect non négligeable dans l'enseignement / apprentissage de FLE. Il est très nécessaire que les apprenants de nos jours le soient exposés. Même les grammairiens, les dictionnaires n'ont pas d'avis commun à cause de sa complexité d'où notre devoir de chercher et trouver un moyen simple pour remédier les problèmes auprès des apprenants de FLE.

1.3. Problème

La plupart des apprenants commettent des erreurs inattendues dans leur production écrite. Le problème se pose surtout quand il s'agit d'identifier un adjectif verbal c'est-

à-dire être capable de faire la différence entre un participe présent, un adjectif verbal et plus loin un gérondif.

Quand accorder en genre et en nombre l'adjectif dérivé d'un verbe ?

Enquête préliminaire

Nous avons eu la chance de tester les instruments que nous avons adoptés pour cette étude avec une minorité d'apprenants au nombre de six (6) apprenants dans notre institution de choix, Hohoe E. P. Senior High School. Nous avons sélectionné ce nombre d'apprenants en nous basant sur la Méthode non aléatoire où l'Echantillonnage à participation volontaire de Semaan (2010) mis en jeu.

Cette technique consiste à faire appel à des volontaires pour constituer l'échantillon. Au cours de l'un de nos visites, après avoir eu un entretien avec les professeurs de français, nous avons fait appel à quelques apprenants. Un nombre s'est présenté. Nous leur avons demandé ceux qui veulent nous aider à faire un petit travail en français. Trois (3) filles et (3) garçons sont sortis volontairement d'où la constitution de mon échantillon à ce niveau. Le pré-test a pour données un tableau repartit en trois colonnes avec l'entête participe présent, gérondif et adjectif verbal : comportant dix (10) verbes à l'infinitif. A ces verbes, les apprenants sont demandés de produire l'orthographe correcte de chaque verbe dans chaque colonne c'est-à-dire, ils doivent donner le participe présent, le gérondif et l'adjectif verbal des verbes à l'infinitif listés. Notre intention est de tester le niveau discriminatoire des apprenants sur l'usage de ces trois aspects de la grammaire. Nous avons fait après une analyse qualitative et quantitative de ces données. Le nombre d'occurrence des erreurs sur la formation du participe présent, du gérondif et des adjectifs verbaux des verbes a été analysé. Nous avons constaté après que les apprenants suivaient une règle qui n'est pas toujours

applicable dans certains domaines d'où leurs fautes orthographiques dans leurs productions écrites.

Comment savoir si l'on doit écrire **adhérant** ou **adhérent**, **provocant** ou **provoquant** ? Peut-on ou non les accorder ? Pour cela, il faut savoir si on a affaire à un participe présent ou un adjectif verbal. D'autre part, les terminaisons des verbes au participe présent sont semblable à celles des terminaisons de l'adjectif verbal, c'est-à-dire, le même son (-ent, /ã/, ou -ant) /ã/, est reconnu à la fin de l'adjectif verbal comme à la fin du participe présent. Le problème de choix se pose, ici la démonstration d'une compétence est requise.

En ce qui concerne les adjectifs qui ne sont pas dérivés d'un verbe, il n'y a pas de règle précise pour savoir si on écrit leur finale avec la voyelle « -e » ou « -a ». Par exemples :

27. *Je fais un usage fréquent de shampoing.*

28. *J'ai une farde transparente.*

29. *Pour une fois, sois indulgent !*

En nous basant sur ces trois phrases que la plupart des apprenants ont pu écrire correctement au cours d'un exercice pratique, nous avons constaté qu'ils ont réussi car ce sont des mots directs qui ne demandent pas la permutation de consonne ou la perte d'une voyelle de l'adjectif. Avec le même exercice, où l'on devrait faire des analyses critiques avant d'écrire, les apprenants généralisent la notion et donnent des réponses erronées.

30a. *En suffoquant, c'est une chaleur suffocante.*

31a. *En se fatiguant, c'est une tâche très fatigante.*

32a. *En négligeant, des locataires négligents.*

Nous avons donné quelques exercices sous forme de jeu que nous avons cru pourrait faciliter la compréhension, mais une grande partie des apprenants n'ont pas pu donner de bonnes réponses. Ils ont donné de réponses comme :

30b. *En suffoquant, c'est une chaleur *suffoquent.*

31b. *En se fatigant, c'est une tâche très *fatiguent.*

32b. *En négligeant, des locataires *négligant.*

Ces réponses fautives nous ont confirmé que vraiment le problème se trouve surtout au niveau des verbes en *-quer*, *-guer*, et *en -ger*.

Les erreurs que les apprenants ont commis dans les écrits proviennent soit de manque de connaissance préalable de l'anglais, soit de la langue française elle-même qui est à l'origine de ces erreurs, car selon Bybee (2005), si les mots ne sont pas entendus régulièrement et écrits fréquemment par les apprenants, ces mots seront susceptibles à causer de problèmes d'emploi.

Notre problématique s'insère donc dans le domaine des phénomènes didactiques et de la nature complexe de la langue française elle-même. Elle consiste à identifier et à analyser les erreurs morphosyntaxiques provenant du de l'usage complexe des notions normatives et descriptives imposées sur les apprenants et exposer les moyens ou des techniques à adopter en pédagogie comme en apprentissage en FLE des apprenants de Senior High School en particulier ceux de Hohoe E.P. Senior High School.

1.4. Justification du choix du sujet

Nous avons choisi ce sujet car il est autant plus vrai que le but primordial de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est de pouvoir s'exprimer

clairement en communication écrite comme orale. Un apprenant qui peut reproduire clairement ses idées en respectant les règles morphosyntaxiques de la langue dans laquelle il communique, en tissant un rapport approprié entre ses éléments, à la chance de renforcer sa production cohérente de texte ainsi il démontre par là, sa capacité et ses compétences linguistiques.

La syntaxe, selon Grevisse (2005) est l'ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase. Il ajoute que, la syntaxe est connue sous le terme de grammaire – l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. Peytard et Genouvrier (1970, p. 116) ajoutent aussi que, la grammaire est indissociable du terme morpho-syntaxe. « La grammaire ainsi entendue revient à une *morpho-syntaxe* comprenant une approche paradigmatique des morphèmes et une approche syntagmatique des règles de combinaison définies *supra* ; les deux approches restant évidemment complémentaires ».

L'adjectif verbal est l'un des aspects de la grammaire qui pose de problème aux apprenants de FLE. On note souvent une confusion de l'adjectif verbal aux principes de participe présent et à ce qu'on appelle gérondif. Nous proposons d'analyser les erreurs à l'écrit en FLE, que commettent les apprenants de SHS à cause de la complexité de la française elle-même qui engendre un manque de compétence sur l'emploi de l'adjectif verbal, surtout les apprenants de Hohoe E.P. Senior High School. Nous avons de l'espoir que le produit de ce travail va éclaircir et approfondir la compétence et la confiance des enseignants et les apprenants de FLE dans le pays. Car nous essayerons de bien expliquer avec des exemples, des tableaux comparatifs, les aspects compliqués de l'adjectif verbal seront exposées aux usagers de la langue, son emploi et les techniques didactiques que les enseignants pourraient assimiler pour promouvoir l'enseignement apprentissage de FLE au Ghana. Au-delà du cadre

restreint de cette étude, nous voulons aussi contribuer aux recherches visant l'application des apports didactiques et linguistiques à l'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana et dans le monde.

1.5. Objectifs

Notre étude se situe dans le domaine didactique et linguistique. Elle vise à étudier les causes possibles des erreurs morphosyntaxiques chez les apprenants et à proposer quelques remèdes aux problèmes que pose l'emploi des adjectifs verbaux au cours de l'enseignement-apprentissage du FLE. Notre analyse vise aussi à déterminer les raisons de la confusion des éléments introduisant l'adjectif verbal ou le participe présent aux apprenants de SHS. Notre intérêt pour ce travail dans le domaine du bilinguisme remonte à notre expérience personnelle en tant qu'apprenant et ensuite dans notre capacité d'enseignant. Ainsi, nous comptons identifier :

- i. Les types d'erreurs commises par les apprenants.
- ii. Etudier les causes possibles liées à l'emploi fautif des adjectifs verbaux chez les apprenants.
- iii. Proposer des techniques qui peuvent aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi des adjectifs verbaux en classe de FLE.

1.6. Hypothèses

Les hypothèses sur lesquelles la présente étude est basée sont les suivantes:

- i. Les apprenants de FLE à Hohoe E.P. SHS auraient de difficultés d'emploi des adjectifs verbaux et alors ils commettent des erreurs.
- ii. Les erreurs des apprenants seraient dues au manque de compétence ou de manque de connaissance suffisante des éléments introducteurs de l'adjectif

verbal. Nous voulons parler de la nature interne complexe de la langue française elle-même.

iii. Il y aurait des techniques ou des stratégies qui peuvent aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi des adjectifs verbaux. Ici nous aimerons exposer les techniques et les moyens que les apprenants peuvent adopter afin de pouvoir aisément traiter des exercices sur des adjectifs verbaux.

1.7. Questions de recherche

Les questions principales sur lesquelles porte notre attention dans la recherche sont :

- i. Quelles sont les types d'erreurs commises par les apprenants de Hohoe E.P. Senior High lors de leurs emplois de l'adjectif verbal ? Il s'agira ici d'identifier les productions erronées et les catégoriser. Les problèmes de genre et de nombre et leurs accords par rapport à certaines parties de discours seront identifiées et analysées.
- ii. Quelles sont les causes possibles des erreurs commises par les apprenants de la dite école?
- iii. Comment peut-on aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi de l'adjectif verbal. Nous allons essayer de chercher certaines méthodes didactiques pour suggérer aux enseignants de langue française pour que ce problème de confusion soit résolu.

1.8. Délimitation

Les difficultés posées par le traitement de l'adjectif verbal sont nombreuses. Nous nous limiterons à la présentation des catégories suivantes ;

- la première catégorie est formée de participes et d'adjectifs qui se terminent tous en *-ant* mais qui diffèrent au niveau de la consonne finale du radical ; par exemple :

Verbe fatiguer = fatiguant (au participe présent) = fatigant comme adjectif verbal.
(Disparition du "u").

- la deuxième catégorie est formée de participes terminés en *-ant* et d'adjectifs terminés en *-ent*

Verbe différer =différant (au participe présent) = différent comme adjectif verbal.

Verbe négliger =négligeant (au participe présent) = négligent comme adj. verbal.

(On conserve la racine du verbe "négliger").

Parmi les adjectifs verbaux, nous avons noté que certains s'emploient comme noms : adhérent, affluent, équivalent, extravagant, fabricant, résident, ... Nous nous limitons également aux apprenants de la troisième année au Lycée dans une seule école (Hohoe E.P. Senior High School) faute de moyen disponible pour parcourir tous les lycées situant dans la circonscription administrative de Hohoe et ses environnants. Mais la considération centrale est axée non seulement sur l'environnement linguistique de l'apprentissage du FLE, mais aussi, sur la possibilité d'avoir un échantillonnage représentatif.

1.9. Plan du travail

Notre travail comporte cinq chapitres. Le premier chapitre qui est sous forme d'introduction générale englobe le contexte de l'étude, suivi de la problématique, la justification de choix du sujet, les objectifs de l'étude, l'hypothèse, les questions de recherche puis le plan du travail.

Le deuxième chapitre comporte le cadre théorique et les travaux antérieurs. Ici, on note également la définition des termes. On précise les démarches à adoptées pour recueillir les données, la population de référence, et des instruments de collecte dans le chapitre trois. Le chapitre quatre est consacré à l'analyse des données recueillies. Il

s'agit aussi de présenter et interpréter des erreurs commises dans les productions écrites par les apprenants. Nous avons aussi parlé de l'intervention c'est-à-dire les moyens à adopter pour minimiser ces erreurs auprès des apprenants, et faire une bonne suggestion à la fin.

Le chapitre cinq se base sur la conclusion générale du travail et le moment d'avancer certaines suggestions sous forme de recommandation pour trouver des remèdes aux contraintes soulignés.

A travers les chapitres et sous – chapitres ci – dessous, nous avons fait un travail assidu pour aboutir à un bon résultat par lequel les problèmes des apprenants seront résolu.

1.10. Conclusion partielle

Le premier chapitre de notre travail porte sur la discussion des éléments constituant le cadre général de notre étude. Nous avons identifié un problème au niveau de l'emploi des adjectifs verbaux dans des productions écrites des apprenants de FLE. Nous nous focalisons sur l'écrit, car la production écrite (une des quatre compétences linguistiques qui obligent toujours le respect des règles) des apprenants en situation institutionnelle s'avère très importante dans la progression de l'enseignement-apprentissage. Un des moyens par lequel la compréhension des matières scolaires est évaluée, c'est la production écrite. C'est pourquoi, l'importance de cet aspect de formation des apprenants du FLE ne peut pas être sous-estimée.

Le chapitre suivant porte principalement sur le cadre théorique et les travaux antérieurs.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

2.0. Survol

Les apprenants de FLE rencontrent des difficultés en ce qui concerne leur production écrite. On peut admettre qu'une des difficultés qui provoquent souvent les erreurs chez les apprenants à part la nature interne de la langue française elle-même est l'exigence de l'utilisation appropriée de la grammaire voire l'emploi des adjectifs verbaux. En dessous, nous avons touché les relations théoriques déjà prouvées dans d'autres contextes afin de les appliquer à notre problème.

Beaucoup de chercheurs ont des préoccupations en ce que concerne l'acquisition d'une langue. Face à cette situation, une variété de théories sur l'acquisition de la langue est exposée : les behaviouristes, innéisme, cognitivistes ont fait leurs points. La matière principale qui informe ces théories provient soit de la linguistique, soit de la théorie de l'apprentissage (la didactique).

Vygotsky (1962) a soulevé une théorie connue comme une théorie socio-historico-culturelle du développement des fonctions mentales supérieures. Encore que cette théorie soit plus souvent appelée théorie historico-culturelle.

Pour Vygotsky, l'être humain se caractérise par une sociabilité primaire. La même idée est exprimée par Henri Wallon d'une manière plus catégorique : « Il [l'individu] est génétiquement social ». (Wallon, 1959 ; Bowlby, 1971 ; Schaffer, 1971 ; Zazzo, 1974 et 1986 ; Tronick, 1982).

« C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. La psychologie de Vygotsky s'appuie sur l'idée que les facultés rationnelles dépendent du contrôle et de la régulation des processus cognitifs

au niveau conscient, grâce à l'utilisation d'« outils » cognitifs médiateurs de la pensée. C'est pourquoi elle subordonne le développement cognitif de l'enfant à son appropriation progressive de construits culturels, et notamment de construits organisés tels que le langage et les systèmes conceptuels.

D'après Vygotsky (1962), le mouvement de formation des concepts chez l'enfant et chez l'adolescent ne suit pas un processus de croissance des formes les moins élaborées de la pensée à ses formes supérieures, mais il suit un processus où différents niveaux interagissent. L'apprenant est donc soumis à un traitement professionnel, pédagogies bien structurées et consciemment appliquées pour sa formation. Cette idéologie soutient celle de Bybee (2005) (idem), si les mots ne sont pas entendus régulièrement et écrit fréquemment par les apprenants, ces mots seront susceptibles à causer de problèmes d'emploi. Aussi, Fayol (2002) a souligné, « Il est exclu que la production orthographique puisse s'acquérir en peu de temps ». Pour l'innéisme, inspiré par Chomsky qui croit en 'grammaire universelle' car pour lui, l'Homme dès sa naissance possède une habileté interne innée et héréditaire pour le développement du langage.

Prenant toutes ces idées en considération, nous soutenons que tout aspect de la grammaire française a confronté des problèmes auxquels beaucoup des chercheurs tentent de parvenir progressivement à des solutions. L'adjectif verbal, l'un des aspects identifié qui confus les apprenants n'est une exception. Il doit être soumis à une étude rigoureuse à tous les niveaux du système éducatif afin qu'il soit maîtrisé. Nous nous sommes donné la tâche de soulever les moyens sous forme de procédures à adopter par les apprenants pour surmonter les problèmes liés à l'utilisation de ces adjectifs verbaux.

Dans ce chapitre, nous avons pris en compte les travaux qui ont été fait à ce propos et nous avons souligné les théories nous avons adopté afin de trouver un remède aux problèmes liés à l'utilisation de l'adjectif verbal de nos apprenants surtout ceux de Hohoe E.P. Senior High School (HEPSS).

2.1.0. Cadre Théorique

L'élaboration du cadre théorique est une étape nécessaire du processus de recherche. Dans le cas d'une recherche empirique, ce cadre oriente les décisions concernant la nature des données à recueillir ainsi que l'analyse et l'interprétation qui peuvent en être faites. Selon Swaen (2016), un cadre théorique bien constitué offre une base de recherche solide et un bon support pour le reste du mémoire. Ce cadre amène une justification scientifique à la recherche.

Le cadre théorique oriente également l'élaboration de la question de recherche, le choix méthodologique et l'interprétation des données. (Dall et. All., 2005, p. 34 ; Sautu, 2009). Comme l'indique Sharan Merriam (2009, p. 66), le cadre théorique d'une recherche dérive de l'orientation que l'on souhaite lui donner, de la posture ontologique, épistémologique et éthique que l'on défend au regard de son sujet d'étude.

Notre étude est soutenue par des théories dans le but d'identifier les causes possibles des difficultés chez les apprenants du FLE dans l'utilisation des adjectifs verbaux. Notre accent est sur la théorie des signes, la théorie historico-culturelle. Nous avons pris en considération la théorie des cognitivistes qui soutient l'analyse des erreurs. Nous sommes convaincus et à travers les concepts de ces théories, nous avons examiné les éléments qui nous ont aidés à analyser les difficultés des apprenants et à la fin trouvé un remède.

C'est indisputable que tout travail de recherche scientifique doit avoir des théories comme un point d'appui. Comme notre travail se situe dans le domaine des langues, nous nous sommes penchés vers les théories linguistiques qui mettent l'accent sur la reconnaissance des signes et des symboles permettant de connaître les catégories grammaticales d'un mot (graphème) pour différencier son phonème, pour sélectionner ceux qui peuvent nous servir de domaine de support pour notre étude.

2.1.1. Théories des signes linguistiques

Les notions clés de réflexion mise en place par Ferdinand de Saussure (1857-1913) sont les suivantes:

- a. L'objet de la linguistique est la langue (par opposition à la parole). Cet objet peut être abordé en synchronie ou en diachronie, enfin il doit être étudié en tant que système de signe articulant chacun un signifiant et un signifié.
- b. Langue et parole: l'opposition langue / parole qui a connu une grande fortune, vise à distinguer le langage comme un fait social et la parole comme un fait individuel. Assez mal défini à fond, cette opposition a donné lieu divers réinterprétations ultérieurs: code objectif indépendant des utilisateurs / acte libre d'utilisation de ce code par les sujets. Code universel / codes particuliers ou («idiolectes») aspect virtuel du langage (l'ensemble des unités et de leur combinaisons possibles, ou règles de compétence) / actualisation effective ou performance. L'important est de noter que Saussure subordonne l'étude de la parole à celle de la langue, qui selon lui est l'objet propre de la linguistique.

2.1.2 Théorie du signe

La pièce maîtresse de l'édifice saussurien est la théorie de signe. Selon lui, la langue est composée d'unités discrètes qui ne sont pas immédiatement perceptible, mais qui

doivent être identifiés par l'analyse, et qui définissent un combinatoire: ces unités sont qui unissent chacun un signifié (concept) et un signifiant (image acoustique). La théorie de signe opère une rupture par rapport à la conception naïvement nominaliste qui identifie le langage à la pensée.

D'autre part, afin de répondre à ses questions, Chomsky (1928) dans sa « théorie de grammaire universelle », écrit par Jean- Yves Pollock, soutient que, par-delà les descriptions précises des langues qu'elle rend possible, la théorie linguistique doit spécifier les aspects invariants et les propriétés formelles des systèmes de règles mis en œuvre dans chaque description. Si nous imputons ses propriétés à l'état initial des locuteurs, nous aurons distingué les aspects de notre savoir linguistique.

Noam Chomsky est un linguiste vivant, le plus important et reconnu. Son influence sur la linguistique contemporaine est déterminante. Né à Philadelphie en 1928, formé à la linguistique par Z. S. Harris – l'un des principaux théoriciens du distributionnalisme au début des années 1950. Il élabore dans sa thèse «The Logical Structure of Linguistics Theory» écrit en 1955, les instruments formels qui permettent pour la première fois à la syntaxe et à la sémantique de rejoindre la phonologie dans le domaine des études rigoureuses et principalement motivés, y est développée l'idée fondamentale que, la maîtrise d'une langue peut être simulée par le biais d'un ensemble de règles et de principes explicites, qui constitue une grammaire «générique». C'est-à-dire, une procédure qui énumère et analyse mécaniquement tous les énoncés bien formés de la langue étudiée et rien qu'eux. L'adjectif verbal, un aspect de la grammaire qui embrasse tant de règles et doit être soumis à des discussions régulières pour élargir et approfondir sa connaissance.

D'autre part, Chomsky a postulé le principe de compétence et de performance qui nous a beaucoup touchés car c'est là la lacune de notre étude auprès des apprenants comme peut être chez certains enseignants. Il est aussi vrai que certains apprenants ont des notions, ou ils ont appris l'usage des adjectifs verbaux mais fautes d'entraînement rigoureux, ils sont rendu incompetents. Dans la terminologie de la grammaire générative, la compétence linguistique d'un locuteur est définie par un couple de concepts:

-compétence ou savoir linguistique du locuteur et,
- performance, réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication. Qu'il s'agisse d'émission (le sujet fait des phrases) ou de réception (le sujet comprend des phrases). Si la compétence peut permettre de produire des phrases selon un modèle de grammaticalité et de déceler dans des phrases émises par les autres les phrases agrammaticales, alors, la performance consiste précisément à émettre ces phrases et à les recevoir. Nous sommes d'avis que, si au lieu d'une réponse sur l'adjectif verbal les apprenants produisent des réponses au participe présent ou participe passé, donc on peut conclure que ces apprenants en question manquent de compétence d'où leur performance fautives.

Ajoutons que, selon Chomsky (1955), une phrase est réputée agrammaticale lorsqu'elle est incompatible avec les schèmes qui régissent la structure et le fonctionnement de la langue où elle est émise. En raison de différents niveaux où l'on peut se placer pour apprécier la manière dont un code est violé par une production de parole, il faut soigneusement distinguer des concepts qui lui sont voisins la notion. Souvent, ils sont fort opératoires de grammaticalité.

2.1.3 Théorie historico-culturelle

Dans le texte, il s'agit de source de la compréhension des concepts de signe et du symbole dans la théorie historico-culturelle ainsi que de leur rôle dans le développement de l'enfant et dans le processus de la médiation (Vygotski, 1896-1934). Selon lui, le concept de signe, du symbole et d'autres concepts liés avec eux occupent une place importante dans la théorie historico-culturelle. Par ailleurs, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le jeu constitue un contexte par excellence pour permettre à l'enfant d'apprendre et de se développer harmonieusement en contexte éducatif pendant la petite enfance. (Bodrova et Leong, 2011); (Howes et al., 2010); (Larivee, 2010) ; (Marinova, 2012). Selon Landry, Pagé et Bouchard, (2014: 41), le jeu est reconnu comme un contexte privilégié pour favoriser l'apprentissage et le développement de l'enfant en contexte éducatif. Selon eux, plusieurs études démontrent que le jeu, particulièrement le jeu symbolique est corrélé avec le développement, diverses connaissances et stratégies chez l'enfant. L'apprentissage du jeu est la première étape du développement des habiletés d'interaction sociale de l'enfant qui a des incapacités avec les autres enfants (Bricker, 2006). Elles revêtent une importance capitale en raison de leurs conséquences à long termes sur l'adaptation sociale et la réussite scolaire (Nota, et al., 2007; Odom et al., 2008).

D'après Vygotski (1934), il n'existe quasiment de différence biologique entre l'« homme primitif » et l'« homme civilisé ». Les différences évidentes de capacités – une plus grande acuité visuelle au auditive ou une plus grande agilité physique chez le « primitif » par exemple sont dues pour l'essentiel à des différences dans la pratique sociale. Vygotski souligne : alors que nous recourons à des concepts et à des relations logiques pour organiser notre expérience, l'homme « primitif » s'appuie sur

la capacité qu'il a pour mémoriser (*retenir en mémoire et non pas bucher*) des scènes concrètes. Ces activités de mémorisation sont étroitement liées aux événements qu'il perçoit et à leur tonalité affective. Qu'il s'agisse de la mémoire des lieux ou de la mémoire des événements, il parvient à mémoriser des scènes avec une très grande précision de détails. Il a affaire avec des tableaux imagés. C'est pourquoi Vygotski parle de mémoire « eidétique ». En tant que telle, cette forme de mémoire atteint chez l'homme « primitif » son apogée, est-ce qu'elle n'est plus susceptible d'amélioration? Selon les termes de Vygotski, la mémoire eidétique fonctionne comme une « force naturelle » dans le sens où les hommes ne font qu'utiliser leur capacité de mémorisation, une transformation de cette capacité se produira lorsque : « les hommes passent d'un état où ils usent de leur mémoire comme une force naturelle à un état où ils la dominent ». Une question se pose: comment un tel renversement a-t-il possible? En réponse, Vygotski confirme que, de la même façon que les hommes ont accumulés des connaissances sur les phénomènes naturels, de la même façon nos apprenants peuvent apprendre aujourd'hui. Vygotski cite l'exemple d'un homme qui devant des instructions d'un village à un autre, s'était fabriqué pour s'acquitter de sa tâche, des « auxiliaires de mémoire » avec des feuilles d'arbre de différentes dimensions. Chaque feuille avec son découpage propre lui permettant de se souvenir des différents instruments et des villages auxquels ces instruments étaient destinés. D'autre part, il a donné l'exemple des conteurs africains transportant avec eux des figurines. Chaque figurine fonctionne comme un titre. Elle permet au narrateur de se souvenir du conte dans sa totalité. Ces initiations supposent que les hommes ont su non seulement observer la nature mais qu'ils ont su aussi observer leurs propres comportements et difficultés dans des tâches qui devenaient complexes. IL conclue

que l'utilisation d'un outil psychologique permet au sujet d'adopter sur ses propres représentations en le recombinaison en fonction des buts qu'il s'assigne.

Basant sur les idées soulevées par Vygotski et autres dans la théorie en discussion, nous sommes d'avis que les contacts réguliers, l'apprentissage rigoureux des signes et des symboles sur comment orthographier les adjectifs verbaux peuvent amener les apprenants à garder en mémoire ces notions et les employer correctement. Au fait, les apprenants peuvent créer de petits jeux praticables entre eux servant un moyen d'apprentissage, d'assimilation et de maîtrise des systèmes et concepts auxquels ils sont exposés par l'effort de l'enseignant.

Appart les théories linguistiques, parlons à présent d'une autre théorie celle qui s'occupe au analyse des erreurs.

2.1.4 Analyse d'erreurs

La didactique actuelle ne parle plus de faute mais d'erreur, dans une dynamique d'appropriation d'une langue, inspirée par la position méthodologique des approches communicatives (Cuq & Gruca, 2002).

L'analyse des erreurs est d'abord envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives. Corder, (1967 - 1980). L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits. Strevens (1964: 65).

Pour ajouter, Corder (1967 ; 1980) souligne que l'apparition d'erreurs dans l'apprentissage d'une L2 comme dans celui de L1 constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et qu'elle reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives.

Comme le soulignent par ailleurs Besse et Porquier (1984: 207) :l'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique: mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre: une meilleur compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception des principes et de pratique d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signifiante des erreurs.

2.1.5 Implication des théories

Les théories diverses servant de base pour analyser des erreurs permettent à l'enseignant de savoir comment et quoi faire en les analysant. Akakpo (2012) affirme que :

«Les théories contiennent juste un message : comprendre comment l'individu apprend pour mieux enseigner... l'application des théories dans l'enseignement doit préoccuper tout enseignant du FLE... comprendre le statut et le rôle des théories est nécessaire pour l'enseignant de la langue surtout dans le but de mettre en place des stratégies faisant référence aux ensembles d'actions partielles mises en ordre pour atteindre un but».

Il serait illusoire de croire que l'on peut intervenir sur des erreurs ou que l'on peut comprendre ces erreurs sans avoir pris la peine de les analyser (Marquillo 2008 :81). Soulignons que l'on ne peut pas toutefois dissocier l'analyse des hypothèses théoriques car il faut les connaître avant de passer à l'analyse. Il est nécessaire que l'enseignant sache pourquoi il faudrait utiliser une telle méthodologie et non l'autre ou encore telle théorie ou l'autre pour enseigner une langue. Toutes ces théories préparent en amont l'enseignant à pouvoir analyser les erreurs des apprenants et proposer des suggestions pour remédier à ces erreurs. Nous retenons les théories saussuriennes : la théorie de signe et le principe de compétence et de performance où l'enseignant est sensé d'identifier les signes graphiques causeurs de difficultés aux apprenants et surveiller la performance de ces derniers afin de chercher des moyens et stratégies pour les conduire à la maîtrise de ces signes. A travers ces actes, les

apprenants seront en mesure de développer du courage, l'intérêt et le dévouement à l'apprentissage de la langue qui à la fin aboutit à une maîtrise, la compétence et la confiance.

2.2 Définition et clarification des termes

2.2.1. Contrainte

Dans le domaine de notre étude, le mot 'contrainte' est utilisé pour exprimer une difficulté, une exigence, une obligation ou un inconvénient lié à un usage, à une nécessité. D'autre part, c'est une règle obligatoire qui réduit la liberté d'action. Selon Caillois (1971), tout pouvoir vient d'une discipline et se corrompt dès qu'on en néglige les contraintes.

Notre travail qui cherche à remédier les difficultés des apprenants en FLE, doit toucher les points saillants constituant les contraintes de nos apprenants en insistant sur le respect des règles guidant dans l'utilisation des adjectifs verbaux.

2.2.2 Orthographe et l'adjectif verbal

Le mot "orthographe" vient de deux mots grecs, Ortho, qui veut dire droit, correct et graphos, qui signifie écriture. Selon l'encyclopédie universelle, l'orthographe du français est définie comme la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique, adoptée à une époque donnée, et en conformité avec les rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue : la morphologie, la syntaxe, le lexique. Catach et al. 1980 :26).

Selon le dictionnaire de la langue française, l'orthographe est l'ensemble des règles qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue. C'est la manière correcte d'écrire un mot.

Aussi, c'est un ensemble des règles fixées par l'usage, la tradition qui régit l'organisation des graphèmes, la manière d'écrire les mots d'une langue, connaissance et application de ces règles. C'est l'ensemble des règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire et l'orthographe d'usage qui n'obéit pas à des règles précises. (Dictionnaire de la science de langage).

L'orthographe, comme l'a défini Grevisse (1986 :99) est « l'ensemble des fonctions que les scripteurs donnent aux lettres et aux signes écrits ou graphiques ». C'est donc comment écrire correctement les mots. D'après Gak (1976 :56) « l'orthographe est le choix entre deux ou plusieurs graphies possibles en tenant compte des autres liaisons syntaxiques des autres aspects du mot : de sa signification, de son origine de sa morphologie, de ses liaisons syntaxiques avec le contexte ». Ceci connote qu'il ne s'agit pas d'écrire seulement les mots mais il faut que ces mots aient un lien morphologique, syntaxique et sémantique avec les autres dans la phrase.

Selon Catach (1980), l'orthographe française constitue un système complexe, un « système de système » ou encore un plurisystème, à mettre en rapport avec trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème (au sens d'André Martinet (1970 : ii et xvii). D'après Pacton (1956), l'apprentissage de tout système d'écriture impose que les enfants comprennent comment le langage écrit représente le langage oral. Dans les systèmes alphabétiques, les phonèmes (unités sonores minimales du langage) sont représentés par des graphèmes (lettres ou groupes de lettres, par exemple: o, au, eau). D'autre part, Longcamp et Valay (1995) ont souligné que l'écriture est à la fois langage et motricité, langage car pour exprimer des idées, il faut choisir des mots, former des phrases grammaticalement correctes, respecter l'orthographe. Motricité car il faut coordonner finement les

mouvements des doigts et du poignés pour tracer ses mots sur papier. Écrire implique donc une cascade de processus cognitifs et la frontière théoriques entre ceux qui utilisent cette langue. On peut noter ici que l'orthographe est une discipline très importante à maîtriser, elle joue un grand rôle dans la vie de tout apprenant d'une langue étrangère comme le FLE. La complexité de l'orthographe française est une cause non négligeable de la dysorthographe, d'où certains enseignants passent trop de temps à enseigner l'orthographe pour des résultats inégaux. Jaffré (2013) que : « l'orthographe du français est sans doute, l'une des plus difficiles au monde comportant en effet beaucoup de problèmes d'accord, d'homophones, de lettres qui ne sont pas prononcées dont les causes majeurs de sa complexité sont avant tout grammaticales ». Nous pouvons dire sans aucun doute que cette complexité de l'orthographe du français tient à son histoire, dont l'origine remonte pour l'essentiel aux XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles d'où, d'après Jaffré (2013), elle a été créée par une élite sociale et notamment des professionnels de l'écrit tels les imprimeurs qui ont voulu en faire une orthographe «pour l'œil » destinée à faciliter la lecture.

Nous parlons de l'orthographe dans la réalisation de l'adjectif verbal car, voyant la complexité de l'adjectif verbal, cette notion est directement comparable à la grande entité qui est l'orthographe. Si par exemple au lieu d'écrire le mot '**parlant**' mais l'apprenant écrit '**parlent**', c'est sûr que l'orthographe est fautive et cet apprenant sera sanctionné. L'orthographe doit servir comme guide dans tout travail pour pouvoir transmettre le message correct et approprié.

L'orthographe française ne saurait s'expliquer par la seule correspondance avec l'oral. Son fonctionnement est régi par deux principes qui souvent s'opposent.

- i. Principe phonographique et
- ii. Principe idéographique

2.2.2.1 Principe phonographique (règle de transcription)

Les unités graphiques (graphèmes) ont pour premier rôle de représenter les unités sonores (phonèmes). Cette correspondance n'est pourtant pas biunivoque que comme dans le cas d'une transcription phonétique c'est-à-dire un graphème ne correspond pas à un seul phonème.

En français, un même graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes : exemple : s.../s/ dans *son*, z dans *poison*, et inversement un même phonème peut être présenté par plusieurs graphèmes. Exemples: /s/ est représentée par *s* dans *son*, *c* dans *ceci*, *x* dans *soixante*, *t* dans *exécution* etc..... /ã / est représentée par *ant* dans *excellant* et *ent* dans *excellent*. Cette assertion justifie que ce n'est pas étrange quand le phonème /ã / change son graphème –*ant* au participe présent pur devenir –*ent* adjectif verbal. Le problème est de savoir quand est-ce qu'on observe ce changement.

2.2.2.2. Principe idéographique (règles des signes)

Dans les écritures idéographiques comme chinois, les signes écrits représentent globalement les unités significatives ; ce sont *les mots signes*. Ils se réfèrent directement au sens et au(x) son(s). Ce principe idéologique de référence au sens gouverne aussi les écritures alphabétiques pour lesquelles il devient au cours de leur évolution historique un complément indispensable.

Les graphèmes opèrent alors un renvoi global à des aspects grammaticaux ou sémantique des mots sans nécessairement correspondre à des phonèmes (ce que soulignent les théories modernes de la lecture).

Dans le cas des homophones par exemple, les lettres muettes jouent un rôle important très distinctif. Elles opposent graphiquement les mots différents et permettent de

sélectionner le sens approprié: ainsi, le mot “*vert*” sera distingué par l’orthographe “*ver, vers, verre, vair*”.

Le principe idéographique assure également l’unité des familles de mots (pde temps, prononcé dans *temporaire*, **d** de *tard* prononcé dans *tardif* et l’homogénéité des marques grammaticales (- s du pluriel, est toujours écrit). Il est prononcé [z] en liaison seulement comme dans (*les grands enfants*)).

Le principe phonographique et idéographique n’explique pas totalement le fonctionnement actuel de l’orthographe française, qui comporte aussi des traces visibles de l’histoire de la langue. Ici, on parle de relation étymologique avec le latin surtout, le grec et diverses langues, et fait d’évolution propre au français. Il convient donc d’ajouter un principe étymologique qui explique par exemple les (lettres grecques) dans (*théorie, rhétorique, rythme,...*). Par étymologie et certaines particularités par l’histoire du français, (ainsi les consonnes doubles graphiques *nn* ou *mm* témoignent de la nasalisation (en ancien français) des voyelles dans *donner* [dõne], *honneur* [õnœR], etc. Selon Mouffok Med Cerif (2015), l’orthographe française peut être résumée en quatre fonctions :

2.2.2.3 Fonctions de l’orthographe

i. Fonction phonologique

Elle aide à passer de l’oral à l’écrit. C’est la fonction dominante dans l’orthographe française. Exemple: le mot portable p-o-r-t-a-b-l-e

ii. Fonction étymologique

Elle se note au niveau des graphèmes comme les doubles consonnes (belle, femme, lettre...), h muet initial (*homme, haricot, hair...*), l’accent circonflexe comme dans

(*fête, même, forêt...*) on note aussi des mots comme (*photo, le lycée, musée*) ou historique comme *année*.

Elle rappelle l'origine d'un mot (Guépard de latin gattopado), de gatto « chat » et pardo du grec paradis « panthère », amour du latin « amor »

iii. Fonction syntaxique ou morphologique ?

C'est la tendance de l'orthographe du français qui s'ajoute pour modifier essentiellement la perspective d'une écriture alphabétique. Cette fonction permet d'apporter du sens à l'intérieur de la phrase aux marques du genre, de la personne et aux règles d'accord.

33. *Il parle à son enfant à haute voix.*

34. *Ils parlent à leurs enfants à haute voix*

iv. Fonction idéologique ou distinctive

L'évolution phonétique du latin au français fait que l'homophonie existe en français comme en d'autres langues (chorus → chœur/ cor → cœur ; computare → conte/ computus → compte). Cette fonction donne à chaque mot son identité lorsqu'il s'agit de prononcer surtout les mots de la même manière. (*air, aire, ère, erre, ers ; vair, ver, verre, vers, vert*). C'est la fonction lexicale de l'orthographe. Elle permet à l'œil d'avoir l'image directe du mot et de lui donner un sens.

Définie comme la seule manière correcte d'écrire un mot, l'orthographe joue un rôle important dans la vie des académiciens. D'abord, l'orthographe est l'outil que tous linguistes, académiciens, poètes comme professionnelles utilisent pour représenter la langue d'un milieu ou d'une communauté. Sans l'orthographe, certaines langues seront disparues, le cas du latin qui devient de plus en plus une langue morte.

L'orthographe est très importante dans plusieurs domaines ou aspect dans la vie de l'Homme. Deux importances sont soulignées dans cette étude.

La première raison évidente de l'existence de l'orthographe est la compréhension. Sans l'orthographe chacun écrirait selon sa propre phonétique, son accent, sa région et l'on ne pourrait pas adopter une langue officielle ou nationale pour une nation. Les nations se communiquent entre eux facilement en commerce, dans des activités socio-économiques, politiques comme agricoles, et les apports des ONG venant des pays voisins. L'orthographe permet de distinguer les fameux des homonymes ; cane/canne. Donnez-moi un seau d'eau.

L'orthographe est un facteur de sélection. Après les examens dans des écoles à tous les niveaux, les examinateurs font appel à la correction des épreuves. Ils ne corrigent pas seulement les idées mentales mais aussi comment ses idées sont graphiquement représentées. C'est à ce moment qu'on parle des fautes : grammaticales, orthographiques et aussi la cohérence des idées et la concordance des temps utilisés.

L'orthographe est enseignée dès le bas âge de la scolarisation d'un enfant pour assurer la maîtrise de la langue. L'orthographe est aussi considérée comme symbole ou marqueur de compétence. Un enseignant devant ses apprenants qui commet des fautes orthographiques est considéré incompetent et perd sa crédibilité.

2.2.3 Préfixe et suffixe dans la réalisation de l'adjectif verbal

En français, on trouve des mots simples et des mots dérivés. Les mots dérivés sont construits à partir des mots simples auxquels on ajoute des éléments : les préfixes et les suffixes.

Les préfixes se situent au début des mots. Ils permettent de modifier le sens d'un mot et notamment, de dire son contraire.

Exemples: *faire* → *défaire*, *honnête* → *malhonnête*, *responsable* → *irresponsable*.

Les suffixes se situent à la fin des mots. Les suffixes permettent bien souvent de former des mots de différentes natures (*adverbe, nom, adverbe...*), à partir d'un même radicale.

Exemples: *sage (adj.)* → *Sagement (adv.)*, *circuler (v)* → *circulation (n)*,
tourner (v) → *tournant (pp.)*

Exemples de suffixes: *-tion, -ment, -able, -age, -ant, -ent, -ette...* (On appelle radicale le mot simple contenu dans d'autres mots. Bien souvent, on n'utilise qu'une partie de ce mot pour former les mots composés.) Notons que, retrouver la composition d'un mot aide à mieux en comprendre le sens et à l'orthographier correctement. Voilà notre préoccupation de trouver des moyens appropriés pour bien orthographier les adjectifs verbaux. Notre travail ne se concentre pas au phonème mais au graphème qui est la représentation graphique de ces sons. L'adjectif verbal a affaire avec un radical qui accepte des suffixes pour coordonner sa formation.

2.2.3.1 Genre et l'adjectif verbal

Selon Weiner (1991: 619), le concept de genre (gender) dans son sens général, est une classification grammaticale des noms et des mots correspondant grossièrement aux deux sexes ou au neutre; chaque classe de noms (voir n. masculin, féminin, neutre). Des points de vue général, grammatical et linguistique, le genre est une catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, féminin ou aux choses neutres. Selon Grevisse (2005 :23), « le genre indique en général, le sexe des êtres ». D'après Webster et Gove (2002), la notion de genre (gender) du point de vue linguistique fait référence à chacune de deux ou plusieurs sous-classes, dans une classe grammaticale d'une langue (comme nom, pronom, adjectif, verbe) qui sont en partie arbitraires,

mais aussi en partie basées sur les caractéristiques distinctives comme la forme, la manière d'existence (ex. animé, non animé), ou le sexe (ex. masculin, féminin, ou neutre) et qui déterminent l'accord.

Dans la langue française, selon Robert (2004 :417), le concept de genre signifiait le « sexe » au XIIe siècle ; en latin c'est *genus, generis* qui signifie « origine, naissance ». En français, le genre est une propriété grammaticale de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est, soit le masculin soit le féminin, et qui est exprimé 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).

D'après Simpson et Weiner (1991), la langue anglaise possède trois genres (masculin, féminin et neutre) comme d'autres langues à des degrés divers ; le latin, l'allemand et l'anglais ancien. Le genre neutre est normalement appliqué aux noms inanimés (pourtant il y a des noms inanimés qui appartiennent à l'un ou l'autre des genres des noms animés). Cette notion de genre, en anglais, a une incidence seulement sur le choix de la troisième personne du singulier : « he » (masculin) et « she » (féminin) pour les êtres humains, et « it » qui désigne les animaux et les inanimés (neutre/impersonnel). On fait parfois une distinction entre le sexe des animaux par opposition aux « he » et « she », ainsi qu'entre certains objets comme « ship », « truck », etc. (ces objets sont parfois remplacés par le pronom sujet féminin « she »). Cette distinction ne fait porter aucun accord sur les autres parties du discours, sauf sur les adjectifs possessif et les pronoms qui les remplacent. Dans la morphologie de l'anglais, le sexe est marqué par des moyens lexicaux (Greenbaum, 1996). Il y a deux groupes d'éléments linguistiques pour la distinction lexicale en anglais : un groupe

englobe des mots féminins qui sont dérivés de leur masculin, et un autre groupe concernant des paires qui ne montrent aucun rapport morphologique.

Riegel, Pellat et Rioul (1994:172) ajoutent que : le genre des noms est déterminé dans le lexique. (...) Une grammaire ne saurait envisager tous les cas particuliers –et ils sont nombreux – dont la solution se trouve directement, l'ordre alphabétique aidant, dans tout bon dictionnaire. (...) Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (le sable) ou féminin (la table). Souvent déterminé par l'étymon, parfois conditionné par des facteurs culturels (*le soleil* et *la lune* sont respectivement masculin et féminin en allemand : *die sonne, der mond*), le genre n'en genre reste moins à des oppositions sémantiques généralisables : *le fauteuil / la chaise- un vélo / une bicyclette- le fleuve / la rivière*.

Par ces explications, Riegelet *al* remarquent que les erreurs commises par les étrangers sur le genre de ces mots cités témoignent de son caractère largement imprévisible.

En somme, ce que tous ces auteurs cités plus haut ont en commun en rapport à la notion de genre est que la désignation d'un élément ou d'un objet masculin ou féminin est arbitraire (ce n'est que pour des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné). En général, il n'y a aucune relation étroite entre un objet et le genre par lequel cet objet est désigné. Le genre est un trait qui correspond au contexte environnemental de chaque langue. Quand ces traits sont en accord entre deux ou trois langues, on rencontre moins de problèmes structuraux en apprentissage. Nous avons soulevé les points sur le genre pour illuminer son importance dans l'usage de l'adjectif verbal. L'adjectif verbal est un adjectif normal qui s'accorde dans tous les aspects y inclue le genre. Par exemple : *un chemin glissant* mais *une rue glissante*.

Le mot 'chemin' est de genre masculin c'est pourquoi il n'y a pas un 'e' muet à la fin de l'adjectif 'glissant'. Au contraire, à cause du nom 'rue' qui est au genre féminin, l'adjectif 'glissant' a pris un 'e' muet pour satisfaire les règles d'accord en genre des adjectifs.

2.2.3.2 Nombre et l'adjectif verbal

En français, on distingue les noms individuels et les noms collectifs. Pour les noms individuels, il y a deux nombres : le singulier et le pluriel. Un nom est au singulier quand il désigne un seul être ou objet, un seul ensemble d'êtres ou d'objets (Grevisse, 2005 :73).

Exemples : *Une femme*

Une bande (de voleurs)

Il est au pluriel quand il désigne plusieurs êtres, objets ou plusieurs ensembles d'êtres ou d'objets. Par exemples : *Des femmes, Des bandes* (de voleurs)

Pour les noms collectifs qui désignent un ensemble, une collection d'êtres ou d'objets, il n'y a qu'une seule forme du singulier, tant qu'il ne s'agit pas de différents éléments du même ensemble. Voici des exemples :

Foule, tas, groupe, valetaille, équipe, ramassis, clientèle.

Le verbe qui s'accorde à un nom collectif en français est toujours au singulier. Par exemple :

35. *L'équipe de France est venue.*

Nous examinons ensuite la formation du pluriel ci-dessous :

Tableau 1: Formation du pluriel

On forme le pluriel des noms en ajoutant un 's' au singulier	
Singulier	Pluriel
un homme	Des hommes
Une fille	Des filles

Mais il y a des exceptions (Grevisse, op.cit :74-75):

Les noms terminés par <i>-s</i> , <i>-x</i> ou <i>-z</i> ne changent pas au pluriel :	
Singulier	Pluriel
un pois	des pois
Une croix	des croix
un nez	des nez

Les noms en <i>-al</i> forment leur pluriel en <i>-aux</i> :	
Singulier	Pluriel
un journal	des journaux
un cheval	des chevaux

Cependant les noms comme : *bal*, *cal*, *carnaval*, *chacal*, *festival*, *régal* ont leur pluriel en *-s*

Les noms en <i>-au</i> , <i>-eau</i> , <i>-eu</i> prennent un <i>-x</i> au pluriel :	
Singulier	Pluriel
un tayau	des tayaux
un manteau	des manteaux
un cheveu	des cheveux

Les noms en <i>-ail</i> , <i>-ou</i> prennent un <i>-s</i> au pluriel :	
Singulier	Pluriel
un éventail	des éventails
un détail	des détails
un clou	des clous

Grevisse (2005)

Cependant les noms comme : *caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou*, ont leur pluriel en *x*.

Par exemple : un caillou → des cailloux, un chou → des choux, etc.

Certains noms ont au pluriel deux formes, avec des significations ou des emplois différents (Grevisse, op.cit. :75): on dit aux pluriels ‘*aiëuls*’ quand on veut désigner précisément le grand-père paternel et le grand-père maternel ou encore le grand-père et la grand-mère.

Par exemple :

36. Ses deux *aiëuls* assistent à sa victoire.

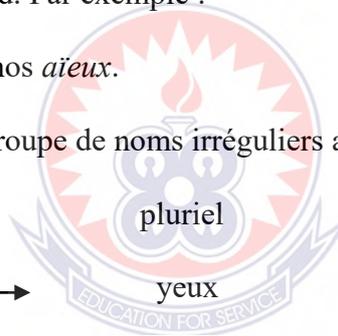
Le pluriel ‘*aiëux*’ désigne, soit ceux qui ont vécu dans les siècles passés, soit les personnes dont on descend. Par exemple :

37. C’était la mode chez nos *aiëux*.

En français, il existe un groupe de noms irréguliers au pluriel.

Exemple : singulier

Œil



pluriel

yeux

Il existe en français des noms n’ayant qu’un nombre ; certains noms ne s’emploient qu’au pluriel. Ils expriment pour la plupart des choses ou des idées que, selon Grevisse (2005), l’esprit français ne conçoit guère au singulier. Tels sont : *dépens, bestiaux, agrès, annales*. D’autres expriment pour la plupart, une idée générale ou abstraite et ne s’emploient ordinairement qu’au singulier. Tels sont : *l’or, l’eau, la botanique, la bonté, le nord*.

Les points sur le nombre sont soulevés pour illuminer son importance dans l’usage de l’adjectif verbal. L’adjectif verbal est un adjectif normal qui s’accorde dans tous les aspects y inclue le nombre. Par exemple : *un chemin glissant* mais *des chemins glissants*.

Le mot 'chemins' est au pluriel c'est pourquoi il est accordé en admettant un 's' à la fin de l'adjectif 'glissant' pour satisfaire les règles d'accord en nombre des adjectifs.

2.2.3.3 Erreurs

Selon Perdue (1977), les erreurs se distinguent des fautes ou des lapsus d'un sujet parlant. Le sujet parlant se corrige quand il fait une faute. Il la reconnaît même si son attention n'est pas attirée sur le lapsus.

La notion d'erreur par rapport à notre travail, tient au niveau morpho-syntaxique ou grammatical, c'est-à-dire au « dérèglement » du système linguistique de l'apprenant dans la production écrite au niveau des accords en genre et en nombre des éléments exigés dans la langue étrangère.

Rappelons que la position behavioriste considère qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreur (Corder, 1967, 1971, 1980). « Si en réalité des erreurs se produisent, c'est que la méthode n'est pas correctement conçue, ou que des circonstances particulières liées à l'élève, (comme par exemple, la fatigue, l'inattention...) conduisent à une performance imparfaite » (Gaonac'h 1991 :123). L'erreur est donc considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable. Cependant, le statut de l'erreur s'est quelque peu modifié aujourd'hui. Selon le point de vue des cognitivistes, l'erreur constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire qui reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives (Brown & Fraser, 1963).

2.2.4 Apprentissage et acquisition

Face à des conceptions chomskyennes (qui pensent qu'il existe dans l'acquisition une structure innée du langage naturel) de la langue dans les années 1970, une distinction entre « apprendre » une langue et « acquérir » une langue a été proposée par Krashen (1982). Selon Matthey (1996 :2), « dans le cas d'acquisition d'une langue, c'est

uniquement l'exposition de l'apprenant à des données intelligibles de la langue cible qui lui permettraient, inconsciemment, d'acquérir une compétence linguistique dans cette langue, pour autant que le filtre affectif ne soit pas trop fort ».

Quant à l'apprentissage, Cuq et Gruca (2002 :23) le considèrent comme « une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère ». En ce qui concerne les modalités de réalisation des activités de l'apprentissage, il existe plusieurs paramètres qui jouent à la fois un rôle décisif : les paramètres du temps, du lieu, de la durée de l'apprentissage, des conditions de l'apprentissage, etc. En considérant ces paramètres, Dabène (1994), note donc que l'apprentissage est ce qui se déroule en milieu scolaire. C'est ce que l'on appelle aussi l'apprentissage formel qui s'oppose à l'apprentissage informel (l'acquisition de la langue maternelle). La description des mécanismes de l'apprentissage formel dans un milieu de L2 fait référence d'une part à l'analyse contrastive, et d'autre part à l'analyse des erreurs propre au domaine de la didactique des langues, qui découlent l'une et l'autre des théories générales de l'apprentissage. Nous partageons la théorie behavioriste sur ce point précis que l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adulte n'est plus inné mais plutôt mécanique, car il a déjà assimilé les règles grammaticales de sa langue maternelle et/ou d'autre(s) langue(s). Certains de nos enquêtés sont adolescents et d'autres sont adultes (de 15 ans à 20 ans). Comme ajoute Girard (1972), l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Chez un apprenant adolescent/adulte, ces paramètres qui ont acquis leur place entre les principes et les expériences linguistiques doivent être refixés en

fonction des principes de la langue cible, contrairement à la situation d'un enfant qui s'adapte à ces paramètres en fonction des principes vierges. Nous constatons ainsi que l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adolescent/adulte, qui est un processus où il doit fixer ou refixer certains paramètres en fonction de la langue cible, est parfois difficile, dans le milieu formel.

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, notre étude porte sur l'apprentissage formel d'une troisième langue dans le milieu de(s) langue(s) maternelle(s) et de l'anglais, par des apprenants de l'école secondaire au Ghana. Nous ne nous intéressons pas ici à l'apprentissage informel ni au milieu naturel de la langue cible.

Un apprenant adolescent ou adulte qui n'est pas illettré cherche toujours des règles et des explications car il dépasse déjà la période d'imitation de l'enfant. (L'apprentissage d'une langue est un processus d'imitation, Girard, (1972)). Selon la théorie behavioriste, ceci rend son apprentissage purement mécanique, avant qu'il n'arrive à la phase d'acquisition où il n'aurait donc plus besoin d'apprendre toutes les configurations syntaxiques de la langue cible.

Cette analyse sera réalisée en appuyant sur l'analyse des erreurs.

2.3 Clarification des termes

Traitant l'adjectif verbal, Grevisse, cité par Jean-Christophe Pellat (2019), stipule qu'il y a certains points à considérer pour distinguer le participe présent de l'adjectif verbal. Selon lui, alors que le participe présent est une forme verbale, placé dans les tableaux de conjugaison, l'adjectif verbal est une sous-classe d'adjectif, qui dérive d'un participe. Le participe présent et l'adjectif verbal se distinguent par la variabilité: alors que le Participe présent est invariable, l'adjectif verbal s'accorde en genre et nombre comme tout adjectif (décision de l'académie, 1679). Sur le plan syntaxique, ils peuvent tous deux exercer la fonction d'un adjectif épithète ou apposé. Mais le

Participe présent garde un fonctionnement de verbe: il peut recevoir des compléments de verbe, une négation, être le verbe d'une proposition principale, (« *le soleil se couchant, il se promène au bord de la mer* »), et exprime une action verbale, alors que l'adjectif verbal exprime un état ou une propriété. Il ajoute que, l'orthographe est différente pour trois séries de formes: participe en **-ant** / adjectifs verbaux en **-ent** (*convergeant/ convergent – différant / différent – précédant / précédent*). Participe en **-quant** / adjectifs verbaux en **-cant** (*communiquant / communicant – provoquant / provocant*). Participe en **-guant** / adjectifs verbaux en **-gant** (*fatiguant / fatigant – naviguant / navigant*). On voit que le participe garde la base verbale, contrairement à l'adjectif. La forme peut être très différente comme (« *pouvant / puissant* »). Bref, on parlera d'un « *avocat convainquant tous les jurys* », des « *vases communicants* » ou d'une « *entreprise communiquant régulièrement ses résultats* ». Encore une particularité intrigante du français.

D'autre part, Kleiber (2007: 93-125), a présenté ses découvertes sur comment différencier le participe présent de adjectif verbal. Selon lui, le participe présent est une forme verbale qui marque une action et qui peut avoir un complément d'objet ou de circonstance. Il est invariable. Il se forme sur le radical de la première personne du pluriel du présent de l'indicatif, auquel on ajoute la désinence **-ant**.

Exemple:

38. **Nous allons** » *allant*. **Nous finissons** » *finissant*.

Le participe présent, employé dans sa forme verbale ou comme adjectif verbal, remplace généralement une proposition subordonnée. Lorsque le participe présent est employé dans sa forme verbale, il est suivi d'un complément d'objet ou d'un complément circonstanciel, et il reste invariable.

Exemple:

39. Voilà une question **intéressant** professeurs et étudiants [qui intéresse].

Selon Kleiber (2007), l'adjectif verbal est un adjectif formé à partir d'un verbe. Comme l'adjectif qualificatif, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il est rattaché. Il se termine par '-ant'. Il marque **l'état, la qualité**. Il a la valeur d'un véritable qualificatif, et s'accorde en genre et en nombre avec le nom.

L'adjectif verbal peut avoir une orthographe différente de celle du participe présent, par modification de l'orthographe interne ou de la terminaison **-ant** qui devient **-ent**.

Tableau 2: Quelques participes présents et leurs adjectifs verbaux.

Participes présents	Adjectifs verbaux	Participes présents	Adjectifs verbaux
communiquant	communicant	extravaguant	extravagant
convainquant	convaincant	fatigant	Fatigant
provoquant	provocant	intrigant	Intrigant
suffoquant	suffocant	navigant	Navigant
adhérant	adhérent	excellent	excellent
coïncidant	coïncident	expédiant	Expedient
convergeant	convergent	influant	influent
différant	différent	négligeant	Négligent

Kleiber (2007)

Il ajoute que certains participes présents ont donné naissance à des **noms** (*un mendiant, le commerçant*), des **prépositions** (*durant, suivant*), des **adverbes** (*cependant...*), parfois en modifiant leur orthographe (*affluent / affluant, confluent / confluent...*).

Touchant le gérondif, Kleiber (2007), souligne que **c'**est la forme adverbiale du verbe. Comme l'adverbe, il explicite le verbe dans la phrase. Le participe présent qualifie un nom ou un pronom: le gérondif modifie un verbe. Le participe présent dans sa forme

verbale tend à désigner un état, tandis que le gérondif insiste sur l'action tout en restant invariable.

Sa forme est : **EN + participe présent.**

Exemple: *En cherchant une solution, il évita l'aide d'autrui.*

Le gérondif exprime la **simultanéité** et aussi la **manière**.

Exemple:

40. *En se mettant en route, elle se rendit compte de sa légèreté* (la simultanéité).

41. *C'est en travaillant qu'on réussit dans la vie* (la manière).

Comme le participe présent est invariable et que l'adjectif verbal s'accorde; il faut savoir les différencier.

Tableau 3: Comparaison et formation

Participe présent	Adjectif verbal
un homme parlant allemande	George est un robot parlant
une femme parlant allemande	j'appelle l'horloge parlant ^e

Tableau 4: L'adjectif verbal peut avoir une orthographe différente de celle du participe présent

Adhérer	Adhérant	Adhérent	la glu est une substance adhérente
Communi ^{quer}	communiquant	Communicant	des vases communicants
Convaincre	Convainquant	Convaincant	cet argument n'est pas convaincant
Conver ^{ger}	Convergeant	Convergent	des routes convergentes
Diver ^{ger}	Divergeant	Divergent	unelentilledivergente
Fatig ^{uer}	Fatigant	Fatigant	unejournéefatigante
Intrig ^{uer}	Intrigant	Intrigant	Paul est ambitieux et intrigant

Kleiber (2007),

Pour leur part, Riegel, Pellat et Rioul (1994), ont aussi travaillé sur les trois aspects notamment le participe présent, l'adjectif verbal et le gérondif. Ils ont commencé en passant par ce qu'on appelle le participe. Pour eux, le participe est comme l'infinitif, un mode impersonnel du verbe. On distingue en premier lieu le participe présent (*chantant*) et le participe passé (*chanté, ayant chanté*). Pour le premier, l'apparente unité de la désinence spécifique *-ant* recouvre deux types de fonctionnement syntaxique: Le participe présent et l'adjectif verbal justifient, chacun à sa façon, le terme de participe et son appellation de forme adjectivale du verbe ; ils « participent » à la fois du verbe et de l'adjectif:

Exemples :

42. *Le soleil, tombant d'aplomb sur les larges verdure, les éclaboussait.* (Flaubert)

43. *Ici gronde le fleuve aux vagues écumantes.* (Lamartine)

Le participe présent (1) garde des propriétés verbales (compléments du verbe, négation par *ne ... pas*), alors que l'adjectif verbal (2) constitue une sous-classe des adjectifs qualificatifs.

Tous les verbes (sauf les verbes impersonnels) ont un participe présent, alors que certains seulement ont un adjectif verbal qui leur correspond (**mangeante, *évaporante,*).

Le gérondif, toujours précédé de *en* dans l'usage moderne, joue le rôle d'un complément circonstanciel et possède certaines propriétés des adverbes:

Exemple:

44. *Il me fallut rejoindre en courant mon père et mon grand-père qui m'appelaient* (Proust).

Ils remarquent que, Certains grammairiens, comme H. Bonnard (*GLU*), n'admettent pas que l'on traite le gérondif comme une simple variante combinatoire du participe

présent: ils considèrent que le gérondif est une forme totalement indépendante du participe présent (simple homonymie). L'Académie française a longtemps hésité, influencée par le latin qui distingue nettement gérondif (*amando*) et participe présent (*amans, amantis*). Sur cette question, voir O. Halm0Y (1982).

Pour soutenir leur argument, ils ont exposé une histoire montrant que les trois formes en *-ant* n'ont été clairement distinguées qu'au XVIIIe siècle, par **Duclos** notamment. Au XVIIIe siècle, on confondait encore souvent le gérondif et le participe présent. *L'adjectif verbal* et le *participe présent* ont été distingués en 1679 par l'Académie française, qui a rendu le « participe actif » invariable. Ils s'opposent sur les plans morphologique et orthographique (adjectif variable vs

« Participe actif » invariable), et aussi sémantique (l'adjectif exprime une « qualité ou un état durable », le participe indique une « action passagère »). Mais jusqu'au XIXe siècle, les écrivains continuent d'accorder le participe présent, comme Racine (1667):
45. *La veuve d'Hector pleurante à vos genoux.*

Certaines expressions juridiques témoignent de l'ancienne variabilité du participe présent:

46. *Les ayants droit, toutes affaires cessantes.*

Le gérondif de l'autre côté se distingue étymologiquement du participe présent (*amans*), puisqu'il est issu de l'ablatif du gérondif latin (*amando*). L'évolution phonétique a abouti à la confusion des formes, mais, en ancien français, le gérondif pouvait être précédé de nombreuses prépositions (*en, a, par, de, sans, etc.*); *il nous en reste à son corps défendant, de son vivant, surmon séant*. À partir de 1300, le gérondif est introduit par *en, par* et *pour* et il concurrence l'infinitif complément prépositionnel. Comme la préposition pouvait être omise (cf. *chemin faisant*), la confusion avec le participe présent était fréquente. L'emploi de *en* s'est généralisé très

progressivement au cours du XVIIIe siècle et l'on peut hésiter, dans les textes antérieurs à la révolution (et même parfois postérieurs), sur l'analyse d'une forme en –*ant*. Duclo s'élevait qu'au XVIIIe siècle, l'ambiguïté de la phrase: *Je l'ai rencontré allant à la campagne*: selon lui, '*allant*' est un gérondif ou un participe, ce n'est pas la même personne qui va à la campagne.

Ces deux formes (***participe présent et adjectif verbal***) selon Martin Riegel and al. représentent deux degrés de l'adjectivisation du verbe: le participe présent garde l'essentiel des propriétés du verbe, alors que l'adjectif verbal se comporte comme un véritable adjectif. Sur le plan syntaxique, ils peuvent exercer l'un et l'autre les fonctions de l'adjectif qualificatif: épithète, apposé, ou attribut du complément d'objet direct.

47. *Je respire largement, tel Pelléas sortant du souterrain et retrouvant la vie, l'odeur des roses.* (Barthes)

48. *Je me remis en mer, cherchant toujours quelque terre chérie des dieux.* (Montesquieu)

49. *Je le [le sentier] trouvai tout bourdonnant de l'odeur des aubépines.* (Proust)

Mais seul l'adjectif verbal peut être attribut du sujet (*Ce livre est intéressant.*), alors que le participe présent peut être le noyau verbal d'une proposition subordonnée participiale.

50. *Le soir tombant, le berger ramène le troupeau à la bergerie.*

51. *Les collines ayant des lys sur leur sommet* (Hugo).

Dans un usage littéraire, le participe présent s'emploie après le verbe *aller* (ou *s'en aller*) pour marquer l'aspect progressif: *Le mal va croissant*, (Académie française).

Aller peut garder sa valeur de verbe de mouvement:

52. *Foucault va sollicitant partout* (Mme de Sévigné).

Dans son environnement immédiat, le participe présent garde des propriétés verbales: il peut être suivi d'un adverbe lié au verbe, d'un complément d'objet (un pronom clitique peut lui être antéposé) ou d'un complément circonstanciel; il peut aussi prendre la forme passive ou la forme pronominale. Le participe présent épithète équivaut à une subordonnée relative comportant le verbe conjugué:

53. *Une porte communiquant avec la sortie H qui communique avec la sortie.*

L'adjectif verbal, au contraire, ne peut pas recevoir de compléments verbaux, mais seulement des compléments de l'adjectif; il peut être modifié par les mêmes adverbes que celui-ci, en particulier pour exprimer les degrés de comparaison et d'intensité.

Exemple:

54. *Un livre plus / très intéressant à lire.*

De plus, ils disent que le participe présent et l'adjectif verbal s'opposent par leur forme: le premier est toujours invariable (sauf dans des expressions anciennes: voir *Histoire*), alors que le second s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. En outre, l'adjectif verbal présente des particularités orthographiques qui le différencient, pour certains verbes du participe présent.

Le participe présent des verbes en *-quer* et *-guer* conserve la forme graphique du radical verbal (*-quand* et *-quant*), alors que l'adjectif verbal correspondant possède une forme différente (*-cant* et *-gant*): *communicant, convaincant, fabricant, provocant, suffoquant, vacant; extravagant, fatigant, fringant, intrigant, navigant, zigzagant.*)

Ils remarquent que, alors que le participe a toujours la désinence *-ant*, une vingtaine d'adjectifs verbaux sont terminés par *-ent*: *adhérent, coïncident, convergent, déférent, détergent, différent, divergent, émergent, équivalent, excellent, influent, négligent, précédent, somnolent...*

Les noms dérivés de ces adjectifs se terminent par *-ence*: *différence, divergence, équivalence*, etc. Mais ces convergences ne sont pas générales: on écrit *exigeant (e), existant (e)* les adjectifs correspondant aux noms *exigence, existence*. Pour le sens, le participe présent envisage le procès en cours de déroulement (aspect inaccompli). Il reçoit sa valeur temporelle du verbe à un mode personnel de la phrase où il figure, et il marque une relation de simultanéité avec le procès principal, quelle que soit l'époque. L'adjectif verbal, comme tout adjectif qualificatif, exprime un état (*chaussée glissante*) ou une propriété (*un ton cassant*). Il peut, comme son homologue latin, avoir un sens passif (*une couleur voyante, une Place payante*). Il n'équivaut pas toujours strictement à la relative correspondante (comme dans *un livre intéressant*) : il peut avoir le sens du verbe pronominal correspondant (*une personne méfiante, bien portante = une personne qui se méfie, qui se porte bien*) ou une signification spécifique (*une rue passante, une chaussée glissante, une soirée dansante, la poste restante*). La coupure avec le verbe correspondant est accentuée dans les emplois figurés de l'adjectif verbal (*un coup fumant, un type assommant, un style flamboyant, une beauté éclatante*). L'antéposition de l'adjectif verbal épithète parachève l'adjectivisation:

55. *Il y avait dans ce temps-là de grands hivers, de brûlants étés* (Colette).

Les dictionnaires traitent l'adjectif verbal sous une entrée séparée, ce qui confirme son autonomie par rapport au verbe.

Touchant le gérondif et le participe ils disent qu'ils présentent des caractéristiques verbales communes: ils sont invariables, ils se terminent toujours par *-ant* et ils peuvent recevoir les compléments du verbe. Ils subissent une même contrainte syntaxique: lorsqu'ils sont placés en tête de phrase, leur sujet doit être le même que celui du verbe principal. Dans l'usage ancien, le sujet pouvait être un autre terme de la

phrase (*L'appétit vient en mangeant*) ; cette règle, introduite au XVIIIe siècle pour éviter toute équivoque, n'est pas toujours strictement observée.

56. *En traversant la chaussée, une voiture a renversé le piéton.*

Le gérondif s'emploie aussi, précédé de *en*, après le verbe *aller*, mais ce dernier garde en partie son sens de verbe plein.

57. *Un mal qui va en augmentant*, Académie).

Le gérondif a les mêmes valeurs aspectuelle et temporelle que le participe présent: il indique un procès en cours de réalisation, simultané par rapport au procès exprimé par le verbe principal.

58. *Il travaille en chantant.*

Le gérondif se différencie du participe présent par l'emploi obligatoire, en français moderne, de la préposition *en* (Voir *Histoire, supra*), qui convient le mieux à l'expression de la simultanéité temporelle, comme le montrent ses emplois pour indiquer une datation (*en été*). Sur le plan syntaxique, de même que le participe est la forme adjectivale du verbe, le gérondif *en* est la forme adverbiale. Il équivaut à un adverbe et assume la fonction d'un complément circonstanciel de manière, de moyen, de temps, de cause, de condition ou d'opposition, selon sa relation avec le reste de la phrase:

59. *Le temps des frimas, en rendant les communications moins faciles, isole les habitants des campagnes* (Chateaubriand)

Un travail approfondi a été fait par Madoré (2010)

Son objectif était: Distinguer l'adjectif verbal du participe présent.

Rappelons que l'adjectif verbal se prononce comme le participe présent et s'écrit généralement comme lui, mais il s'accorde en genre et en nombre, car il a la valeur d'adjectif qualificatif. Le participe présent, lui, est invariable. Après cette rappelle

Jean-Luc Madoré a travaillé principalement sur l'emploi du participe présent, du gérondif et d'adjectif verbal. Il a présente son point de vue comme suit:

a)-Lorsque le participe présent est en début de phrase, il se rapporte au sujet du verbe de la principale : *Voulant sortir, nous nous sommes habillés.*

-Le Participe présent simple remplace une proposition relative introduite par "qui" et indique une notion **de simultanéité** :

Exemple :

60. *Benjamin voit les jolies filles dansant dans le club.*

(Benjamin voit les jolies filles qui dansent dans le club)

-**cause** :

61. *Ne sachant pas conduire, je prends un taxi au bureau.*

-**temps** :

62. *Julie écoute de la musique faisant ses travaux.*

(Julie écoute de la musique en train de faire ses travaux).

b) Participe présent employé comme un adjectif :

L'Adjectif verbal est un participe présent ou participe passé employé comme un adjectif souvent avec un changement d'orthographe. L'adjectif verbal indique un état ou exprime une qualité.

L'adjectif verbal suit les règles d'accord de l'adjectif. Il est donc variable.

Exemple:

63. *Ne marche pas sur cette rue glissante.*

Dans cet exemple, l'adjectif verbal 'glissante' est un participe présent (glissant) du verbe '**glisser**' employé comme un adjectif. Il exprime un état ou une qualité de rue (glissante).

Il s'accorde avec le nom la rue.

Il continue par souligner comment les distinguer. Selon lui, le gérondif souligne la cause, la manière, le temps (simultanéité), ou encore l'opposition (avec tout) :

64. *Je suis tombé en faisant du vélo,*

et le participe présent souligne la cause, ou le temps (simultanéité) :

65. *Roulant toujours trop vite, il risquait d'avoir tôt ou tard un accident.*

- Le gérondif est apposé au sujet de la phrase (*Le magasin, en vendant des fruits, a augmenté ses profits*) et le participe présent est apposé au sujet ou à d'autres mots (*Le magasin, vendant des fruits, a augmenté ses profits*. Nous avons trouvé un magasin vendant des fruits)

- Le participe présent à une forme composée pour exprimer l'antériorité, le gérondif n'a pas de forme composée

66. *Étant sortie de la gare, Flora téléphone son copain.*

-Le participe présent est invariable, l'adjectif verbal est variable

-Le participe présent peut être précédé de 'ne'. Alors, en cas d'adjectif verbal ce n'est pas possible : *Vos raisons ne convainquant..... *mais vos raisons ne convaincantes?*

Ce cas n'est pas possible.

Tableau 5: Distinction entre le participe présent et l'adjectif verbal

Infinitif du verbe	Participe présent	Exemple	Adjectif verbal (parfois nom)	Exemple
communiquer	communiquant	<i>Les ordinateurs communiquant les uns avec les autres sont reliés par des câbles.</i>	communicant	<i>des vases communicants</i>
convaincre	convainquant	<i>Les avocats convainquant souvent les juges ont plus de clients.</i>	convaincant	<i>un argument convaincant</i>
fatiguer	fatiguant	<i>Les travaux fatiguant les ouvriers seront mieux payés.</i>	fatigant	<i>un travail fatigant</i>
adhérer	adhérant	<i>Les personnes adhérant au club bénéficient d'une réduction.</i>	adhérent	<i>les adhérents de l'association</i>
converger	convergeant	<i>Nos efforts convergeant vers le même but, nous avons décidé de nous unir.</i>	convergent	<i>des idées convergentes</i>
équivaloir	équivalant	<i>Votre réponse équivalant à un refus, nous n'avons plus rien à nous dire.</i>	équivalent	<i>des points de vue équivalents</i>

Madoré (2010)

Attention aux particularités

Dans certains cas l'orthographe change selon que le verbe est employé comme adjectif verbal ou comme participe présent.

Tableau 6: Particularités et exemples

Participe présent	Adjectif verbal (-ent)
équivalent <i>Cette croisière équivalant à trois mois de salaire, nous ne pourrons pas nous payer cette folie.</i>	Équivalent <i>Ces résultats sont équivalents</i>
excellant <i>Cet artiste, excellent dans son art, pourra vous servir d'exemple.</i>	Excellent <i>Ces gâteaux sont excellents.</i>
précédant <i>Précédant le corps des pompiers, le porte-drapeau a fière allure.</i>	Précédent <i>Consultez les pages précédentes.</i>
négligeant <i>Négligeant ses préparations, cet élève risque l'échec.</i>	Négligent <i>Les élèves sont-ils toujours aussi négligents?</i>
Participe présent (-g /quant)	Adjectif verbal (-g /cant)
fatigant <i>Cette lourde tâche me fatigant beaucoup, je dois doser mes efforts.</i>	Fatigant <i>Cette tâche est bien fatigante.</i>
communiquant <i>Dans cet hôtel, il y a plusieurs chambres communiquant entre elles.</i>	Communicant <i>Dans cet hôtel, il y a plusieurs chambres communicantes.</i>

Madoré (2010)

Pour ajouter, nous aimerons soulever certains critères de reconnaissance de l'adjectif verbal du participe présent. Dans sa présentation, Frédéric Saenen (1999) a exposé quelques critères qui peuvent guider les utilisateurs de la langue française dans l'emploi de ces trois notions: le participe présent, l'adjectif verbal et le gérondif. Il présente un tableau.

Tableau 7: Critères qui différencient le participe présent de l'adjectif verbal

Participe présent	Adjectif verbal
<p>Il marque en général une action passagère, délimitée dans la durée. Négligeant la signalisation, le chauffard déboucha dans l'impasse et effraya les enfants</p> <p>Il est invariable. Le capitaine et le lieutenant, précédant les troupes, ordonnèrent de charger.</p> <p>Il peut être précédé de « en ». En arrivant, j'ai rencontré ton frère</p> <p>Il accepte les compléments directs, indirects ou circonstanciels, comme un verbe. Joignant les mains, Sœur Emeline se mit à prier avec ferveur. S'adressant à la foule, il évoqua longuement les problèmes de son pays.</p> <p>Il peut être accompagné d'une négation N'ayant plus rien à nous dire, nous nous sommes séparés. N'étant pas membre du comité, je n'ai pu assister à la réunion.</p>	<p>Il exprime une qualité, un état permanent, sans délimitation de durée. Mon ami est très négligent</p> <p>Il varie en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, comme un autre adjectif. Il lui avait tout avoué la semaine précédente</p>

Saenen (1999)

Comment orthographier l'adjectif verbal et le participe présent?

i) Règle générale

En règle générale, le participe présent et l'adjectif verbal se terminent par « -ant ».

Exemples:

67. *On peut apprendre en s'amusant. (Participe présent)*

68. *Ce livre est amusant. (Adjectif verbal)*

N'oubliez pas que l'adjectif verbal s'accorde comme un adjectif normal:

Exemples:

69. *Cette histoire est amusante.*

70. *Des jeunes filles souriantes.*

ii) Règles particulières

a) Participe présent en « -ant » / adjectif verbal en « -ent »

Certains verbes ont un participe présent en « -ant », mais avec un adjectif verbal qui en dérive se terminant en « -ent ».

Exemples:

71. *En adhérant à cette idéologie, tu te fais beaucoup d'ennemis. (Participe présent)*

MAIS:

72. *Des chaussures aux semelles adhérentes. (Adjectif verbal)*

73. *Il a gagné une somme équivalant à six millions de nos francs. (Participe présent)*

MAIS:

74. *Vous emporterez une somme équivalente. (Adjectif verbal)*

Tableau 8: Principaux verbes dont l'orthographe diffère selon qu'ils sont participe présent ou adjectif verbal

Participe présent	Adjectif verbal
adhérant	adhérent
affluent	affluent
coïncidant	coïncident
différant	différent
équivalant	équivalent
expédiant	expédient
résidant	résident

Saenen (1999)

b) Verbes terminés à l’infinitif par « -ger », « -guer » et « -quer »

Les verbes terminés à l’infinitif par « -ger », « -guer » et « -quer » s’orthographient différemment selon qu’ils sont participe présent ou adjectif verbal:

Exemples:

75. *La police a bloqué toutes les routes convergeant vers le village.* (Participe présent)

MAIS:

76. *Nous avons sur ce sujet des opinions convergentes.* (Adjectif verbal)

77. *On peut faire beaucoup en se fatiguant peu.* (Participe présent)

MAIS:

78. *Cet enfant est fatigant.* (Adjectif verbal)

79. *Il lui jeta son gant au visage, le provoquant ainsi en duel.* (Participe présent)

MAIS:

80. *Elle met des vêtements trop provocants à mon goût.* (Adjectif verbal)

Tableau 9: Aspects de confusion

Verbe	Participe present	Adjectif verbal
verbes en « -ger »	convergeant	convergent
. participe présent : « -geant »	divergeant	divergent
. adjectif verbal : « -gent »		
verbes en « -guer »	déléguant	délégant
. participe présent : « -guant »	divaguant	divagant
. adjectif verbal : « -gant »	extravagant (rare)	extravagant
verbes en « -quer »	communiquant	communicant
. participe présent : « -quant »	intoxiquant	intoxicant
. adjectif verbal : « -cant »	provoquant	provocant

Saenen (1999)

Attention! « Exiger » donne « exigeant » comme participe présent et comme adjectif verbal.

Exemples:

81. Il est de plus en plus exigeant. (Adjectif verbal)

82. En exigeant une rançon, les kidnappeurs se sont rendus impopulaires. (Participe présent)

C) Adjectifs pas dérivés d'un verbe

En ce qui concerne les adjectifs qui ne sont pas dérivés d'un verbe, il n'y a pas de règle précise pour savoir si on écrit leur finale avec « -e » ou « -a ».

Exemples:

83. *Je fais un usage fréquent de shampoing.*

84. *J'ai une farde transparente.*

85. *Pour une fois, sois indulgent!*

MAIS:

86. *Il a été arrêté en flagrant délit.*

87. *Comme elle est élégante.*

Attention! Seules orthographes constantes:

- les adjectifs terminés par le suffixe « -isant » : sympathisant, communisant,...
- les adjectifs terminés par le suffixe « -escent » : adolescent, convalescent, incandescent,...

2.4 Travaux antérieurs

Cette partie de notre travail vise à visiter les travaux antérieurs réalisés sur le thème que nous traitons. Elle a considéré les pensées des linguistes sur l'acquisition d'une langue étrangère, la discrimination du participe présent et l'adjectif verbal. Aussi, elle a traité les critères à considérer pour mettre la différence entre les deux points

posant de problème aux apprenants, comment orthographier l'adjectif verbal et voir la pertinence de la théorie des signes et celle de la théorie de compétence et de performance dans cette étude.

Parlant de l'acquisition d'une langue étrangère, Freud (1993:43) stipule: « il reste que le rôle des adultes est capital dans l'acquisition d'une langue par un enfant. Ceci implique que l'enfant doit appartenir à un environnement communicatif avant d'acquérir une langue. En effet, l'enfant apprend à parler sa langue maternelle à travers l'interaction avec ceux qui l'entourent. Il atteint ce but à travers des répétitions et l'imitation de ces entourages immédiats. Cette assertion est confirmée par les behavioristes « language Learning is simply a matter of imitation and habit formation. Children imitate sounds and patterns which they hear around them and receive positive reinforcement for doing so. » (Spada, 2006, p.15).

Par ailleurs, selon Chomsky (1965), l'environnement joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue. « The environment makes basic contribution; in this case, the availability of people to speak to the child is very pertinent. » Il est donc nécessaire que l'enseignant du FLE crée un environnement favorable et communicatif au apprenant au cours de son enseignement afin qu'il soit lieu un apprentissage très efficace.

Nous présentons à présent, un travail entrepris par Halmøy (1984) dans le contexte français, dans un revue romane intitulé « A propos de l'adjectif en *-ant* dit “verbal” ». Halmøy (1984), pose la question à savoir pourquoi les grammairiens rangent traditionnellement les trois formes en *-ant* du français (gérondif, participe présent et l'adjectif verbal) dans un même chapitre, sous l'étiquette “formes verbales” en *-ant* or, si le participe présent et le gérondif sont bien des formes verbales, il lui semble

que l'adjectif en *-ant* est un adjectif pur et simple. En ce qui concerne le participe présent, étant une forme verbale, appartenant à la flexion du verbe, au même titre que le futur ou l'infinitif, l'autre, l'adjectif dit verbal, étant une forme (souvent mais pas nécessairement) dérivée du verbe. Selon lui, cette différence participe présent / adjectif verbal est une différence de flexion ou de dérivation. Il précise que cet article est une sorte de plaidoyer: il serait bon qu'on cesse de traiter ces formes ensemble, et qu'on reconnaisse que l'adjectif dit verbal n'a de verbe que sa racine. Encore, que d'un point de vue synchronique, il se comporte comme les autres adjectifs et ne doit pas être étudié au chapitre des formes verbales. Halmøy (1984), explique qu'avec tout ce que cela implique de différence sémantique, deux formes fléchies d'une même racine véhiculent toujours le sens de leur racine (le sens d'un pluriel est prévisible à partir du singulier, etc.), alors que le rapport sémantique entre deux formes dérivées d'une même racine est plus irrégulier, souvent imprévisible et aléatoire. Un *bouquiniste*, par exemple, est quelqu'un qui vend des *bouquins*, et de plus, à Paris, sur les quais de la Seine, et non quelqu'un qui écrit des bouquins. Alors qu'un *journaliste*, dérivé de journal comme bouquiniste est dérivé de bouquin, avec le même suffixe *-iste*, est quelqu'un qui écrit les journaux, mais il ne vend pas les journaux, pas plus qu'il n'en fait collection ou les mange. Selon lui, en grammaire, quelle importance pourrait-on dire que l'on étudie telle forme à tel endroit ou à tel autre, du moment qu'on dit des choses justes à son sujet. Mais c'est là justement le problème: une fois qu'on a rangé cet adjectif parmi les formes verbales, on se donne beaucoup de mal pour expliquer en quoi et comment cet adjectif ne fonctionne pas comme un verbe. Cela donne lieu à des développements embrouillés, qui ajoutent à la confusion, et sont la source de nombreuses erreurs pour les étrangers du moins, qui ont bien du mal à comprendre quoi consiste la différence entre ces deux formes. Halmøy (1984),

continue son argument en disant que si l'on demande aux étudiants de trouver l'adjectif correspondant à un verbe sur le modèle:

'*un paysan qui charme*' ils diront,

'**un paysan charmant*' et on obtiendra des réponses surprenantes comme:

Un site qui enchante

Un site *enchantant

Un calme qui trompe

Un calme *trompant

On trouve aussi dans les traditions des tournures fautives qui indiquent que les étudiants s'imaginent pouvoir former un adjectif en *-ant* sur n'importe quelle racine verbale. Il déclare que cette imagination des étudiants a été créée par des grammairiens qui laissent entendre que le participe présent et l'adjectif verbal sont une seule et même forme qui s'accorde ou non selon le contexte. On relève une phrase dans Baylon et Fabre (1973:148) :

88. *Lisant un livre amusant, il se proposa de sortir pour acheter un livre amusant beaucoup les enfants.*

Cette phrase indique que, on peut remplacer le premier mot *lisant* par soit en lisant (un gérondif) ou par cette explication 'au moment où il est en train de lire' le livre

Pour d'autres perles du même genre, on peut se reporter à la thèse de Moorgat (1978:10 et 11) où l'auteur dénonce ce même problème auquel elle s'est heurtée dans son enseignement du français aux étrangers. Selon lui, la grande erreur de bon nombre de développements des grammairiens est donc de laisser entendre que l'on peut former un adjectif en *-ant* sur toutes racines verbales. Il réagit que c'est un traitement malheureux et pédagogiquement dangereux, comme l'avait soulevé Henrichsen (1967), dans un article de revue romane. Henrichsen mentionne par ailleurs d'autres

grammairiens comme Damourette et Pinchon, ou Gougenhiem qui ont aussi dénoncé cette erreur de présentation que, l'adjectif verbal, dépourvue de valeur verbal et incapable en particulier de recevoir un objet s'est complètement assimilé aux adjectifs qualificatifs. (Henrichsen, 1967, P. 93.)

D'autre part, Henrichsen (1967) indique qu'on peut recourir à des critères pour distinguer les participes présents des adjectifs en *-ant*, à savoir des critères syntaxiques, sémantiques, des critères morphologiques et des critères lexicaux. Après une discussion approfondit de ses critères, Henrichsen conclue qu'il faut qu'on cesse de dire que le participe présent et l'adjectif verbal sont une et même forme qui, suivant les contextes s'accorde ou non avec le substantif qui est le noyau. On a affaire avec deux formes de nature différente, l'une, le participe présent est une forme de la flexion du verbe, l'autre, l'adjectif en *-ant* est un adjectif dérivé qui se comporte comme les autres adjectifs.

Il conclue finalement en disant qu'on peut évidemment se contenter de dire que si tous les verbes français n'ont pas donné lieu à la formation d'un adjectif en *-ant* dérivé, c'est que là, comme ailleurs, il y a une bonne part d'arbitraire dans le lexique.

Par ailleurs, l'auteur s'élève dans cet article contre le traitement malheureux et pédagogiquement dangereux des grammaires qui étudient l'adjectif en *-ant* au chapitre des verbales et le participe présent. Elle démontre par un choix de critères que le participe présent et l'adjectif en *-ant* appartiennent à deux classes de mots différents, le participe présent étant une forme de la flexion de verbe, l'adjectif une forme dérivée. Elle esquisse en conclusion des perspectives d'autres recherches et plus fructueuses pour approfondir l'étude de l'adjectif en *-ant* et de la structure dérivationnelle du lexique.

Un dernier travail nous avons consulté est celui d'Adzah (2018). Dans son mémoire intitulé « difficultés d'emploi des homophones en FLE. Cas des apprenants de Wesley Grammar SHS, Accra. Son problème identifier chez les apprenants est comment orthographier correctement les mots français dans leurs productions écrites. Il souligne que ce problème ne se limite pas aux étrangers de la langue française mais aussi aux natifs. Ceci présuppose que la langue elle-même est source de difficultés. Il a parlé des erreurs d'ordre logogrammique, son intérêt particulier dans son travail à cause des phénomènes d'homonymie. Selon lui, il y a une hésitation entre deux mots qui ont même son mais de graphie et sens différents posant de problèmes aux apprenants de FLE.

L'objectif de son travail est de relever les erreurs liées à l'orthographe des homophones hétérotrophes et montrer l'ampleur de ces erreurs à partir de leur fréquence dans des productions écrites puis préconiser des solutions. Adzah (2018) a montré comment les homonymies et les homophonies posent de problèmes aux utilisateurs de la langue française. Il a cité Lehman et Martin- Berthet (2000: 99), qui ont défini ce terme homonymie comme des signes distincts en ceci que leurs formes sont identiques et de signifiés différents. Ils indiquent que les homophones ont une même prononciation (identité du signifiant oral). Exemples: car (nom), car (conjonction), quart....

Au niveau de son cadre théorique, Adzah (2018), a adopté la théorie de signe linguistique. Il a fait référence au cours linguistique générale (1915), où Ferdinand de Saussure formule une description explicite de la structure et des propriétés du signe linguistique. Selon Saussure, le signe linguistique est composé de deux faces distinctives mais inséparables. Il définit signe linguistique comme étant une unité mentale formée d'une part d'un concept (et non une chose réelle), et d'autre part

d'une image mentale du son (et non le son lui-même) (Leon & Bahrtt, 2005). Il est important de noter que les signes linguistiques sont conventionnellement acceptés et que le lien entre le signifiant et le signifié est arbitraire d'où la réquisition de la maîtrise, de compétence et de connaissance est indispensable pour une production écrite parfaite.

Après tout, il a proposé certaines mesures à prendre comme intervention pour remédier la situation. Il a suggéré que les enseignants de FLE doivent enseigner les erreurs selon leur sens et leur nature et non pas à les comparer. Exemples: a / à, son / sont, mais / mes. Que les enseignants adoptent la méthode de visiosémantique, une méthode qui facilite la mémorisation de l'orthographe des homophones. Adzah dit que cette méthode travaille sur trois (3) types de mémoire: la mémoire visuelle imagée (mémoire des images), mémoire lexicale orthographique (mémoire de l'orthographe des mots) et la mémoire sémantique (mémoire de connaissance sur le monde) (Mavrominati et Miles, 2002; Rinaldi, 2003). Pour les apprenants, Adzah (2018) leur a recommandé la stratégie de savoir-apprendre. Il parle de stratégies adaptées à l'apprentissage de l'orthographe proposé par Brissaud et Cogis (2011), qui stipule les points suivants:

- i. associer un mot à sa famille.
- ii. comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale.
- iii. décomposer un mot en syllabes.

Il ajoute que ceci se déroule sous guide de l'enseignant, et si c'est bien fait, ça s'utilise de façon consciente ou inconsciente.

En somme, les découvertes présentées ci-dessus sur l'étude d'emploi des adjectifs verbaux nous présente trois (3) contraintes majeurs: la phonétique, la graphie et accord en genre et en nombre. -Pour la phonétique on constate que, le son / ã / noté à

la fin des mots au participe présent comme en adjectif verbal sont le même. On constate une petite différence au niveau du gérondif où le participe présent est précédé de *en* pour donner le gérondif.

-Au niveau de graphie, l'orthographe change quand le participe présent est employé comme adjectif verbal c'est-à-dire, **-ant** devient **-ent** et même il y a omission ou changement de quelques consonnes tels que 'q' et la voyelle 'u' disparaît mais la consonne 'c' apparaît.

- l'adjectif verbal est toujours considéré comme un simple adjectif qualificatif, alors il s'accorde en genre et en nombre avec le mot qu'il qualifie, alors que le participe présent reste invariable.

Nous constatons qu'il manque que ces chercheurs nous présentent des interventions pour aider les apprenants à surmonter ces problèmes d'emploi des adjectifs verbaux que nous pensons peuvent être les exercices structuraux qui forgent les apprenants vers la maîtrise.

2.5 Conclusion partielle

Cette partie de l'étude nous a conduit à examiner le problème d'emploi de l'adjectif verbal. Nous avons constaté que l'emploi de l'adjectif verbal est en soi un obstacle majeur pour tous les apprenants quelles que soient leurs langues en contact car il est souvent confondu à la notion du participe présent et aussi, il engendre plusieurs règles et principes à obéir. Nous avons aussi défini les concepts clés indispensables à la compréhension de la recherche. Ces concepts sont: le participe présent, le gérondif, l'adjectif verbal, comment identifier et orthographier les mots de ces domaines. Parmi les approches discutées: la théorie de signe linguistique de Ferdinand de Saussure (1995) qui englobe la théorie de signe et la théorie de compétence et de performance, l'analyse des erreurs de Corder (1967) un choix basé sur le cognitiviste/constructiviste

par rapport à l'apprentissage d'une nouvelle tâche (langue) par l'apprenant est nécessaire. Ils relèvent des difficultés des apprenants parmi lesquels nous avons adopté la théorie de signe et la théorie de compétence et de performance puis la théorie d'analyse des erreurs pour constituer la base de notre recherche.

Nous constatons que l'emploi de l'adjectif verbal ne reçoit pas tellement l'effet d'une première ou deuxième langue déjà intériorisée par l'apprenant mais plutôt, cet emploi dépend de la compétence et de la maîtrise des notions appropriées. Dans ce chapitre, nous avons essayé d'exposer le cadre théorique dans lequel s'inscrivent notre travail et la revue des travaux pertinents à notre étude. Le cadre théorique est suivi par la revue des travaux qui ont traité en parti le phénomène que nous examinons.

Nous trouvons ces travaux pertinents, car ils abordent certains domaines essentiels de la langue à savoir: l'accord du genre et du nombre, le lexique, la phonologie, l'orthographe et la syntaxe.

Le chapitre suivant porte sur la méthodologie générale de l'étude. Nous y discutons les instruments d'enquête pour la collecte de nos données, les publics cibles pour l'enquête et la méthode d'analyse des données, entre autres.

CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.0. Introduction

Ce chapitre est consacré aux démarches méthodologiques que nous avons utilisées pour recueillir et analyser les données de notre étude. Elle inclut la population de référence, l'échantillonnage, l'approche méthodologique, présentation des instruments de collectes des données. Nous avons aussi exposé la nature des questionnaires : celle des enseignants puis celle destinée aux apprenants. La nature du test a suivi puis la procédure de collectes des données et en fin, la vérification et la validité des hypothèses puis la conclusion partielle.

Rappelons-nous que notre travail est d'explorer les raisons des difficultés d'emploi de l'adjectif verbal des apprenants du FLE et exposer les moyens adoptables en didactique comme en apprentissage pour surmonter ces problèmes.

Cette étude est basée sur l'analyse des erreurs axées sur deux aspects essentiellement de la grammaire (participe présent et l'adjectif verbal) qui sont considérées ici dans le cadre orthographique, de la morphosyntaxe du genre et du nombre. À travers ces analyses, nous avons expliqué les causes principales des erreurs produites par les apprenants puis enfin, nous avons proposé une intervention efficace.

3.1. Population de référence

Hohoe E.P. Senior High School possède toutes les facilités une école aura besoin c'est-à-dire, on peut compter les bâtiments administratifs, une grande salle d'assemblée qui sert aussi de réfectoire, des salles de classe, la salle des professeurs, des bureaux des chefs de département, une grande bibliothèque, des laboratoires des sciences et des ordinateurs et aussi, les dortoirs (des filles et des garçons). On note

également que quelques autorités résident au campus facilitant la surveillance des apprenants.

En somme, nous aimerons souligner que Hohoe E.P. Senior High School est un lycée de bon standard qui n'a jamais manqué ni de professeurs ni d'apprenants mais qui est capable de produire de bons résultats chaque fin d'année académique.

Notre public est constitué des enseignants du FLE et leurs apprenants de la troisième année à Hohoe E.P. Senior High School, une école publique dans la région Volta du Ghana. Le choix de ce public est basé sur la considération des aspects socio-culturels et linguistiques des apprenants du FLE dans cette Municipalité ; une école mixte (filles et garçons) d'environ mille (1000) apprenants. Pour avoir un échantillonnage représentatif, nous avons pris toute une classe de la troisième année, composée de 62 apprenants soit 34 garçons et 28 filles. Nous voulons nous baser sur les apprenants de SHS 3, car il est évident que la plupart d'entre eux auraient eu la chance d'étudier la langue française depuis le JHS. On peut compter six (6) ans d'expérience dans cet apprentissage qui montre qu'ils ont une connaissance suffisante en français. Les enseignants de la dite école sont au nombre de quatre-vingt (80), mais nous ne prendrons que quatre qui sont enseignants de français. Nous pensons qu'à travers eux, nous pourrions déterminer les difficultés que les apprenants de FLE rencontrent au cours de l'enseignement / apprentissage de la grammaire surtout l'adjectif verbal, son usage et comment le différencier du participe présent.

3.1.1.Échantillonnage

Un échantillon est un ensemble d'individus choisis comme représentatifs d'une population. Selon Ekuri (1997 :31), c'est une partie ou une fraction d'une population

donnée. Echantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout qui produit une série d'échantillon à étudier. (Kermouvant, 2019).

Selon Khan Academy, (2019), en statistique, les méthodes d'échantillonnage correspondent aux différentes manières de constituer un échantillon de la population étudiée. L'académie note que si l'échantillonnage n'est pas constitué de manière aléatoire (*qui se produit par hasard*), il peut ne pas être représentatif de la population c'est-à-dire, ne pas posséder les mêmes caractéristiques que la population que l'on souhaite étudier. Les résultats obtenus sur l'échantillon ne peuvent alors être extrapolés à la population. L'étude est dite biaisée et non valide (le biais désigne une erreur systématique dans l'estimation d'un paramètre). (Mackellar et al. 2007).

Il existe différentes méthodes d'échantillonnage, celle proposée par Semaan, (2010), « le Snowball Sampling » recommandée pour des recherches scientifiques. On note:

-la méthode aléatoire ou probabiliste encore appelée méthode empirique ou par choix raisonné.

- méthode non aléatoire. Ici, notre concentration est sur la méthode aléatoire simple de Modalisa (2019) basée sur le principe que tous les éléments de la population ont une probabilité égale (non nulle) de faire partie de l'échantillonnage.

Malgré le haut effectif des apprenants de la troisième année qui est soixante-deux (62) apprenants, nous avons écrit sur de petits bouts de papiers les mentions « oui et non ». Les « oui » sont au nombre de 50 et les « non » sont au nombre de 12. Les papiers sont placés dans une boîte que nous l'avons déposée sur une table devant la classe. A tour de rôle, les apprenants passent l'un après l'autre pour prendre les bouts de papiers. On suivait jusqu'à ce que la dernière personne passe puis le jeu s'est arrêté.

Après le dépouillement, nous avons constaté que, trois filles ont pris la mention « non » contre 9 garçons qui ont pris « non ». Au total 25 garçons et 25 filles ont été choisis à travers l'exercice du choix au hasard. Nous sommes convaincus que ce choix peut nous conduire vers un bon résultat pour notre étude et voir si la confusion provient des apprenants ou de la méthodologie adoptée par les enseignants car cette méthode est dépourvue de biais. (Mackellar et al. 2007).

Au niveau des enseignants, nous avons pris seul les deux enseignants qui entretiennent les apprenants de la troisième année. Ces derniers enseignent le français dans cette institution pendant plusieurs années et ont d'expérience de l'enseignement du FLE pour répondre aux questionnaires. Ce choix était convenable car leur point de vue nous a aidés à savoir les difficultés d'emploi des adjectifs verbaux qu'ils rencontrent quand ils dispensent les cours dans ces domaines en classe.

Tableau 10: Répartition des apprenants

Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçons	25	50%
Filles	25	50%
Total	50	100%

Awuku (2020)

Le tableau 10 montre qu'au total vingt-cinq (25) garçons, représentant cinquante pourcent (50%) et vingt-cinq (25) filles représentant cinquante pourcent (50), ont participé aux épreuves.

3.1.2. Répartition des enseignants

Le nombre d'enseignants nous avons interrogés sont ceux qui enseignent les apprenants de la dernière classe dans cette institution. On note un homme représentant cinquante pourcent (50%) et une femme représentant également cinquante pourcent (50%).

3.2. Approche méthodologiques

L'approche méthodologique première de notre travail est en rapport avec l'analyse des erreurs. Cette approche a pour but d'identifier les difficultés posées par l'emploi des adjectifs verbaux à partir des productions des apprenants enquêtés et de suggérer quelques solutions dans le domaine didactique des adjectifs verbaux. L'analyse des erreurs proposées par Coder (1967), est le pivot de notre méthodologie dans ce travail où les erreurs identifiées sont analysées sous forme d'explication et de description. D'autre part, une seconde approche (l'analyse qualitative des réponses du test des apprenants et aux questionnaires) était requise pour bien comprendre les données recueillies. Nous avons eu des indications statistiques sur le nombre d'occurrences des phénomènes à examiner. Les données ont servi de point d'appui pour une interprétation en détail des réponses recueillies des items sur les compétences grammaticales des apprenants et les méthodes utilisées par certains enseignants. Cette interprétation qualitative des réponses constitue le point central de notre méthode d'analyse, car notre intérêt repose sur les implications des réponses recueillies. L'analyse qualitative a permis alors de classer les données selon les catégories d'erreurs que nous avons déterminé à partir des données elles-mêmes. Il serait nécessaire de vérifier et valider nos hypothèses après avoir administré le test aux apprenants. Après la présentation et l'analyse des erreurs morphosyntaxiques et orthographiques rencontrées d'après les écarts entre les réalisations correctes et incorrectes, nous les avons classés et les catégorisés selon la grille typologique des erreurs proposées par Gey et exposé par Gruaz et al. (1986 :25-31), qui stipule que la typologie des erreurs permet de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent. Notons que le but de cette grille est de détecter les lacunes et mesurer les progrès chez l'apprenant et, pour l'enseignant, de mieux

adapter son cours aux besoins des apprenants concernés. Elle nous a servi d'outil à utiliser pour découvrir quelques aspects de notre travail qui dépendent des résultats des analyses qui sont présentés dans le chapitre suivant.

3.3. Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé trois instruments pour la collecte des données. Tout d'abord, un questionnaire pour les deux enseignants enquêtés dans l'institution sélectionnée. Un deuxième questionnaire aux apprenants que nous avons enquêté. Le troisième instrument est un test: exercices d'orthographe à choix sur le participe présent, puis l'adjectif verbal pour les apprenants.

3.3.1. Nature des questionnaires

3.3.1.1 Questionnaire des enseignants

Le questionnaire destiné aux enseignants comporte des questions simples visant à avoir des réponses directes chez les enseignants. Il est divisé en deux (2) différentes sections : une première partie comportant six (6) items couvrant des informations sociodémographiques et linguistiques sur les enseignants de français dans l'institution sélectionnées. Puis une deuxième section composée de neuf (9) items est basée sur leur connaissance dans l'emploi des adjectifs verbaux.

Le but de cet instrument de collecte des données est de déterminer les sources et les causes possibles des difficultés que les enseignants ont constaté personnellement et chez les apprenants ainsi que les acquis des professeurs, les méthodes et les techniques adoptées pour enseigner ses notions grammaticales.

3.3.1.2. Questionnaire des apprenants

D'autre part, le questionnaire destiné aux apprenants, écrit en anglais est composé des items de nature courte et compréhensible avec la provision des réponses possibles à choisir. Ce questionnaire est aussi divisé en deux (2) sections. La section A,

titrée « Personal and linguistic profile » est composée de six (6) items, cherche les informations sur la personnalité de l'apprenant. La section B du même questionnaire nommée « Knowledge of adjectif verbal » compte quatre (4) items testant la connaissance que l'apprenant aurait sur les adjectifs verbaux. Ce questionnaire était une aide pour sonder et détecter les difficultés que les apprenants rencontrent dans l'emploi des adjectifs verbaux et en même temps, reconnaître l'origine des causes de ses difficultés.

3.3.2. Nature du test

Le test porte sur un texte écrit qui comporte dix (10) trous à remplir avec le participe présent du verbe que nous avons mis entre parenthèse. Les deux aspects : l'adjectif verbal et le participe présent ont testé dans le même exercice en les mélangeant. Ce test cherche à vérifier si les apprenants connaissent de manière suffisante cet aspect de la grammaire à travers les réponses qu'ils vont fournir. Un barème de guide a été préparé pour assurer la perfection au cours de la correction des scripts.

3.3.3. Procédure de collecte des données

Peu après notre décision de faire notre recherche dans l'institution choisie, nous étions parti consulter les professeurs de français de ladite institution qui nous ont reçu avec un accueil très encourageant. De là, nous avons présenté une lettre de demande et d'introduction que nous avons reçu de l'Université aux autorités de l'école sélectionnée pour notre échantillonnage afin d'avoir une permission officielle pour faire la collecte des données. Le dépôt de la lettre a été effectué le 10 mai, 2019. Après avoir reçu une réponse positive auprès des autorités de ladite institution, nous sommes revenues trois semaines après pour faire le test proposé. C'était un jour paisible car les enseignants de français de cette institution nous ont vraiment assistés. Le 24 septembre 2019, nous ont été accordé pour faire la collecte des

données. D'abord, nous avons fait une petite conférence avec les apprenants en présence des enseignants où nous nous sommes introduits puis nous avons exposé l'objectif de notre visite, du questionnaire et du test. Le test pour les apprenants s'est déroulé dans des conditions normales d'apprentissage dans la classe et d'examen. Nous avons traduit et expliqué les consignes en anglais pour nous assurer que les apprenants ont bien compris ce qu'ils devaient faire. Nous avons surveillé les apprenants enquêtés au cours du test qui a durés quarante-cinq (45) minutes. Après une pose de presque 20 minutes, nous nous sommes retrouvés pour entamer la deuxième partie qui est le questionnaire. Toujours, les consignes ont été données suivi des explications puis nous leur avons donné vingt (20) minutes pour remplir le questionnaire. Nous avons récupéré les copies à la fin du temps indiqué pour marquer la fin de notre préoccupation de ce jour. Nous sommes revenus le jour suivant pour nous engager avec les enseignants sur leur questionnaire. Nous avons donné le questionnaire aux enseignants mais nous nous sommes parvenu à un accord qui stipule que compte tenu du fagot de charges sur eux, on revient pour prendre les copies dans une semaine. Nous avons reçu les copies du questionnaire chez les enseignants comme prévu.

3.3.4. Vérification et validation des hypothèses

Basant sur le dépouillement des données, nous avons vérifié et validé nos hypothèses posées pour cette étude. Notons que la validité d'une hypothèse est basée sur la haute fréquence et le pourcentage des réponses obtenues. Une hypothèse est donc confirmée si et seulement si le pourcentage du résultat des données qui rentrent dans sa validité dépasse 50%. En ce qui concerne la vérification de la première hypothèse de notre étude qui stipule que « *les apprenants de FLE à Hohoe E.P. SHS auraient de difficultés d'emploi des adjectifs verbaux et alors ils commettent des erreurs* », sera

confirmé si la plupart des apprenants répondent par affirmation à l'item 8 et 9 du questionnaire des apprenants qu'ils n'ont pas assimilés la notion enseignée et qu'ils confondent le participe présent et l'adjectif verbal. Aussi, quand changer l'orthographe pour faire des accords nécessaires. De l'autre côté, la réponse de l'item 9a et 9b des enseignants va le confirmer qu'il y avait une faible connaissance au niveau des apprenants d'où les difficultés. Les réponses aux questions du test vont finalement confirmer cette hypothèse quand les éléments fautifs présentés par les apprenants seront nombreux plus que les réponses correctes.

Au niveau de la deuxième hypothèse qui postule que « *les erreurs des apprenants seraient dues au manque de compétence ou de manque de connaissance suffisante des éléments introducteurs de l'adjectif verbal* », où nous supposons que les erreurs proviennent de la nature interne de la langue française elle-même, nous ferons recours à l'item 6 du questionnaire des apprenants si les réponses de la plupart des apprenants indiquent que l'apprentissage de la langue française est très difficile et compliquée.

Enfin, pour notre troisième hypothèse qui postule : *qu'il y aurait des techniques ou des stratégies qui peuvent aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi des adjectifs verbaux*, ici, nous aimerons dire que les apprenants de FLE ont besoin d'un remède efficace pour surmonter les problèmes liés à l'emploi des adjectifs verbaux. Cet hypothèse sera confirmé si les apprenants produisant des réponses affirmatives à l'item 10 du questionnaire.

3.4.0. Conclusion partielle

En guise de conclusion, nous aimerons dire que le troisième chapitre de notre travail a présenté les démarches méthodologiques que nous avons suivies pour mener à terme notre recherche. Cette méthodologie a pour axe principale deux questionnaires et un test. Ce chapitre a parlé également de la population de référence, la prise

d'échantillonnage, la procédure de collecte des données puis la vérification et validation des hypothèses posées en début de notre étude. Le chapitre suivant portera sur la présentation et l'analyse des données.



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

4.0. Introduction

Le présent chapitre porte sur la présentation et l'analyse des données recueillies au cours de notre enquête à travers des questionnaires que nous avons administrés aux apprenants et aux enseignants de notre institution choisis et le test de linguistique qui englobent principalement deux domaines : l'adjectif verbal, et le participe présent. Le participe présent est un élément auxiliaire qui pose de confusions à la compréhension de notre sujet clé d'étude qui est l'adjectif verbal. D'abord, nous avons essayé de quantifier les déductions afin de faciliter l'analyse statistique des résultats. Ensuite, nous avons discuté brièvement ces résultats. Les erreurs des apprenants dans le test de grammaire sur les adjectifs verbaux ont été analysées sur le modèle de l'analyse de compétence et de performance et aussi le modèle d'analyse des erreurs.

4.1. Analyse du test des apprenants

Pour confirmer les problèmes détectés chez les apprenants, nous leur avons administré un test. Le devoir est un texte comportant dix (10) trous auxquels les apprenants sont demandés d'utiliser la forme correcte des verbes mises entre parenthèse soit au participe présent ou en adjectif verbal. En dessous, nous avons présenté les résultats obtenus après la correction des épreuves.

Item 1. Je l'avais rencontré l'année (précéder).

A. Précédente B. précédant C. précédent D. précédante

Tableau 11: 1. Je l'avais rencontré l'année (précéder)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. précédente	8	16%
B. précédant	20	40%
C. Précédent	12	24%
D. Précédante	10	20%
Total	50	100%

Selon le tableau ci-dessus, seul huit (8) répondants représentant seize pourcent (16%) ont donné la bonne réponse pour avoir la mention bien. Cette réponse (précédente) est un adjectif verbal qui doit être accordé comme un simple adjectif qualificatif. On constate que la majorité : 42 apprenants soit 84% des enquêtés n'ont pas donné la bonne réponse. Ce taux d'échec montre leur faiblesse dans l'usage de l'adjectif verbal. Nous avons constaté que les vingt (20) répondants représentant quarante pourcent (40%) du total qui ont choisi la réponse B. (précédant) ont pensé qu'a un participe présent oubliant la position de ce verbe dans la phrase. Ceci montre qu'ils ont plus de notion sur le participe présent que l'adjectif verbal.

D'autre part, les douze (12) enquêtés qui ont choisi la réponse C. (précédent) ont procédé aux choix par hasard et même, ils pensaient en anglais. En plus, la dernière catégorie au nombre de dix (10) enquêtés soit 20% du total allaient faire un bon choix c'est-à-dire choisir l'adjectif verbal avec accord mais ils ont oublié qu'il y a changement d'orthographe lorsqu'un participe présent devient un adjectif verbal, d'où ce choix. Encore, les réponses A et D ont la même prononciation mais écriture différente. Cette prononciation aussi constitue un domaine de contraintes pour ces apprenants.

Item 2. ... L'année (précéder) les fêtes.

A. Précédent B. précédant C. précédente D. précédante

Tableau 12: Item 2. ... L'année (précéder) les fêtes

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. Précédent	25	50%
B. précédant	20	40%
C. précédente	2	4%
D. précédante	3	6%
Total	50	100%

Par ce tableau, vingt-cinq (25) apprenants représentant cinquante pourcent (50%) ont trouvé la bonne réponse pour cette question. Par contre, l'autre moitié de la classe : 25 apprenants soit 50% des répondants sont incapable de donner la bonne réponse. Ceci montre que toujours, 50% des répondants n'ont pas pu faire la différence entre la première question (adjectif verbal) et la deuxième (participe présent). Ici, il est vrai de dire que les vingt (20) apprenants représentant 40% qui ont choisi la réponse B pour la première question (qui était fausse) ont repris la même réponse pour l'item 2, qui l'ont servi de bon cette fois-ci. Ils pensent toujours au participe présent est maintenant vrai. La réponse B. (précédant) est correcte car selon le contexte, ce mot était utilisé comme un verbe alors un participe présent. Les dix pourcent (10%) ont fait un choix au hasard sans avoir pensé beaucoup ou analysé la phrase puisque les réponses ils ont choisi étaient hors contexte.

Item 3. ...des idées (converger) sur bien des points.

A. Convergeant B. convergant C. convergeante D. convergante

Tableau 13: Item 3. ... des idées (converger) sur bien des points

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A.convergeant	10	20%
B.convergant	33	66%
C.convergeante	7	14%
D. convergante	0	0%
Total	50	100%

La réponse correcte présentée par ce tableau est «A. convergeant». Un participe présent. Seul dix (10) apprenants représentant 20% ont eu la mention bien tandis que 40 apprenants représentant 80% ont donné de mauvaises réponses « *convergant/ *convergente ». L'échec de la majorité : 80% à ce point nous montre qu'il y a un problème caché. Cette lacune est le 'e' muet que la plus part ont manqué. L'un des techniques que les apprenants doivent maîtriser. Les dix pourcent (10%) qui ont répondu correctement cette question sont le peu des répondants qui exhibent un niveau de maîtrise sur la langue. Sans la présence de ce 'e' muet avant l'ajout de 'ant' à la racine du mot, la réponse n'est jamais juste. Mais la majorité :66% soit 33 apprenants qui ont choisi la réponse B. (convergant) ont seulement conservé la racine 'converg' du verbe 'converger' et ils ont ajouté le suffixe 'ant'. Ceci est faux car l'adjectif verbal fait appel à beaucoup de techniques. Ils n'ont pas bien suivi les cours pour pouvoir détecter et échapper le piège de ce verbe.

Item 4. Nous avons des opinions (diverger)

A. divergeant B. divergant C. divergente D. divergent

Tableau 14: Item 4. Nous avons des opinions (diverger)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. divergeant	2	4%
B. divergant	41	82%
C. divergente	7	14%
D. divergent	0	0%
Total	50	100%

Les résultats de ce tableau montre que seul deux 2 répondants représentant 4% ont donné la bonne réponse qui est « divergeant », un participe présent que la plus part des apprenants pourraient aisément trouver. Les 96% l'ont trouvé fausse à cause de la négligence du 'e' muet après le 'g' qui donne le son /j/ dans le mot « divergeant ». Sans la présence du 'e' muet, on aurait le son /g/. Retenons que notre analyse a pour appuis, la méthode des signes et celle de compétence et de performance. Le respect de ces signes et leur emploi approprié dans ses contextes par les apprenants démontre leur compétence et la maîtrise de la langue. Les signes dont nous faisons référence sont les signes linguistiques qui informent les usagers de la langue française d'exhiber ce niveau de maîtrise. Puisque dans la formation de l'adjectif verbal, on observe tantôt l'apparition d'un 'e' muet, tantôt la disparition 'qu' et l'apparition de 'c'. voilà ce que nous appelons signes qui nous situent dans des domaines appropriés indiquant si nous avons à faire avec l'adjectif verbal ou le participe présent.

Item 5.... Ses arguments me (convaincre)

A. convainquant B. convaincant C. convaincent D. convaincante

Tableau 15: Item 5. ... Ses arguments me (convaincre)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. convainquant	5	10%
B. convaincant	41	82%
C. convaincent	3	6%
D. convaincante	1	2%
Total	50	100%

Ce tableau nous présente une performance incroyable des apprenants. La bonne réponse indiquée est «convainquant», un participe présent, auquel son écriture ne demande pas de maintenir tous les éléments du radical de l’infinitif. Mais, faute de connaissance suffisante, ils ont conservé le ‘c’ au lieu de ‘qu’. Selon le tableau, seul cinq (5) répondants représentant dix pourcent (10%) ont donné la bonne réponse. Les restes 45 répondants représentant 90% ont donné de mauvaises réponses. Soit ils écrivent *convaincant ou *convaincent. Ici aussi, les répondants ont exposé leur incompetence au niveau du changement d’orthographe dans l’emploi du participe présent et de l’adjectif verbal. Il est clair que le mot ‘convainquant’ est utilisé comme un verbe au participe présent. Le verbe ‘convaincre’ au participe présent est ‘convainquant’ et ‘convaincant / convaincante’ comme adjectif verbal. Ils n’ont pas le droit d’écrire d’autres choses mais faute de maîtrise, ils commettent des erreurs.

Item 6.... Nous avions bu un (exceller) champagne pour fêter notre rencontre.

A. excellente B. excellent C. excellent D. excellente

Tableau 16: Item 6. ... Nous avions bu un (exceller) champagne pour fêter notre rencontre

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. excellente	6	12%
B.excellent	20	40%
C.excellent	24	48%%
D.excellante	0	0%
Total	50	100%

Par ce tableau, « excellent » un adjectif verbal est la réponse correcte. Cette bonne réponse produite par 24 répondants représentant 48% a donné l'impression que ces apprenants ont exhibé un niveau de maturité car c'est la même écriture en anglais pour exprimer la qualité requise de ce qui est bon. Ils ont appliqué le transfère d'idées pour trouver une réponse juste. De l'autre côté, 26 répondants représentant 52% ont donné de réponses fausses. Une première catégorie a donné « excellent » comme réponse. Une écriture correcte et acceptable comme participe présent du verbe 'exceller', mais c'était le contraire, on avait à faire avec un adjectif verbal. La deuxième catégorie a donné « excellente » comme réponse. Cette réponse serait bonne dans la mesure où cet adjectif verbal qualifie un nom au féminin. L'analyse des données de ce tableau a aussi exposé les lacunes des apprenants sur comment mettre la différence entre les adjectifs verbaux.

Item 7.... Il est devenu parait-il, un homme (influer).

A. influant B. influante C. influente D. influent

Tableau 17: Item 7. ... Il est devenu parait-il, un homme (influer)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. influant,	23	46%
B.influante	0	0%
C. influente	9	18%
D. influent	18	36%
Total	50	100%

La réponse à la question sept (7) est un adjectif verbal « influent » qualifiant le nom un homme. Cette bonne réponse a été produite par 18 répondants représentant 36% de la population enquêtée. 64% des répondants soit 32 apprenants n'ont pas réussi. Ils ont donné des réponses comme (influant) qui est le participe présent du verbe en question et (*influante) une réponse totalement fausse car cette écriture n'existe pas. Les 23 enquêtés qui ont donné 'influant' comme réponse ont pensé au participe présent où ils ajoutent toujours le suffixe '-ant' au radical du verbe.

Item 8.... Mais il est aussi (intriguer).

A. intrigant B. intriguant C. intrigent D. intrigante

Tableau 18: Item 18. ... Mais il est aussi (intriguer)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. Intrigant	4	8%
B.intriguant	40	80%
C.intrigent	4	8%
D.intrigante	2	4%
Total	50	100%

Dans « ...*mais il est aussi intrigant* » comme la réponse correcte pour la question 8, le mot 'intrigant' est un adjectif verbal qui qualifie 'il' le pronom personnel remplaçant 'homme'. Selon l'analyse présentée par le tableau ci-dessus, 4 apprenants

représentant 8% des répondants ont trouvé la bonne réponse. Par contre, le nombre et le pourcentage du taux de l'échec sont 46 répondants soit 92% de la population enquêtée. Ce taux d'échec souligne les contraintes des apprenants en ce qui concerne le rejet de quelques voyelles dans l'usage des adjectifs verbaux. On note également que les apprenants surgénéralisent les règles. Généralement, les apprenants enlèvent les deux ou trois derniers mots du radical du verbe et le remplace par le suffixe '-ant' ou '-ent' pour former ce qu'ils veulent. C'est la même méthode que la majorité c'est-à-dire les quarante apprenants représentant 80% des enquêtés ont utilisé.

Item 9.... Qu'importe, je ne suis pas (adhérer) à son parti ni à sa politique.

A. adhérent B. adhérent C. adhérente D. adhérer

Tableau 19: Item 9. ... Qu'importe, je ne suis pas (adhérer) à son parti ni à sa politique

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. adhérent	20	40%
B. adhérent	29	58%
C. adhérente	1	2%
D. adhérer	0	0%
Total	50	100%

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que 29 apprenants représentant 58% ont écrit la bonne réponse (adhérent), un adjectif verbal selon le contexte. Ce grand pourcentage de réussite peut avoir de base le transfère positif des idées anglaises car ce mot existe en anglais avec la même écriture. Ce taux considérable de réussite réalisée à ce point peut être à la suite de l'utilisation constante de ce mot entraînant la maîtrise. De l'autre côté, 21 apprenants soit 42% des répondants ont écrit 'adhérent' qui est la mauvaise réponse car c'est un participe présent. Ces derniers ont fait recours à leurs règles initiales qui les dirigent uniquement vers le participe présent.

Item 10.... C'est (intéresser) cet homme.*Tableau 20: Item 10. ... C'est (intéresser) cet homme*

Réponse	Fréquence	Pourcentage
A. intéressant	29	58%
B. intéressent	21	42%
C. intéressente	0	0%
D. intéressante	0	0%
Total	50	100%

Enfin, les résultats de ce tableau montrent que 29 apprenants représentant 58% des répondants ont produit la bonne réponse « intéressant » un adjectif verbal indiquant l'état de l'homme le narrateur fait référence. D'autre part, 21 apprenants soit 42% ont écrit la mauvaise réponse. Le nombre et le pourcentage du taux de réussite réalisée nous suscite que ces répondants sont familiers à ce mot et son utilité. Ceux qui ont choisi la réponse B. 'intéressent' ont pensé au mot anglais 'interest / interesting'. Cette manière d'agir montre leur faiblesse au niveau du transfert d'idées anglaises pour répondre aux questions françaises.

4.2. Analyse des données du questionnaire des apprenants

Nous présentons à ce niveau de notre travail, les résultats du questionnaire des apprenants. Ce questionnaire destiné aux apprenants est reparti en deux : le premier volet porte sur les informations personnelles des apprenants enquêtés tandis que le deuxième volet examine la compétence linguistique en français sur l'usage des adjectifs verbaux et du participe présent. Les données sont systématiquement présentées et analysées selon les rubriques des volets du questionnaire.

4.2.1. Présentation des résultats du questionnaire destiné aux apprenants.

4.2.1.1. Données personnelles des apprenants

Les tableaux ci-dessous présentent les renseignements sur les données personnelles des apprenants enquêtés. La question une(1) cherche les informations sur le sexe c'est-à-dire le nombre de filles et celui des garçons dans la classe enquêtée.

Tableau 21: 11. Sexe des apprenants

Sexe	Nombre de personne	Pourcentage
Garçons	25	50%
Filles	25	50%
Total	50	100%

Nos analyses selon le tableau 3 ci-dessus, ont porté sur un échantillonnage de cinquante (50) apprenants qui ont répondu au questionnaire dont vingt-cinq (25) sont des garçons représentant cinquante pourcent (50%), et vingt-cinq (25) filles représentant également cinquante pourcent (50%). Notons ici que, le nombre réduit de notre échantillonnage nous a aidé à bien lire le questionnaire et les tests des apprenants sur les adjectifs verbaux nous permettant de réaliser un bon résultat de notre recherche.

Tableau 22: 12. Âge des apprenants

Âge	Nombre d'apprenants	Pourcentage
De 16 à 17 ans	14	28%
18 ans	17	34%
19 ans	10	20%
20 ans et plus	9	18%
Total	50	100%

Nous remarquons à travers le tableau 4 ci-dessus que les âges des apprenants varient entre 16 et 21 ans et plus. Les âges de la majorité des apprenants enquêtés se situent entre 17 et 20 ans, au total 47 représentant quatre-vingt-quatorze (94%) pourcent et

le reste six (6) représentant douze (12%) pourcent ont moins de seize (16) ans. Vingt-huit (28%) pourcent ont des âges entre 16 et 17 ans et aucun des apprenants n'a l'âge moins de 12 ans. Néanmoins, il est indisputable que l'âge joue un rôle primordial dans l'acquisition et apprentissage d'une langue comme le souligne Chomsky «la période entre deux ans environ et l'adolescence est la période pendant laquelle on peut acquérir une langue et atteindre une compétence native ». Il faudrait que l'enseignant de FLE crée un environnement non provoquant mais familier aux apprenants. Car la présence d'une qualité des interactions enseignant/apprenant dans une classe attire l'attention de ces derniers vers la participation aux activités proposées. Ceci aide les apprenants à cultiver la culture de la lecture, faire de chaque moment un moment d'apprentissage dans cette ambiance de sécurité.

Tableau 23: 13. Write the languages you speak in order of acquisition.

Voici comment les apprenants ont répondu à cette question.

Langues	Nombre de personne	Pourcentage
Ewe, English, French	17	34%
Ewe, French, English, Twi, English, Twi,	10	20%
Ewe, Ga, Basali,		
Hausa, Akan, French,	23	46%
Total	50	100%

Le tableau vingt-trois (23) ci-dessus montre les résultats de la question numéro trois (3) du questionnaire des apprenants qui demande aux répondants d'écrire par ordre d'acquisition leurs langues parlées. Cette question a pour objectif de chercher quel niveau occupe la langue française dans ce milieu multilingue des apprenants. Par ce tableau, nous constatons que, la plupart des apprenants ont maîtrisé leurs langues maternelles et l'anglais, la langue officielle que le français langue étrangère. Tous les répondants ont placé le français à la dernière position. Ceci veut dire que peu d'intérêt

est attribué à cette langue étrangère. On note ici qu'une minorité : 6 apprenants représentant douze pourcent (12%) ont placé le français à la deuxième position après l'évée leur langue maternelle. La plus grande partie soit quatre-vingt-huit (88%) pourcent c'est-à-dire 44 apprenants ont confirmé qu'ils n'ont pas bien assimilé le français bien qu'ils soient des apprenants de ladite langue plus de six (6) ans. Nous pouvons également déduire que le manque de connaissance et de la maîtrise de la langue contribuent aux problèmes qu'ils font face dans son enseignement / apprentissage.

Tableau 24: 14. Have you ever lived in a francophone county?

Réponse	Nombre de personne	Pourcentage
Yes	5	10%
No	45	90%
Total	50	100%

En ce qui concerne la question quatre qui demande à savoir si les apprenants ont une fois vécu dans un pays francophone. Le tableau 6 nous présente les réponses des apprenants. Nous constatons ici que seul cinq (5) apprenants représentant dix pourcent (10%) ont répondu par affirmation qu'ils ont vécu dans un pays francophone. Les restes, quarante-cinq (45) apprenants représentant quatre-vingt-dix (90%) pourcent n'ont jamais vécu dans un pays francophone. Cela peut signifier qu'ils n'ont pas appris la langue dans un milieu où la langue est parlée, plutôt dans une situation difficile. Cette question a pour but de savoir si certains des apprenants peuvent avoir de motivation et d'intérêt d'un pays francophone au cours de leur séjour dans ces pays ou bien s'ils ont débuté leur étude dans ces pays. Nous pouvons dire que la réponse de cette question a confirmé la question précédente où seule six (6) apprenants ont placé le français en deuxième position de leurs langues acquises

car ils peuvent s'exprimer en français. C'est aussi la raison pour laquelle la majorité des répondants ont de difficulté d'emploi des adjectifs verbaux.

Tableau 25: 15. At what level did you start learning French?

Niveau	Nombre de personne	Pourcentage
Primary	9	18%
JHS	31	62%
SHS	10	20%
Total	50	100%

La question cinq du questionnaire des apprenants veut savoir à quel niveau ils ont commencé par apprendre le français. Selon le tableau 7, trente-un (31) apprenants soit soixante-deux pourcent (62%) ont commencé à apprendre le français au niveau JHS. Seule neuf apprenants représentant dix-huit pourcent (18%) ont indiqué qu'ils ont commencé à apprendre le français à l'école primaire. Ceci implique que ces neufs (9) apprenants ont commencé l'apprentissage du français entre six (6) et douze (12) ans, l'âge d'acquisition d'une langue où l'on peut atteindre une compétence semblable à celle d'un natif comme l'a souligné Chomsky (1968). Selon notre tableau, dix (10) apprenants représentant vingt (20%) ont même commencé à apprendre le français au niveau SHS. Ces informations nous montrent que la majorité des apprenants enquêtés ont dépassé la période favorable où la faculté d'imitation de l'enfant est plus réceptive c'est-à-dire, le moment propice à l'apprentissage d'une L2. (Bogaards 1988,72). Ceci peut également contribuer au faible maîtrise de la langue d'où les difficultés et le manque de connaissance approfondit de l'emploi des adjectifs verbaux.

Tableau 26: 16. *How do you find the learning of French language?*

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Very easy	00	00%
Easy	20	40%
Difficult	21	42%
Very difficult	9	18%
Total	50	100%

Ce tableau nous présente la perception des apprenants en classe d'examen de HEPS envers la langue française. Selon le tableau ci-dessus, aucun apprenant n'a confirmé que le français est très facile pour lui. Plutôt, 20 répondants représentant 40% disent que l'apprentissage de FLE est facile. Nous pouvons dire ici que presque la moitié des apprenants enquêtés ont le désir d'apprendre le français. Par contre, 21 répondants soit 42% trouvent cet apprentissage difficile. D'autre part, neuf (9) répondants représentant 18% le trouve très difficile. Ceci implique que la majorité, au total 30 répondants soit 60% de la population enquêtée ont de difficultés avec la langue française en terme général. Ceci peut contribuer au manque d'assez de connaissance et de compétence au niveau des apprenants en ce qui concerne l'emploi des adjectifs verbaux.

SECTION B: Knowledge of 'adjectif verbal'

Tableau 27: 17. *Have you learnt about adjectives derived from verbs? (Adjectif)*

Réponse	Nombre de personne	Pourcentage
Yes	39	78%
No	11	22%
Total	50	100%

Ce tableau montre que trente-neuf (39) répondants représentant 78% affirment qu'ils ont appris les adjectifs verbaux en classe. Seule une minorité c'est-à-dire onze (11)

apprenants représentant vingt-deux pourcent (22%) dissent qu'ils n'ont pas appris cet aspect de la grammaire en classe. On peut déduire ici que ces onze apprenants n'étaient pas présents ou n'ont pas commencé l'année avec les autres. Pour la réponse oui qui vient de la grande partie des apprenants de la classe, 78%, ceci indique que vraiment cet aspect a été traité par les enseignants mais les apprenants ont de difficultés à employer les adjectifs verbaux.

*Tableau 28: 18. Do you have any difficulty in using adjectives derived from verbs?
(Les adjectifs verbaux)*

Réponse	Nombre de personne	Pourcentage
Yes	43	86%
No	7	14%
Total	50	100%

Les dominés de ce tableau indiquent que quarante trois (43) répondants, représentant quatre-vingt-six pour cent (86%) affirme qu'ils ont de difficultés d'emploi de l'adjectif verbal. Seul sept (7) répondants représentant quatorze pourcent (14%) disent qu'ils n'ont pas assez de difficultés dans l'emploi de l'adjectif verbal. On peut conclure que la majorité des apprenants en dernière année en classe de FLE à HEPS comprend mal et n'ont pas assez de connaissance sur l'emploi de l'adjectif verbal.

Tableau 29: 19. What was your domain of difficulties?

Domaine	Nombre de personne	Pourcentage
How to identify l'adjectif verbal	13	26%
Changing of spellings	20	40%
It resembles present participle	10	20%
I do not have enough knowledge on it	7	14%
Total	50	100%

Le tableau ci-dessus indique que les répondants ont diverses difficultés en ce qui concerne l'emploi de l'adjectif verbal. Treize (13) apprenants représentant vingt-six

pourcent (26%) soulignent qu'ils n'arrivent pas à identifier ce que l'on appelle adjectif verbal. Cela connote directement qu'ils ne peuvent pas faire des accords nécessaires quand il y a affaire avec l'emploi de cet aspect de la grammaire. D'autre part, l'emploi de l'adjectif verbal inclus la maîtrise de plusieurs techniques voire le changement de l'orthographe. Dans ce domaine, vingt apprenants (20) soit quarante pourcent (40%) ont indiqué qu'ils n'arrivent pas à reconnaître quand l'on doit changer l'écriture ou l'orthographe du mot en question. C'est vraiment un véritable problème. Encore, certains des apprenants c'est-à-dire dix (10) répondants représentant vingt pourcent (20%) déclarent qu'ils n'arrivent pas à mettre la différence entre cet adjectif verbal et le participe présent, d'où leur problème. Enfin, sept (7) apprenants représentant quatorze pourcent (14%) affirment qu'ils n'ont pas assez de connaissance sur l'adjectif verbal. On peut dire que c'est pourquoi ils n'arrivent pas à donner des réponses justes dans des exercices comportant l'adjectif verbal

Tableau 30: 20. *Do you like the way the teacher taught this topic?*

Réponse	Nombre de personne	Pourcentage
Yes	41	82%
No	9	18%
Total	50	100%

La question analysée par ce tableau veut savoir si les apprenants ont aimé la manière dont leur enseignant a dispensé les cours sur les adjectives verbaux. Selon les réponses recueillis, quarante-un (41) répondants soit 82% ont apprécié l'effort que leur enseignant a fait quand il enseignait les adjectifs verbaux. Ils ont répondu par affirmation qu'ils ont aimé les procédures qu'il a adopté pour traiter ce sujet. Au contraire neuf (9) apprenants, soit dix-huit pourcent (18%) ne sont pas convaincu que l'enseignant enseigne bien. Basant sur l'acclamation de la majorité, on peut

déduire que l'enseignant a fait un bon travail. A part cela, on peut aussi attribuer la faible performance à la paresse ou au manque d'intérêt chez les apprenants ou à la nature complexe de la langue française elle-même.

4.3 Présentation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Tableau 31: 21. Sexe

Sexe	Nombre de personne	Pourcentage
Homme	1	50%
Femme	1	50%
Total	2	100%

Le tableau 14 ci-dessus montre que les deux enseignants de français interrogés dans l'institut sélectionnée, représentant 100% des répondants, sont de sexes différents. Le premier est un homme et le deuxième est une femme. Cette représentation nous a vraiment aidé pour ne pas être biaisé dans la collection des données mais d'être dynamique.

Tableau 32: 22. Âge des enseignants

Âge	Nombre de personne	Pourcentage
26 à 30 ans	00	00%
36 à 40 ans	1	50%
45 ans et plus	1	50%
Total	2	100%

La question une de cette partie veut savoir l'âge des enseignants enquêtés dans l'établissement choisi. Selon le tableau, le premier enseignant représentant 50% des répondants se situe entre l'âge de 36 à 40 ans. Le deuxième enseignant qui représente également 50% se situe entre l'âge de 45 ans et plus. Les indications montrent que le deuxième enseignant a été formé dans l'ancien système éducatif au Ghana et il a beaucoup travaillé. Le premier enseignant lui, est un peu plus proche du nouveau système. Mais en somme, leur expérience peut servir de base pour bien entretenir les

apprenants enquêtés pour surmonter leurs difficultés dans l'emploi des adjectifs verbaux.

Tableau 33: 23. Quel est votre niveau professionnel ?

Niveau	Nombre de personne	Pourcentage
Diploma in Basic Éducation	-	00%
BED (French)	1	50%
BA (French)	1	50%
MED (French)	-	00%
MPHIL (French)	-	00%
Total	2	100%

Le tableau 15 ci-dessus présente le résultat de la question «Quel est votre niveau professionnel ? » Cette question vise à savoir le niveau professionnel des enseignants et la matière dans laquelle ils sont spécialisés. A partir des résultats du tableau, nous voyons que, les deux enseignants enquêtés sont des professionnels. L'un possède le Bachelor of Education Degree in French, et l'autre le Bachelor of Arts Degree in French équivalent à la licence en français. C'est une qualification professionnelle de niveau éducatif élevé indiquant que les enseignants ont subi une formation pédagogique soutenue qui peut permettre à ces enseignants de FLE de pouvoir expliquer en détail et en profondeur le concept des adjectifs verbaux aux apprenants.

Tableau 34: 24. Quelles langues parlez-vous ? Par ordre d'acquisition.

Langue	Nombre de personne	Pourcentage
Éwé, Sele, Anglais, Français, Espagnol	1	50 %
Français, Anglais, Éwé, Twi	1	50 %
Total	2	100 %

Voici les résultats des deux enseignants enquêtés sur les langues parlées mises en ordre d'acquisition. Le premier enseignant représentant 50%, a acquis les langues maternelles (éwé, sele) en premier lieu avant les langues étrangères ou européennes

(anglais, français, espagnol). Par contre, le second enseignant représentant également 50% des répondants a confirmé qu'il a acquis les langues européennes ou étrangères (Français et Anglais) avant les langues maternelles. On peut attester que leur présentation est possible car l'acquisition d'une langue dépend de l'environnement langagier auquel l'enfant est exposé à son bas âge ou ce période critique (jusqu'à 12 ans).

Tableau 35: 25. Etes-vous un enseignant professionnel ?

Réponse	Nombre de personne	Pourcentage
Oui	2	100%
Non	-	00%
Total	2	100%

La réponse à la question «Etes-vous un enseignant professionnel ? » est très positive car les deux répondants ont affirmé qu'ils sont professionnels selon le tableau 17. Ces deux enseignants sont professionnellement formés pour enseigner la langue française. Nous pouvons dire que nos deux enseignants en question sont capables d'enseigner les adjectifs verbaux, un aspect important de la grammaire.

Tableau 36: 26. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

Année	Nombre de personne	Pourcentage
16 -20 ans	1	50 %
21 - 25 ans	0	00 %
26 ans et plus	1	50 %
Total	2	100 %

Le tableau 18 présente les données sur le nombre d'année d'expérience des enseignants interrogés. D'après les résultats, l'un des enseignants a eu 20 ans d'expérience dans le service. Par contre, notre deuxième enseignant enquêté confirme qu'il a eu plus de 30 ans d'expérience dans le service. Nous constatons à travers les

résultats que, les deux enseignants ont un certain nombre d'année d'expérience dans l'enseignement de FLE. Le niveau d'expérience exprimée par ces enseignants nous suggère qu'ils ont la capacité, la maîtrise et des stratégies qui peuvent les amener à être au-dessus de tous les aspects de la langue en ce qui concerne son enseignement / apprentissage.

SECTION B: Teaching of 'adjectif verbal'

Tableau 37: 27. Avez-vous jamais enseignez les adjectifs verbaux à vos apprenants ?

Réponse	Nombre de personne	Pourcentage
Oui	2	100%
Non	00	00%
Total	2	100%

Les données du tableau 17 montrent que les deux (2) enseignants représentant 100% des répondants qui ont remplis le questionnaire ont tous affirmés qu'ils ont enseignés les adjectifs verbaux à de différents niveaux. Ils ont ajoutés pour appuyer que les cours ont réussi, assez abordables et compréhensibles. Ces réponses nous informent que les apprenants ne sont pas dans l'obscurité mais ils sont au courant de cet aspect de la grammaire mais seulement, ils n'ont pas maîtrisé son emploi d'où leur difficultés dans son usage.

Tableau 38: 28. Quelles sont les difficultés de vos apprenants à propos de l'adjectif verbal ?

Difficultés	Nombre de personne	Personne Pourcentage
Ils emploient mal les adjectifs verbaux	1	50%
Ils confondent les deux termes	1	50%

Selon les réponses présentées par le tableau ci-dessus, les deux enseignants interrogés représentant 100%, ont exposé les difficultés identifiées auprès des apprenants au cours des cours. Ils ont souligné d'une part que les apprenants n'arrivent pas à employer correctement les adjectifs verbaux. D'autre part, ils disent que les

apprenants confondent les termes c'est-à-dire le participe présent et l'adjectif verbal. Les apprenants n'arrivent pas à reconnaître quand doivent-ils utiliser l'adjectif ou le participe. Nos enseignants nous signalent que ces difficultés sont notées pendant les cours quand la plus part des apprenants répondent mal aux questions au temps de production.

Tableau 39: 29. Trouvez-vous des défis et ses causes

Défit	Nombre de personne	Pourcentage
Manque de manuels		
Maitrise insuffisante sur les notions	1	50%
Manque d'intérêt et de compréhension chez les apprenants	1	50%
Total	2	100%

En ce qui concerne les défit trouvées chez les apprenants, l'un des enseignants représentant 50% fait mention de manque de manuels, le manque d'intérêt et de compréhension chez les apprenants. Le second enseignant représentant 50% des enquêtés a indiqué la maitrise insuffisante sur les notions comme cause principale des problèmes. En tout, nous pouvons dire que comme l'indique notre théorie de base, la maitrise d'une langue rend facile l'emploi de tous aspects de cette langue à tous les niveaux.

Tableau 40: 30 Quelle méthode d'enseignement utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

Méthode	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Directe / traditionnelle	-	00%
Approche communicative	2	100%
Approche fonctionnelle	-	00%
Méthode Audio-visuelle	-	
Total	2	100%

Ce tableau indique que les deux enseignants représentant 100% affirment qu'ils utilisent la méthode intitulée l'approche communicative. Notons que cette approche est la meilleure méthode recommandée par le Ghana Education Service (G.E.S) pour l'enseignement de FLE. C'est une méthode qui influence positivement les apprenants dans la communication et les encourage à maîtriser les compétences communicatives. A travers ce résultat, nous avons l'impression que les enseignants font leur mieux en adoptant la méthode recommandée mais le manque de maîtrise suffisante sur ce aspect de la grammaire, le manque d'intérêt et de compréhension chez les apprenants contribuent à leur échec dans l'usage des adjectifs verbaux.

Tableau 41: 31 Comment peut-on aider les apprenants à surmonter ces difficultés ?

Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage
-Faire disponible les documents de FLE aux apprenants	1	50%
-la lecture intense peut aider les apprenants	1	50%
Total	2	100%

Concernant les données du tableau ci-dessus visant à chercher les moyens qui peuvent conduire les apprenants à surmonter leurs difficultés dans le domaine d'emploi des adjectifs verbaux, le premier enseignant représentant 50% conseille qu'on doit faire disponible les documents de FLE aux apprenants. Le second enseignant représentant également 50% postule que la lecture intense peut les aider. Nous constatons par ces remarques des enseignants que, les apprenants peuvent mieux faire si à part les manuels de l'école, les parents peuvent encore fournir à leurs enfants les documents nécessaires, et que ces apprenants sont amenés à lire vigoureusement sous guide et support d'un professionnel.

Tableau 42: 32. Quelles sont vos suggestions visant l'amélioration de l'enseignement des adjectifs verbaux aux apprenants de FLE ?

Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Que les enseignants engagent les apprenants	2	100%
Avec des exercices structuraux et beaucoup de lecture sur les adjectifs verbaux.	2	100%
Total	2	100%

Ce tableau nous montre les suggestions des deux enseignants enquêtés sur les moyens nous pouvons adopter pour améliorer l'enseignement des adjectifs verbaux aux apprenants de FLE. Avec une voix, les deux enseignants représentant 100% suggèrent que les enseignants engagent les apprenants avec des exercices structuraux (fait les apprenants lire, comprendre, parler et écrire) beaucoup sur les adjectifs verbaux. Ceci revient pour dire que c'est la pratique qui amène la maîtrise et cette pratique aidera les apprenants à communiquer facilement. Ils seront en mesure de découvrir aisément les règles grammaticales eux-mêmes à travers lesquelles ils seront capables de les maîtriser et les employer dans des devoirs correctement sans difficultés.

4.4 Validation des hypothèses

Cette partie de notre travail est dédiée à la validation des hypothèses que notre recherche a formulé dès le départ.

Hypothèse 1.

Les apprenants de FLE à Hohoe E.P. SHS auraient de difficultés d'emploi des adjectifs verbaux et alors ils commettent des erreurs.

Nos enquêtés ont montré que la plupart des apprenants ont répondu par affirmation à l'item 8 et 9 du questionnaire des apprenants qu'ils n'ont pas assimilés la notion d'adjectif verbal enseignée et qu'ils confondent le participe présent et l'adjectif

verbal. Il est évident qu'un grand pourcentage : 93% des apprenants ont de difficultés dans l'emploi des adjectifs verbaux.

Hypothèse 2.

Les erreurs des apprenants seraient dues au manque de compétence ou de manque de connaissance suffisante des éléments introducteurs de l'adjectif verbal ».

Nous avons remarqué que suite aux questionnaires administrés aux apprenants, les erreurs qu'ils commettent proviennent de la nature interne de la langue française elle-même. Selon les résultats, la majorité, au total 30 répondants soit 60% de la population enquêtée ont de difficultés avec la langue française en terme général. Ceci peut contribuer au manque d'assez de connaissance et de compétence au niveau des apprenants en ce qui concerne l'emploi des adjectifs verbaux car, la plus part des apprenants ont indiqué que l'apprentissage de la langue française est très difficile et compliquée.

Hypothèse 3.

Il y aurait des techniques ou des stratégies qui peuvent aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi des adjectifs verbaux.

Cette hypothèse est confirmée car les apprenants ont produit des réponses affirmatives à l'item 10 du questionnaire indiquant que malgré l'effort de l'enseignant de bien expliquer, ils ont tant de difficultés. Alors nous ne pouvons pas nier l'exigence de chercher d'autres moyens, des stratégies et des techniques qui peuvent aider à trouver une solution permanente aux problèmes de nos apprenants dans l'emploi des adjectifs verbaux.

4.4.1. Conclusion partielle

En fin de compte, l'analyse des données dans ce chapitre nous ont révélé les difficultés auxquelles font face nos apprenants dans l'emploi des adjectifs verbaux.

La plus part des apprenants enquêtés n'ont pas réussi dans le test.

Notons que la présentation et l'interprétation des résultats, notamment les erreurs de ressemblance (logogrammiques) et grammatical issues de notre collecte de données nous ont servi de valider nos hypothèses. Des erreurs liées à l'emploi des homophones, la complexité de la langue française et l'incapacité des apprenants de maîtriser les règles liées à l'emploi des adjectifs verbaux sont des causes possibles décelées. Les solutions nécessaires seront préconisées dans le chapitre suivant.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATION

5.0. Introduction

Ce dernier chapitre de notre étude est consacré à une conclusion générale, des implications pédagogiques et aussi à des recommandations nous envisageons peuvent servir de remèdes aux problèmes de nos apprenants en FLE.

5.1. Conclusion générale

Ayant le désir de contribuer à l'enseignement du FLE au Ghana, nous avons entrepris cette recherche sur une partie de la grammaire française qui constitue une source de difficultés pour les apprenants. Rappelons que notre étude a adopté comme sujet: *contraintes d'emploi de l'adjectif verbal en classe de FLE. Cas des apprenants de Hohoe E.P. Senior High School.* Comme toute recherche, nous comptons identifier les types d'erreurs commises par les apprenants. D'autres objectifs sont: étudier les causes possibles liées à l'emploi fautif des adjectifs verbaux chez les apprenants et préconiser des techniques qui peuvent aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi des adjectifs verbaux en classe de FLE. Dans le chapitre premier de notre recherche, nous avons touché la politique linguistique de la langue française dont nous avons discuté certains facteurs: surtout le commerce et la position géographique du pays qui soulignent le rôle majeur que joue la langue française dans les échanges diplomatiques, sociaux culturels, économiques, touristique et professionnels, et aussi l'utilité de la langue française au Ghana. Notre hypothèse posée a soulevé qu'appart la faible connaissance et manque de maîtrise sur les adjectifs verbaux, la nature interne compliquée du français elle-même est une source des problèmes qu'affrontent les apprenants de FLE. Nous avons également défini

certaines termes clés tels: contrainte, emploi, genre, nombre, erreurs, apprentissage et acquisition, adjectif verbal et le participe présent dans le deuxième chapitre. Au niveau du cadre théorique sur lequel cette étude est fondée, nous avons analysé les théories des signes linguistiques de Ferdinand de Saussure (1857-1913) où la théorie du signe linguistique, la théorie de compétence et de performance sont mis en jeu. La théorie historico- culturelle de Vygotsky (1934), qui croit à l'adoption de petits jeux servant un moyen pour mémoriser c'est-à-dire garder en mémoire des concepts éducatifs n'était pas sous-estimée. Notre troisième théorie discutée est celle de l'analyse d'erreurs qui stipule que la didactique actuelle ne parle plus de faute mais d'erreur. Ces théories nous ont aidées à découvrir les sources des difficultés de nos apprenants.

Nous avons essayé de mettre en lumière les travaux déjà traités par certains chercheurs qui sont en relation avec notre sujet notamment les travaux de : B. K. Adzah (2018). Dans son mémoire intitulé « *difficultés d'emploi des homophones en FLE* ». Il a montré comment les homonymies et les homophonies posent de problèmes aux utilisateurs de la langue française. De l'autre côté, nous avons vu un travail entrepris par Odile Halmøy (1984) dans le contexte français, dans un revue romane intitulé « *A propos de l'adjectif en -ant dit "verbal"* ». Il pose la question à savoir pourquoi les grammairiens rangent traditionnellement les trois formes en *-ant* du français (gérondif, participe présent et l'adjectif verbal) dans un même chapitre, sous l'étiquette "formes verbales" en *-ant*. Nous constatons ici que, les deux côtés (les chercheurs français: français des français et les chercheurs africains: français langue étrangère), soulèvent des problèmes confrontés par les utilisateurs de cette langue. En plus, les travaux de Riegel et al. (1944), qui ont travaillé sur le participe présent et l'adjectif verbal. Jean-Luc Madoré (2010) a recherché sur comment distinguer

l'adjectif verbal du participe présent. Puis, traitant l'adjectif verbal, Jean-Christophe Pellat (2019), stipule qu'il y a certains points à considérer pour distinguer le participe présent de l'adjectif verbal, sont consultés.

D'autre part, pour recueillir des informations auprès des apprenants aussi que les enseignants, nous avons utilisé deux (2) questionnaires: un pour les apprenants enquêtés et un second pour les enseignants, et un test pour les apprenants qui sert à tester la compétence de ces derniers. Notre publique cible est cinquante (50) apprenants soit vingt-cinq (25) filles et vingt-cinq (25) garçons, puis deux (2) enseignants (une femme et un homme). Nous avons adopté la méthode aléatoire simple de Modalisa (2019) basé sur le principe que tous les éléments de la population ont une probabilité égale (non nulle) de faire partie de l'échantillonnage pour choisir notre échantillon. Toutes nos enquêtes ont été faites à Hohoe E.P. SHS. Pour bien comprendre les résultats des données recueillies, nous avons analysé des erreurs des apprenants de manière qualitative et quantitative pour tester leur compétence selon nos concepts de compétence et de performance. Les résultats fournis par les apprenants ont confirmé nos hypothèses de départ et ont montré que la plus part des apprenants enquêtés (90%) ont de difficultés d'emploi des adjectif verbaux. Parmi les causes des erreurs, nous avons relevé la complexité de la langue française, manque de compétence et de connaissance chez les apprenants et aussi, manque de motivation suffisante, la répétition des exercices structuraux et le renforcement chez leurs enseignants. Les enseignants, à travers les réponses fournis au questionnaire affirment qu'ils adoptent la meilleure méthode (approche communicative) recommandée par le GES. Malgré cette action, le niveau de doute et le manque de maîtrise de cet aspect de la grammaire reste toujours élevé, d'où notre préoccupation.

En somme, nous pouvons dire que cette recherche a détecté les causes pertinentes des difficultés que font face nos apprenants de Hohoe E.P. SHS. A cet effet, nous déclarons ensuite des recommandations pouvant aider à résoudre les problèmes de nos apprenants.

5.2. Recommandations

Cette partie de notre travail est consacrée à la présentation des recommandations qui peuvent servir de moyens des résolutions des problèmes inhérents à l'enseignement / apprentissage du FLE; en particulier l'enseignement des adjectifs verbaux. Ces recommandations peuvent être exploitées par des enseignants, des experts comme d'autres futurs chercheurs.

5.2.1 Pour l'apprenant

La maîtrise des adjectifs verbaux n'est pas une affaire d'un jour. Les apprenants doivent se déterminer et valoriser le temps disponible pour apprendre. Ils doivent prendre au sérieux leurs livres, leurs notes et lire incessamment pour savoir la syntaxe et l'orthographe des adjectifs verbaux dans des énoncés français pour un niveau avancé. Les apprenants doivent s'entraîner en pratiquant des exercices sur des adjectifs verbaux car c'est en forgeant qu'on devient forgeron. L'effort d'arriver conduit à un bon port. Comme a conseillé un penseur disant: *«ton futur dépend de ta tête et de tes mains, il faut donc travailler dur.»*

Voici quelques techniques ou moyens vous pouvez adopter pour la maîtrise de l'adjectif verbal.

Quand sommes-nous en présence d'un adjectif verbal?

a) quand la forme en –ant n'est pas accompagnée d'un CO (COD ou COI)

ou d'un CC (CCL, CCT, CCM, ...). Exemples :

1. Voilà des revues intéressantes tout le monde.
2. J'adore cette équipe combattant courageusement.
3. Voilà des garçons discutant depuis des heures

- s'il ne s'agit pas d'un verbe pronominal.

Exemples :

1. Je les ai vus se querellant.
2. Je vous ai vus vous embrassant.
3. Je les ai entendus se téléphonant.

- s'il n'y a pas d'adverbe de négation. Exemples :

1. Elle s'arrêta comme paralysée, ne sachant plus que faire.
2. Ce sont des garçons timides ne disant jamais rien.

- si elle n'est pas précédée du verbe „aller" Exemples :

1. Les difficultés vont diminuant.
2. Ses problèmes allaient croissant

- s'il ne s'agit pas de „soi-disant"

Exemple:

1. Je déteste les soi-disant bons conseils.

- quand la forme en –ant forme avec un GN une subordonnée (causale):

Exemples:

1. La chance aidant, elle a pu s'en sortir.
2. La chaleur revenant, les dernières neiges ont fondu

ATTENTION !!! Ne confondez pas!!!

1. *Je déteste les chiens aboyants.*
2. *Je déteste les chiens aboyant toute la nuit.*
3. *Voici la somme manquante!*
4. *Voici la somme manquant dans la caisse!*
5. *C'est une enfant obéissante.*
6. *C'est une enfant obéissant à ses parents.*

Ses résultats sont désolants.

« Désolants » est un adjectif qualificatif formé à partir du participe présent.

« Désolants » est donc un adjectif verbal. Il s'accorde en genre (masculin) et en nombre (pluriel) avec « ses résultats ».

5.3.2 Pour l'enseignement

Les difficultés liées à l'emploi des adjectifs verbaux sont classées comme suit:

- **Ordre sémantique :** les terminaisons du participe présent et de l'adjectif verbal sont comme des homophones qui engendrent une confusion dans le discours rendant difficile la compréhension. Néanmoins, le contexte aide à lever l'ambiguïté dans certains cas.
- **Ordre orthographique :** les apprenants commettent des erreurs quand il s'agit d'orthographier ces homophones plus spécialement l'adjectif verbal.

Il faudrait une méthode d'enseignement efficace pour résoudre ces problèmes. Certains enseignants ont tendance d'enseigner des homophones en les opposant. Dans notre cas, *an / en,-ant / -ent* ; qui ne servira à rien. Il serait plutôt idéal de les enseigner isoler. Autrement dit, il faut les enseigner par ce qui les distingue: leur sens

et leur nature, et non pas par leur forme sonore. Nous aimerons indiquer que l'on peut étudier la graphie *ant* (participe présent) quelques semaines plus tard avant d'enseigner la graphie *ent* (adjectif verbal).

Pour ajouter, nous pouvons aussi adopter la méthode visuographique qui relève de la mémoire visuelle de la représentation graphique des graphèmes des mots. C'est une méthode qui facilite la mémorisation des homophones. Elle travaille sur trois types de mémoire: la mémoire visuelle imagée (mémoire des images), la mémoire lexicale orthographique (mémoire de l'orthographe des mots) et la mémoire sémantique (mémoire des connaissances sur le monde) (Mavrommati et Miles, 2002 ; Rinaldi, 2013). Ici, nous appuyons sur la mémoire lexicale orthographique (mémoire de l'orthographe des mots) et la mémoire sémantique (mémoire des connaissances sur le monde). Il est vrai que si les mots sont rencontrés et sont utilisés régulièrement et fréquemment, ils seront vite maîtrisés (Catach, N. (1997)). A cet effet, il faudrait que l'enseignant fournisse ses apprenants avec la liste distinctive des verbes, ses participes présent et ses adjectifs verbaux. A ce niveau, la théorie historico-culturelle serait recommandée aux apprenants où ces derniers peuvent entreprendre certains jeux leur servant de point d'appui pour savoir quand conserver des consonnes ou les éliminer. Aussi, quand est-ce qu'on peut faire des accords ou laisser invariable. Ceci servira de guide aux apprenants. L'emploi des adjectifs verbaux est soutenu par plusieurs règles. La maîtrise de ces règles peut encourager les apprenants à apprendre et à assimiler l'emploi de cet aspect de la grammaire.

Ajoutons que, la notion de stratégie d'apprentissage née dans les années 60 est toujours en développement (Holtzer, 2001). L'apprenant est alors le point focal et on s'intéresse aux facteurs "psychologiques" (learner factor) qui incluent les stratégies d'apprentissage parmi les variables comme: aptitudes, attitudes, motivations,

personnalité (Holtzer, 2001). Il est incontestable que, si bien que les apprenants, en situation scolaire, suivent les mêmes enseignements en classe, ils emploient des stratégies différentes pour s'approprier la langue. Cette adaptation prend de temps chez certains. Nous suggérons que les enseignants fassent fréquemment des exercices structuraux sur les adjectifs verbaux, les répétitions et des renforcements positifs des exercices vont encourager les apprenants à apprendre le français.

En plus, pour rendre l'enseignement/apprentissage de l'orthographe surtout comment orthographier l'adjectif verbal plus efficace, il va falloir introduire et développer le savoir- apprendre comme compétence chez les apprenants car ces derniers utilisent de façon consciente ou inconsciente des stratégies d'apprentissage. Nous prions alors les enseignants de guider et de conseiller les apprenants de temps en temps sur les valeurs, l'importance et le rôle que joue le français aujourd'hui dans le monde au niveau de fonction, commerce, technologie et la vie sociale en générale dans leur apprentissage et leur communication en langue cible. Selon Defays (2003:211) ; « *la première tâche de l'enseignant, quel que soit sa discipline, avant même d'enseigner la langue [...] serait d'enseigner à apprendre* ».

RÉFÉRENCES

- Adzah, B.K. (2018). *Difficultés d'emploi des homophones en FLE. Cas des apprenants de Wesley Grammar SHS, Accra*. Mémoire présentée à University of Education, Winneba pour l'obtention du diplôme de Master of Philosophy in French language. Unpublished.
- Akakpo, E. E. (2012). « Comprendre les difficultés d'emploi des logogrammes en orthographe française pour les réduire ». INFOPROF, *Journal des professeurs de français*, no. 54 : 6-14
- Akakpo, E. E. et Ayi-Adzimah, K. D. (2012). « Valeur et difficultés d'application des théories dans une classe du français langue étrangère au Ghana ». K. Azasu (eds), GUMAGA, *International Journal of Language and literature*. Accra: Yamens Publishing House. pp. 31-50
- Amonoo, R.F. (1988). *The Graft in its early years*. Accra: Black Mask Limited.
- Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Baylon, C., Mignot, X. (2010). *Initiation à la sémantique du langage*. Paris : Nathan.
- Bertrand, O. (2011). *Histoire du vocabulaire français: Origines, emprunts et création lexicale*, Les Editions de l'École Polytechnique.
- Besse, H., & Porquer, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hachette /CREDIF.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaire et Didactique de la langue*, Paris : Hatier.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris. : Ophrys.
- Bled, E., Bled, O. (2010). *Premier livre d'orthographe pour les pays d'Afrique*. Paris : Hachette/ Edicef.
- Bonnard, H. (1986). *Code du français courant*. Paris : Magnard.
- Brissaud, C., et al. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*
- Brown, R. & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In: C.N. Cofer & B.S. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning: problems and processes*. New York, McGraw Hill.
- Catach, N. (1980). *L'Orthographe Française, Traité Théorique et Pratique*, Paris : Nathan.
- Catach, N. (1984). *Liste orthographique de base*. Paris : Édition Nathan.
- Catach, N. (1997). *L'orthographe, comment ça marche?, «je vous écris sans faute, colloques et conférences sur l'orthographe», CRDP DE Lorraine*.
- Catach, N., Gruaz, C. et Duprez, D. (2012). *L'Orthographe française ; Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Armand Colin.

- Coder, S.P. (1980a). «Que signifient les erreurs des apprenants ?», *langages* 57, mars, 9-15. traduction de Coder (1967) : 'The signifiante of learners' errors', 162-169.
- Colombo, J. (1982). The critical period concept: research, methodology, and theoretical issues, *Psychological Bulletin* 91, 260-275.
- Corder. S. P. (1967), *Analyse des erreurs: UN BILANT PRATIQUE*.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette
- Dabène, L., 1997, « *L'image des langues et leur apprentissage* », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 19-23.
- Debyser, F., Houis, M., et Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes Paris* : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC).
- Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage* (Vol.251). Éditions Mardaga.
- Douglas, H. B. (1987). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Dubois, J., Lagane, R. (2004). *Larousse Grammaire*. Paris: Larousse.
- Dulay, H., Burt, N., Krashen, S. (1982). *Language two*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press
- Fayol, Michel & Jean-Pierre Jaffré. 2008. *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit, *Dialangue*, vol. 5, 9-17.
- Fuchs, C. (2009). *L'ambiguïté: du fait de langue aux stratégies interlocutives*, Nanterre, France, 3-16.
- Gak, V.G. (1976). *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*. Paris: Selaf CNRS.
- Gey, Michel. 1987. *Didactique de l'orthographe française, Méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Paris : Nathan.
- Grevisse, M. (1986). *Le Bon Usage, grammaire française*. Paris: Duculot.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2004). *La force de l'orthographe*. De Boeck Supérieur.
- Gruaz, C., Karabetian, E., Mitaine, G., & Raffestin, A. (1986). *L'évaluation de l'orthographe*. CRDP Rouen.

- Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/ Didier.
- Girault-Duvivier. (1822). *Grammaire des grammaires ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue*. Tableau dépliant LANGUE 2/2, Paris.
- Guillou, M., & Moingeon, M. (1997). *Dictionnaire universel francophone de Hachette*.
- Greenbaum, S. (1996). *The Oxford English Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Grevisse, M. (1986). *Le Bon Usage*. Bruxelles: Duculot.
- Grevisse, M. (2005). *Le petit Grevisse. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck
- Higounet, C. (2003). L'écriture: « Que sais-je? » n^o 653. Presses Universitaires de France.
- Holtzer, G. (2001). *Plurilinguisme et pluralité linguistique en Europe : une difficile diversification des langues*.na.
- Jaffré, J-P. (2006). « Pourquoi distinguer les homophones? », *Langue française*, vol.151, no. 3, pp.25-40.
- James, C. (2006). *Error in Language Learning and Use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistique across cultures*. Anne Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1961). *Language Testing; the Construction and Use of Foreign Language Test*. Longmans.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lahmann, A., Martin-Berthet, F. (2008). *Introduction à la lexicographie : Sémantique et morphologie*. Paris: Armand Colin.
- Lamy, A. (1976). *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*. Paris: Ela. learning. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.) Montréal: Guérin.
- Lehmann, A., Martin-Berthet, F. (2000). *Introduction à la lexicologie: Sémantique et morphologie*, Paris: Armand Colin.
- Libarbore, S. (2014). *Contraintes Morphosyntaxiques d'emploi des logogrammes en FLE: Le cas des apprenants de Bunkprugu et de Nakpanduri SHS*, University of Education, Winneba.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbal*, Bern : Peter Lang S.A.

- McNicoll, L., Roy, G-R.(1985). *Les homophones: problème et solution*. Sherbrooke.
- Piaget, J. (1918). *Recherche*. Edition la concorde.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Porquier, R. (1977). «L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *ELA*, 35.
- Riegel, M., Pellat, J.C. & Rioul, R. (2016), *Grammaire méthodique du français*, Paris:PUF.
- Rinaldi, H. (2013). *Intérêt d'une méthode visuosémantique pour la mémorisation de l'orthographe lexicale dans la dysorthographe développementale* (Mémoire inédit), Université de Poitiers, France.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: OPHRYS. €
- Robert, P. (1978). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Société du Nouveau Littre.
- Rochex, J-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski fondement pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120,105-147.
- Saussure, F.D. (1916). 1983. *Course in general linguistics*. (de) Saussure, F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris:Payot.
- Sekyi-Baidoo, Y. (2002). *Semantics, an introduction*. Kumasi: Wilas press LTD.
- Sharan, M.(2009:66). Cadre théorique et valeurs- Guide décolonisé.
- Smith, L.K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and teaching: theory and practice*, 11(1), 5-13.
- Simpson, J.A., & Weiner, E.S.C. (1991). *The Oxford English Reference Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1964). *Recherche linguistique et enseignement des langues. Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Strasbourg : conseil de L'Europe.
- Vandenplas, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie : la zone de développement proximal revisitée. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaire de France. 195-211.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage(1934)*. Paris : La Dispute, 446-447.
- Vygotski, L. S. (1934-1978). *Mind in society: the development of high psychological processes*. Cambridge: Haval University Press. Webster, M., & Gove, P. B. (2002). *Webster's Third New International Dictionary*. Merriam-Webster: Indxd & Uabedition.
- Yaiche, F., Berthelin, C. (1990). *Orthographe de A à Z*. Paris: Hachette.
- Yule, G. (1996). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

SITOGRAPHIE

- Chomsky, N. (1966). *The acquisition of syntax in children from five to ten*. MIT Press: Cambridge. Repéré le 5 Sept. 2012 <https://www.jstor.org/stable/412397>
- Corder, S.P. (1971; 1974). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press. Repéré le 6 juin 2012 <https://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi...>
- Dall et all., (2005:34 ; Sautu, 2009). *Cadre théorique et valeurs*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projet>
- Dubois, A.D. (1969). *Grammaire générative transformationnelle de la langue française*. n°1, p. 56
- Jaffré, J.P. (2013). *Interview, dictée et apprentissage de l'orthographe*. Repéré le 14 février 2013, 19h06, [creteil.fr/rubriques/pdf/contributions.../dictee.pdf](https://www.langages.crdp.a-c-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions.../dictee.pdf)<https://www.langages.crdp.a-c->
- Jaffré, J.P. (1979). L'orthographe du français est-elle une bonne orthographe ? *In les journées de l'observatoire nationale de la lecture (ONL) (Ed.), Enseigner la langue. Orthographe et grammaire*. Repéré le 7 juillet 2012 <https://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2006/enseigner>
- Nze-Waghe, A.D. (2011). Les erreurs et les stratégies d'orthographe chez les élèves du premier cycle du secondaire du Gabon. Thèse de Doctorat : Université Laval Québec. Repéré le 2 juin 2012, 22h59 <https://www.theses.ulaval.ca/2011/27899/27899.pdf>
- Pellat, J-C. ; Makassikis, M. (2011). Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes. DUBOIS, M., KAMBER, A., Dekens, C.S. (Eds), *l'enseignement de l'orthographe en FLE*. Rapidoffset, Le Locle, no.54. Repéré le 23 octobre 2012 <https://www.lilpa.unistra.fr/uploads/media/PELLAT-ListePublications.pdf>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. Repéré le 14 février 2013 <https://www.uni-jena.de/~mu65qev/papdf/CA.pdf>
- Problématique de la production écrite dans l'apprentissage du français chez les débutants. Repéré le 2 juin 2012, 22h55 <https://www.File.upi.edu/.../problématique-d'acquisition-de-la-production-ecrite.puf>
- Swaen, B. (2016). *Cadre théorique d'un mémoire : Contenu et exemple*. Mis à jour le 30 novembre 2020. <https://www.scribbr.fr/plan-memoire/cadre-theorique-dun-memoire/>.

ANNEXES

ANNEXE A

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

This questionnaire is designed to collect data on the use of adjectives derived from verbs and their syntax in the written French of Students in Senior High Schools of Ghana. Students are kindly requested to be as sincere as possible in providing answers to the questions below. The scores of individual students in the written production do not have anything to do with their academic records.

SECTION A: Personal and linguistic profile

1. Age:.....

Tick as appropriate

2. Sex: Male [] Female []

3. Write the languages you speak in order of acquisition.....

4. Have you ever lived in a francophone county? Yes [] No []

5. At what level did you start learning French? Primary JHS [] SHS []

6. How do you find the learning of French language? Very easy [] Easy []
Difficult [] very difficult []

SECTION B: Knowledge of ‘adjectif verbal’

7. Have you learnt about adjectives derived from verbs? (Adjectif verbal)

Yes [] No []

8. Do you have any difficulty in using adjectives derived from verbs? (Les adjectifs verbaux)

Yes [] No []

9. What was your domain of difficulties?

a. how to identify l’adjectif verbal []

b. changing of spellings []

c. it resembles present participle []

d. I do not have enough knowledge on it []

10. Do you like the way the teacher taught this topic? Yes [] No []



ANNEXE B

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE FOR FRENCH TEACHERS

This questionnaire is designed to collect data on the use of adjectives derived from verbs and their syntaxes formation in the written French of Students in Senior High Schools of Ghana. **Teachers** are kindly requested to be as sincere as possible in providing answers to the questions below. The answers of individual teachers in this questionnaire do not have anything to do with their academic or professional records but only to provide us with basis for a comprehensive research.

SECTION A: Personal and linguistic profile

1. Âge:

Tick as appropriate

2. Sexe: Male Female

3. Quel est votre niveau professionnel ? a. 3yrs Post-Secondary

b. Diploma in Basic Education c. BED d. BA e. MED

f. MA g. MPHIL

4. Quelles langues parlez –vous? Par ordre

d’acquisition.....

.....

5. Etes-vous un enseignant professionnel? Oui non

6. Depuis combien d’années enseignez-vous le français?.....

SECTION B: Teaching of 'Adjectifs Verbaux'

Tick as appropriate

7. a. Avez-vous jamais enseignez les adjectifs verbaux à vos apprenants?

Oui [] Non []

7. b. Si oui, comment trouvez-vous les cours ?

.....

7. c. Si non, donnez vos raisons.....

8. Quelles sont les difficultés de vos apprenants à propos de l'adjectif verbal?

.....

9. a. Trouvez-vous des défis et ses causes dans l'enseignement des adjectifs verbaux? Oui [] Non []

9. b. Si oui, précisez-les.

- manque de manuels. []

- maitrise insuffisante sur les notions. []

- manque d'intérêt et de compréhension chez les apprenants. []

10. Quelle méthode d'enseignement utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

-Directe / traditionnelle [] - approche communicatif []

-Approche fonctionnelle [] - méthode audio-visuelle []

11. Comment peut-on aider les apprenants à surmonter ces difficultés?

.....

12. Quelles sont vos suggestions visant l'amélioration de l'enseignement des adjectifs verbaux aux apprenants de

FLE ?.....

ANNEXE C

TEST DES APPRENANTS

Complétez par l'adjectif verbal ou le participe présent. (Attention à la graphie)

Texte:

Je l'avais rencontré l'année (précéder)1..... c'était un jour du mois (précéder).....2.....les fêtes. Nous avons échangé des idées (converger).....3.....sur bien des points, mais nous avons des opinions (diverger).....4.....sur le néolibéralisme. Ses arguments me (convaincre).....5..... nous avons bu un (exceller)6.....champagne pour fêter notre rencontre. Après, je ne l'ai plus revu. Il est devenu, paraît-il, un homme (influer).....7.....mais aussi (intriguer).....8....., hélas! Qu'importe, je ne suis pas (adhérer)9..... à son parti, ni à sa politique. C'est (intéresser).....10..... cet homme.

Choose the correct answer from the list numbered A to D below.

A

B

C

D

1. précédente	précédent	précédante	Précédant
2. précédent	précédant	précédente	Précédante
3. convergeant	convergant	convergante	Convergent
4. divergeant	divergant	divergante	Divergent
5. convainquant	convaincant	convaincent	Convaincante
6. excellent	excellent	excellent	Excellante
7. influante	influant	influent	Influer
8. intrigant	intrigant	intrigent	Intriguante
9. adhérent	adhérent	adhérante	Adhérent
10. intéressant	intéressent	intéressante	intéressente

ANNEXED

BARÈME POUR LA CORRECTION DU TEST DES APPRENANTS

S/N	RÉPONSE	COMMENTAIRE
1	A. précédente	C'est un adjectif verbal qui parle de l'année
2	B. précédant	Un participe présent utilisé comme un verbe
3	C. convergeant	C'est un participe présent
4	A. divergeant	C'est un participe présent
5	A. convainquant	C'est un participe présent
6	B. excellent	C'est un adjectif verbal qui parle de la boisson.
7	D. influent	C'est un adjectif verbal qui donne d'information sur l'homme.
8	A. intrigant	C'est un adjectif verbal
9	B. adhérent	C'est un adjectif verbal parlant de la vie sociale de l'homme.
10	A. intéressant	