

**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**EMPLOI ANAPHORIQUE DES DETERMINANTS DEFINIS EN FRANÇAIS  
LANGUE ETRANGERE : LE CAS DES APPRENANTS DE ST. DOMINIC  
SENIOR HIGH TECHNICAL SCHOOL.**



**MASTER OF EDUCATION**

**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**EMPLOI ANAPHORIQUE DES DETERMINANTS DEFINIS EN FRANÇAIS  
LANGUE ETRANGERE : LE CAS DES APPRENANTS DE ST. DOMINIC  
SENIOR HIGH TECHNICAL SCHOOL.**



**A dissertation in the Department of French Education,  
Faculty of foreign languages Education submitted to the  
School of Graduate Studies in partial fulfillment of the requirement**

**for the award of the Degree of Master of Education  
(French Education)  
in the University of Education, Winneba.**

**OCTOBER, 2022**

## DECLARATION

### Student's Declaration

I, Mensah Abigail declare that this thesis, with the exceptions of the quotations and references contained in published works which have been identified and acknowledged, is entirely my original work and it has not been submitted, neither in part or whole, for another degree elsewhere.

**SIGNATURE:**.....

**DATE:**.....



### Supervisor's Declaration

I hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines for thesis as laid down by the University of Education, Winneba.

**PROF. DOMINIC S. Y. AMUZU**

**SIGNATURE:**.....

**DATE:**.....

## REMERCIEMENTS

Nous remercions sincèrement le bon Dieu tout puissant de nous avoir accordé la faveur, la sagesse, l'intelligence et la puissance d'aborder ce travail à cette fin.

Nous remercions aussi Professor Dominic S. Y. Amuzu qui malgré ses engagements surchargés a fait son tout possible pour nous guider dans la réalisation de cette mémoire sans oublier les autres professeurs du département de français.

Pour ne pas oublier ceux de prêt et de loin qui ont contribué de diverse manière surtout mon cher époux Monsieur Asante Eric Kwadwo pour sa contribution dans la réalisation de cette recherche.



## **DEDICACE**

Ce travail est dédié à ma fille Asante Elsalicia Asantewaa et la famille Asante.



## TABLE DES MATIERES

<b>Matière</b>	<b>Page</b>
<b>DECLARATION</b>	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>iv</b>
<b>DEDICACE</b>	<b>v</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>xi</b>
<b>CHAPITRE UN: INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
1.0. Survol	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.1.1 Notion d'anaphore	3
1.1.2 Types d'anaphores	4
1.1.2.1 Anaphore nominale	4
1.1.2.1.1 Anaphore fidèle	5
1.1.2.1.2 Anaphore infidèle	5
1.1.2.1.3 Anaphore conceptuelle	6
1.1.2.1.4 Anaphore associative	6
1.1.2.2 L'anaphore pronominale	7
1.1.2.3 L'anaphore adjectivale	8
1.1.2.4 L'anaphore adverbiale	8
1.1.2.5 L'anaphore verbale	8
1.2. Problème	9
1.3. Justification du choix du sujet	12
1.4. Objectifs de l'étude	13



1.5. Questions de recherche	13
1.6. Hypothèses	14
1.7. Délimitation	14
1.8. Plan du travail	15
1.9. Conclusion	15
 <b>CHAPITRE DEUX: CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX</b>	
<b>ANTERIEURS</b>	
2.0. Introduction	16
2.1. Cadre théorique	16
2.1.1. Théories linguistiques	17
2.1.1.1 Notion d'anaphore	17
2.1.1.2 Notion de déterminant	20
2.1.1.3 Notion de déterminants définis	21
2.1.1.3.1 Notion d'article défini	21
2.1.1.3.2 Notion de déterminant démonstratif	21
2.1.1.3.3 Notion de déterminant possessif	24
2.1.2 Théories psycholinguistiques	25
2.1.2.1 Théorie behaviouriste	25
2.1.2.2. Les fondements des principes de l'analyse contrastive.	28
2.1.2.3. Théorie cognitivistes	29
2.1.2.3. La notion d'erreur	31
2.1.2.4. Implications de théories	32
2.2 Travaux antérieurs	33
2.3. Conclusion	35

<b>CHAPITRE TROIS: DEMARCHES MÉTHODOLOGIQUES</b>	<b>36</b>
3.0. Survol	36
3.1. Population de référence	36
3.2 Échantillonnage	37
3.3 Outils de collecte des données	38
3.3.1. Nature du test	38
3.3.2 Nature du questionnaire	39
3.3.3. Interview	45
3.4 Procédure de collecte de données	47
3.4.1 Procédure de dépouillement	48
3.4.2 Procédure de vérification des hypothèses	48
3.5 Conclusion	49
<b>CHAPITRE QUATRE: ANALYSE DES DONNEES DES RÉSULTATS</b>	<b>50</b>
4.0. Introduction	50
4 .1. Présentation des résultats du questionnaire des enseignants	50
4.1.1 Profil du répondant	51
4.1.2 Présentation des résultats du questionnaire des apprenants	54
4.1.3 Les anaphores des déterminants définis	56
4.2. Présentation des résultats du test destiné aux apprenants	58
4.3. Validation des hypothèses	66
4.4 Conclusion	68
<b>CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>69</b>
5.0 Survol	69
5.1. Conclusion générale	69



5.2 Recommandations	71
5.3. Conclusion	74
<b>REFERENCES</b>	<b>75</b>
<b>ANNEXE (A):</b> Test for Students	78
<b>ANNEXE (B):</b> Questionnaire for Students Studying French	80
<b>ANNEXE( C):</b> Interview for French Teachers	82
<b>ANNEXE (D):</b> Bareme du Test	84



## LISTE DES TABLEAUX

<b>Table</b>	<b>Page</b>
3.1 : Répartition de tous les apprenants	37
3.2 : répartition des apprenants	38
3.3 : Réponses données par les enseignants pendant l'interview	46
4.1: Niveau académique et professionnel des enseignants	51
4.2 : Nombre d'années d'expérience	52
4.3 : Participation des enseignants aux séminaires de GAFT et de CREF	52
4.4 : Les méthodes d'enseigner les anaphores	53
4.5 : La répétition aide la compréhension d'un texte littéraire	54
4.6: Répartition des âges des apprenants	55
4.7: Apprentissage de français	55
4.8 : Identification des reprises	56
4.9 : Identification des déterminants définis	57
4.10 : Différence des articles définis des autres remplaçants des groupes nominaux .58	
4.11. : Une orange	59
4.12 : Une Toyota	59
4.13 : Un ami	60
4.14 : Eric	61
4.15 : Une étable	62
4.16 : Un roman	63
4.17 : Une voiture	63
4.18 : Yao et Mensah	64
4.19 : Un avion	65
4.20 : Un cavalier	66

## ABSTRACT

This research work aims at finding lasting solutions to some difficulties in the use of definite determiners as anaphora in the teaching and learning of French as a foreign language in Ghana. A difficulty of this nature cannot be over emphasized as it confuses the students because of the meaning it connotes in the language. The problem at hand is that most students are not able to utilize anaphora either in context or in memory in relation to the changes in meaning depending on the style of writing. Also, the students are not able to understand the meaning of literary text in simple French language due to lack of understanding of anaphoric expressions that lay emphasis on already mentioned items in the text or surrounding a reference in context or in a situation. The research has carried us through different stages like: test and questionnaire for students, interview for teachers, their profiles (linguistics, personal and professional), exercises to mention a few. The results suggested to us that, the students undergo series of practice and exercises to help them overcome the situation.



## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GENERALE

#### 1.0. Survol

Dans l'enseignement et l'apprentissage de langue, la grammaire est l'un des éléments essentiels qui facilitent l'usage de la langue. C'est pourquoi notre intérêt dans cette recherche est centré sur l'un des aspects de grammaire qui empêche l'usage de la langue et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) à St. Dominic Senior High Technical School. Cette difficulté est l'emploi anaphorique des déterminants définis en français.

Dans ce chapitre, nous avons donc présenté un point de vue général sur les difficultés posées aux apprenants dans l'identification et l'emploi des anaphores définis. Il est question du contexte de l'étude qui est suivi du problème, du choix et de la justification du sujet. Après nous avons vu les objectifs de notre travail, les questions de recherche, les hypothèses, la délimitation et finalement le plan de l'étude.

#### 1.1. Contexte de l'étude

(Dabene, 1994 : 112). Il est indispensable qu'on puisse communiquer avec nos voisins. Pour cette raison le français est un atout pour tous les ghanéens dont les apprenants de la langue française surtout sur le plan éducatif. Concernant la position géographique du Ghana, Amuzu (2005) dit qu'elle est entourée par des pays francophones. Alors, l'heure est à la communication et à la compréhension entre les individus ainsi qu'à la coopération au niveau politique, économique et culturel. L'objectif est bien d'unité africaine, c'est-à-dire de préparer les apprenants pour l'Afrique de demain.

Par ailleurs, en voyant l'importance de la communication aujourd'hui, il nous serait de parler en plus de l'anglais, une autre langue européenne d'où le français. C'est-à-dire que les deux langues (le français et l'anglais), sont les plus parlées dans le monde. Être bilingues dans ce domaine nous exposera à communiquer avec le monde extérieur. Des raisons de ce type expliquent le statut privilégié accordé au français pour le Ghana.

La morphosyntaxe, aspect de langue étroitement lié à la grammaire, est avant tout essentielle dans le processus de l'enseignement / apprentissage du français. Non seulement les apprenants ont besoin de maîtriser les règles afin de communiquer leurs pensées et leurs idées, mais aussi d'écrire correctement. Les apprenants doivent être capables de contribuer à des conversations qui se sont déjà déroulées. Cependant, ils ont des difficultés à bien s'exprimer. Pour ce fait, nous avons décidé de travailler sur l'emploi anaphorique des déterminants définis en français langue étrangère. Le travail est focalisé sur le problème posé par l'identification et l'emploi anaphorique des déterminants définis aux apprenants de St. Dominic Senior High Technical School à Pepee-Kwahu. La langue française est une langue très difficile et complexe à cause de sa nature ambiguë et incohérente puisqu'elle est dénoncée par les écrivains, les pédagogues et les grammairiens, (Riegel et al. 2014 :121). Selon les grammairiens tel que Riegel (2014), la langue est composée de beaucoup de règles qui sont pleines d'exceptions et ces exceptions rendent l'enseignement / l'apprentissage très difficile et compliqué aux usagers de la langue.

La langue naturelle offre une grande variété d'expressions qui permettent d'éviter la répétition des mêmes termes pour désigner ce dont on parle mais qui posent problème au niveau du codage informatique. Une même entité, un même événement, une même

dénotation peuvent être désignée par différents signifiants co-référents. Baylon (1978) remarque que la compréhension d'un énoncé dépend des éléments linguistiques que forme cet énoncé. Ceci veut dire que pour produire un énoncé interprétable, il faut que chaque unité syntaxique dans cet énoncé ait un sens interprétable.

### ***1.1.1 Notion d'anaphore***

Selon Riegel et al (2011 :1029), la cohésion du texte repose en partie sur la répétition. Divers éléments linguistiques y contribuent ; les groupes nominaux, en particulier, assurent, par leur articulation et leurs relations au fil du texte, la reprise de l'information.

La notion d'anaphore permet de décrire cet aspect de l'organisation du texte. L'anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte.

Plus précisément, une expression est anaphorique si son interprétation référentielle dépend nécessairement d'une autre expression qui figure dans le texte.

Au sens général du terme, l'anaphore est un processus syntaxique qui contrôle l'incomplétude sémantique. Parfois on rencontre certains segments du discours dont le sens est incomplet. Ces segments du discours ne peuvent être compris que si l'on prend en compte la relation qu'ils entretiennent avec d'autres segments qui sont apparus antérieurement ; cette relation est dite "anaphorique".

Exemple :

1. *Il a une belle voiture. Il ne **la** prête à personne.*

Dans la phrase, pour comprendre ce à quoi renvoie le pronom personnel (anaphorique) « la », il faut prendre en compte son antécédent (anaphorisé), qui est « la voiture ».

### **1.1.2 Types d'anaphores**

Riegel et al (2009 : 1035-1042) propose cinq types d'anaphores :

#### **1.1.2.1 Anaphore nominale**

Les groupes nominaux anaphoriques comportent des déterminants définis : article défini, déterminants possessifs ou démonstratifs.

Pour (Mitkov, 1999), il y a anaphore nominale lorsque l'antécédent d'une anaphore est un groupe nominal défini qui représente le même concept (répétition) ou un concept sémantiquement proche (synonyme).

2. *Jean a acheté **un sapin** de Noël. **Ce sapin** est vraiment joli.* (Le mot sapin est répété)
3. *Jean a acheté **un sapin** de Noël. **Cet arbre** est vraiment joli.* (Le mot sapin est repris par un synonyme arbre qui lui est proche sémantiquement)

Mitkov s'est fondé uniquement sur la nature de l'antécédent pour définir l'anaphore nominale : On parle d'anaphore nominale lorsque l'expression anaphorique, qui peut être un pronom, un groupe nominal défini ou un nom propre dispose d'un groupe nominal comme antécédent (Mitkov, 2003).

Il peut prendre plusieurs formes et entretenir plusieurs types de relations avec l'antécédent :

### ***1.1.2.1.1 Anaphore fidèle***

C'est une reprise du nom avec simple changement de déterminant. Tout d'abord, on parle des anaphores fidèles lorsqu'on reprend un nom ou un groupe nominal par le même nom ou le même groupe nominal en l'introduisant par un déterminant différent.

*« L'anaphore est dite fidèle lorsque l'anaphore reprend toute l'information véhiculée par le mot ou par le groupe antérieurement utilisé, et n'en ajoute pas. Le cas le plus flagrant est celui de la répétition. »* (Dispy, 2014).

Exemple :

4. Il rencontra **un ami** qu'il n'avait plus vu depuis des années. **Cet ami** lui avait autrefois été très proche.

Dans le cas de l'anaphore fidèle, l'emploi du démonstratif est plus fréquent et on ne confondra pas la fonction anaphorique du démonstratif avec son emploi comme déictique.

La reprise du groupe nominal s'accompagne le plus souvent du déplacement d'un déterminant indéfini par un déterminant défini.

### ***1.1.2.1.2 Anaphore infidèle***

C'est une reprise avec changements lexicaux : le groupe nominal anaphorique contient des éléments différents de son antécédent. Un nom propre peut être représenté par un groupe nominal descriptif comportant un nom commun. Le nom de reprise peut être synonyme ou équivalent du premier terme.

Au contraire de l'anaphore nominale fidèle, une anaphore nominale est considérée comme **infidèle** lorsque le nom de la forme de rappel est différent de celui de la forme



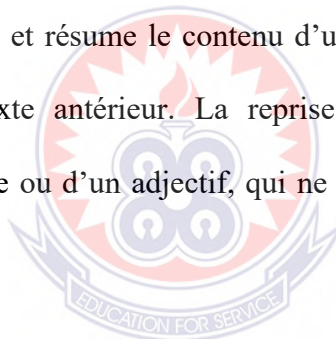
introducitrice. Il s'agit le plus souvent d'un synonyme ou d'un hyperonyme (Georges Kleiber, 1999).

Exemple :

5. *Le dollar a profité de l'écart de croissance, la valeur de ce billet vert a été revue en hausse.*
6. *Elle est allergique à tous les fards à joues. Lorsqu'elle met ce produit de beauté, elle doit subir les démangeaisons insupportables.*

#### **1.1.2.1.3 Anaphore conceptuelle**

L'expression anaphorique ne reprend pas un groupe nominal ou un segment antérieur particulier. Elle condense et résume le contenu d'une phrase, d'un paragraphe ou de tout un fragment de texte antérieur. La reprise prend souvent la forme d'une nominalisation d'un verbe ou d'un adjectif, qui ne figure pas nécessairement dans le contexte antérieur.



Exemple :

7. *Une mère vend ses enfants, cette pratique est intolérable. (Cette pratique reprend entièrement la proposition Une mère vend ses enfants).*
8. *Il réfléchit souvent à cela. Cette activité lui fait du bien. (Cette activité reprend entièrement la proposition Il réfléchit souvent à cela).*
9. *Ici, l'inondation durera plusieurs mois ; (l', cet) événement est exceptionnel.*

#### **1.1.2.1.4 Anaphore associative**

Elle est introduite par les groupes nominaux du type partie-de ou membre-de (Kleiber, 1999a). La valeur référentielle de l'anaphore associative se fait par la relation d'une

idée à une autre en vertu d'une connaissance encyclopédique, elle relève d'un savoir partagé, d'une association d'idées, souvent dans une relation du tout aux parties.

Par exemple :

10. *Je vais à l'école avec **le vélo** qu'on m'a offert. Ce n'est pas possible quand **le pneu** est crevé.*

Dans cet exemple, **le pneu** est une partie du **vélo**, on s'est rapporté à l'objet par un de ses éléments (métonymie) et cela nécessite de savoir qu'une bicyclette a **le pneu**.

### **1.1.2.2 L'anaphore pronominale**

La substitution pronominale est un cas privilégié d'anaphore. Traditionnellement, on dit que l'emploi d'un pronom permet d'éviter la répétition d'un groupe nominal ou d'un nom.

C'est l'un des types d'anaphores le plus étudié de l'anaphore en littérature (Mitkov, 2003). Comme son nom l'indique, l'anaphore pronominale reprend un élément par un pronom soit personnel, possessif, démonstratif, réflexif, etc ...

Par exemple :

11. ***La femme** met au monde des monstres puis **elle** les vend.* (Personnel)
12. *Elle a vendu **ses enfants** ; **ceux-ci** sont montrés à la foire.* (Démonstratif)
13. *La femme met au monde **des enfants** **qu'**elle vend.* (Relatif)
14. ***Cette histoire** vous paraît abominable mais **tout** est vrai.* (Indéfini)

### 1.1.2.3 L'anaphore adjectivale

Il se réalise généralement au moyen de l'adjectif « tel » pour représenter une proposition précédente.

Exemple :

15. *Le gouvernement se croit réussi. **Tel** n'est pas l'avis du parti d'opposition.*

### 1.1.2.4 L'anaphore adverbiale

La reprise par l'anaphore ne concerne pas uniquement les expressions nominales. Un adverbe peut reprendre globalement un fragment de texte antérieur.

C'est la reprise d'un terme à travers un adverbe de manière, du type "ainsi", "pareillement", de l'adverbe locatif "là", ou temporel « à l'époque ».

Exemple :

16. *Sa mère le priait d'aller chez le dentiste, mais c'était justement **là** qu'il ne voulait pas aller.*

### 1.1.2.5 L'anaphore verbale

Elle s'effectue au moyen du verbe *faire*, « proverbe » ou « verbe vicair » (G. Moignet), qui représente un verbe dénotant un processus. Associé à un pronom complément lui-même anaphorique (généralement *le*) et éventuellement à d'autres éléments, il est apte à représenter un groupe verbal antécédent.

Ces exemples nous montrent que l'anaphore remplace son antécédent.

Nous avons limité notre recherche sur l'anaphore nominale plus précisément celles des déterminants définis. Ce type d'anaphore pose beaucoup de difficultés aux apprenants de St. Dominic Senior High Technical School à Pepease-Kwahu.

Selon Riegel et al, les groupes nominaux anaphoriques comportent de déterminants définis : articles définis, déterminants possessifs ou démonstratifs.

## **1.2. Problème**

L'enseignement des textes littéraires au niveau S.H.S connaît beaucoup de problèmes car la plupart des apprenants ne connaissent pas à utiliser les anaphores soit de manière contextuelle ou en mémoire par rapport au changement de sens au niveau des figures de style. Encore, les apprenants ne peuvent pas maintenir globalement le sens des textes littéraires en français facile à cause du problème de l'interprétation des expressions anaphoriques qui doit s'appuyer sur une autre expression mentionnée dans le texte ou englobant les références au contexte et à la situation. Aussi, les apprenants ne peuvent pas déterminer si les déterminants définis font référence à une quantité ou à un autre objet. Ces découvertes ont été faites après la lecture du rapport de l'examineur-en-chef de West Africa Secondary School Certificate Examination (W.A.S.S.C.E.) 2014. Pour vérifier si ses difficultés existent, un texte littéraire a été administré aux apprenants de St. Dominic Senior High Technical School à Pepease et les révélations prouvent que les apprenants ont certaines des difficultés mentionnées dans le rapport de l'examineur-en-chef. Pour aider les apprenants à surmonter le problème des anaphores des déterminants définis, Il est question de demander s'il y a d'autres types d'anaphores qui faciliteront l'enseignement-apprentissage des textes littéraires et comment peut-on les employer ?

Nous allons répondre à ces questions dans notre recherche pour résoudre le problème des apprenants en utilisant l'anaphore des déterminants définis.

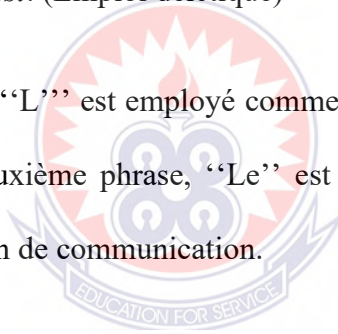
Les problèmes d'identification et d'emploi anaphorique des déterminants définis se situent dans ces cas :

Les apprenants ont des difficultés à différencier entre l'emploi anaphorique et l'emploi déictique des déterminants définis.

Exemple :

1. *J'ai vu un homme. L'homme est grand.* (Emploi anaphorique)
2. *Le soleil se lève à l'est.* (Emploi déictique)

Dans la première phrase, "L'" est employé comme anaphore parce qu'il reprend son antécédent et dans la deuxième phrase, "Le" est employé comme déictique parce qu'il est dans une situation de communication.



Dans ce cas, les apprenants les voient comme des déterminants qui ont les mêmes fonctions et ne savent pas que [l'] reprend son antécédent.

Encore, les apprenants ont des difficultés d'emploi et d'identifier les reprises si c'est infidèle. L'anaphore infidèle est une reprise avec changement lexicaux : le groupe nominal anaphorique contient des éléments différents de son antécédent. Un nom propre peut être représenté par un groupe nominal descriptif comportant un nom commun.

Exemple :

3. *Martin s'est présenté au commissariat, ce jeune artisan a été cambriolé hier.*

Il s'agit le plus souvent d'un synonyme ou d'un hyperonyme (Georges Kleiber, 1999).

Exemples :

4. *Dès notre arrivée à Paris, nous avons adopté un chien. Car ces animaux (= les chiens) sont préférables aux autres.*

Dans le syntagme nominal “ces animaux” (terme anaphorique hyperonymique) renvoie au syntagme nominal “un chien” (terme hyponymique).

5. *Les voisins ont garé leurs voitures devant l'entrée. Les véhicules y étaient encore une semaine plus tard.*
6. *Elle est allergique à tous les fards à joues. Lorsqu'elle met ce produit de beauté, elle doit subir les démangeaisons insupportables.*

Dans le syntagme nominal “les fards à joues” (terme anaphorique synonymique) renvoie au syntagme nominal “ce produit beauté”.

Dans ces cases, en remplaçant un groupe nominal (GN) avec un autre groupe nominal cause ambiguïté aux apprenants. Il remplace toujours les “GN” par les pronoms sans savoir qu'ils peuvent les remplacer aussi avec d'autres GN. Dans certains cas, ils voient les reprises comme des nouveaux mots.

Ensuite, ils ont des difficultés d'identifier et d'employer les reprises si ce sont conceptuelles. Selon Maillard (1974 :55), l'expression anaphorique ne reprend pas un

groupe nominal ou un segment antérieur particulier. Elle condense et résume le contenu d'une phrase, d'un paragraphe ou de tout un fragment de texte antérieur.

Exemple :

*7. Notre chatte est passée sous une voiture. Cet accident a laissé des traces.*

Le groupe nominal "cet accident" reprend le contenu de la phrase précédente qu'il catégorise comme un accident.

Dans ce cas, les apprenants ont des difficultés d'identifier le concept comme une reprise.

Ces difficultés se voient à deux niveaux : l'enseignement de l'anaphore en particulier qui n'est pas inclus dans le syllabus donc les enseignants le négligent et il y manque d'outils essentiels dans nos écoles secondaires comme les livres de lecture, etc..

### **1.3. Justification du choix du sujet**

Les effets négatifs des résultats des apprenants pendant un exercice nous obligent en tant qu'enseignante de travailler sur les difficultés qui sont liées à l'emploi anaphorique des déterminants définis qui jouent un rôle important dans la langue française. Il est souvent employé pour éviter la répétition dans la plupart des phrases. Nous nous rendons compte cependant que les déterminants définis sont mal employés du point de vue anaphorique. La majorité des apprenants n'arrivent pas à bien éviter la répétition dans les phrases à cause de leur incapacité d'appliquer les règles d'emploi des anaphores. Ces difficultés se retrouvent à tous les niveaux de l'enseignement/apprentissage du FLE et freinent la maîtrise de la langue française. Nous sommes motivées à travailler sur ce sujet avec l'objectif d'obtenir des résultats et aider les

apprenants du FLE à comprendre et utiliser correctement les anaphores des déterminants définis en contexte et en situation en respectant la fidélité ou l'infidélité et puis les méthodes d'enseignement de FLE.

#### **1.4. Objectifs de l'étude**

La pédagogie de l'enseignement du français langue étrangère exige que l'enseignant dispose d'assez de compétences pour pouvoir identifier les difficultés de ses apprenants afin de les aider à les surmonter. Il faudrait donc que l'enseignant comprenne les causes et les effets de ses apprenants pour proposer des solutions. Ainsi, notre travail de recherche a pour objectif de :

- Chercher ce qui constitue les difficultés d'identification et d'emploi l'anaphorique des déterminants définis par les apprenants.
- Définir les causes des difficultés d'identification et d'emploi l'anaphorique des déterminants définis.
- Formuler les stratégies appropriées pour résoudre les difficultés d'emploi anaphorique des déterminants définis.

#### **1.5. Questions de recherche**

Au cours de cette étude, nous cherchons à trouver des réponses aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui constituent les difficultés d'identification et d'emploi anaphorique des déterminants définis ?
- Quelles sont les causes de ces difficultés d'identification et d'emploi anaphorique des déterminants définis ?



- Est-ce que nos approches proposées pourraient aider à résoudre le problème d'identification et d'emploi anaphorique des déterminants définis ?

## 1.6. Hypothèses

Notre étude sur l'emploi des anaphores nous indique des erreurs que les apprenants du FLE font communément au niveau SHS, alors nous avons formulé nos hypothèses par rapport à notre problématique. Nos hypothèses sont les suivantes :

- Les apprenants du niveau S.H.S. font beaucoup d'erreurs en français en ce qui concerne l'emploi anaphorique des déterminants définis.
- Ces difficultés d'emploi anaphorique des déterminants définis seraient causées par l'ignorance de l'emploi des anaphores et l'attitude des apprenants envers l'apprentissage du français par rapport à la complexité et l'infidélité des anaphores quelque fois.
- L'enseignement des anaphores à travers les documents authentiques pourraient être efficace, adoptable et adaptable dans les écoles ghanéennes.

## 1.7. Délimitation

L'emploi des anaphores est général donc nous avons limité notre sujet à l'emploi anaphorique des déterminants définis qui est l'objet de notre étude. Le problème se réalise à St. Dominic Senior High Technical School à Pepease et en principe tous les apprenants devaient participer dans ce travail d'école. Mais en tenant compte des contraintes de temps de ce travail, nous avons décidé de travailler avec les apprenants de première année. Le choix de cette population contient l'âge des apprenants qui est compris entre 14 ans et 18 ans et cela nous a permis de recueillir notre corpus auprès d'eux pour pourvoir avoir un résultat fiable.

## **1.8. Plan du travail**

Notre étude s'organise en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur l'introduction du sujet, le contexte de l'étude qui analyse les anaphores et ses effets sur les apprenants de FLE. Ce chapitre a aussi consacré la problématique, la justification du sujet, l'objectif, les questions de recherche et le plan du travail. Le deuxième chapitre est un exposé du cadre théorique et des travaux antérieurs dans lesquels nous situons les anaphores définies et ses difficultés. Nous avons défini les mots clés et fait un compte rendu des recherches déjà effectuées dans le domaine de l'emploi anaphorique des déterminants définis. Le but d'orientation générale des travaux est d'analyser les tests sur les anaphores des déterminants définis et de montrer comment notre travail peut contribuer à compléter ces études antérieures. Le troisième chapitre présente l'approche méthodologique de l'étude, à savoir les instruments de mesure tels que les tests et les questionnaires administrés, l'échantillonnage de la population et la vérification des outils d'analyse. Il s'agit alors de la population de référence, des approches méthodologiques et des instruments à utiliser dans la collecte des données, compte tenu des hypothèses de départ. Le dernier chapitre formule la conclusion générale. Ce chapitre fait la synthèse des résultats des propositions retenues comme solutions aux difficultés identifiées et le résumé du travail de recherche.

## **1.9. Conclusion**

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté le contexte de l'étude, la problématique, la justification du sujet, les objectifs de notre recherche, les hypothèses du travail, les questions qui soutiennent notre mémoire, ainsi que les contours de notre recherche que nous avons appelés la délimitation. Notre préoccupation dans le chapitre suivant sera de présenter le cadre théorique et les travaux antérieurs que nous allons exploiter pour réaliser cette étude.

## CHAPITRE DEUX

### CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

#### 2.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous examinons l'étude du cadre théorique et des travaux antérieurs. Le cadre théorique d'une part prend en compte les théories qui nous ont aidés à exposer la problématique de l'étude et à mieux apporter des éléments de solution aux difficultés liées à l'enseignement / apprentissage des anaphores par rapport aux questions de recherche posées. Il est à noter que nous avons basé notre travail sur le comportementisme et du constructivisme. Le cadre théorique aussi prend en compte les définitions des termes pertinents qui sont liés à notre travail en donnant le rapport qu'il y a entre ce terme et notre problématique de recherche. Les travaux antérieurs présentent d'autre part les travaux des autres chercheurs. Aussi, nous avons examiné les méthodes d'enseignement de l'anaphore, et après, nous avons conclu le chapitre.

#### 2.1. Cadre théorique

Le cadre théorique porte sur les théories qui nous permettent de résoudre les difficultés d'emploi anaphorique des déterminants définis. Nous tenons compte de plusieurs principes comme le fondement théorique de ce travail en considérant nos questions de recherche en relation de ce dernier avec l'étude des travaux antérieurs. Par conséquent, des approches behavioristes et constructivistes permettent d'amener notre objectif à bon port. Nous avons présenté les deux types de théories en relevant leurs implications pédagogiques avant de faire un rapprochement entre ces théories et notre sujet et ensuite nous avons examiné les notions de définitions.

### **2.1.1. Théories linguistiques**

Nous avons utilisé des termes clés dans ce travail qu'il est nécessaire de définir pour en préciser le sens contextuel et par rapport à la problématique en question. Les notions dont il est question ici sont : l'anaphore, le déterminant défini, les déterminants démonstratifs et les déterminants possessifs.

#### **2.1.1.1 Notion d'anaphore**

Le mot « anaphore » est présenté dans les dictionnaires comme un mot latin issu du grec, formé du préfix ana qui signifie « en haut », et du verbe pherein signifiant « porter ». Il a été réemprunté en grammaire vers le XXe siècle pour désigner la reprise du signifié d'un mot par le moyen d'un autre signe (pronom pour le cas des anaphores pronominales, nom pour le cas des anaphores nominales) (Rey, 2010). Les définitions de l'anaphore varient en fonction du point de vue adopté. Il convient tout d'abord que nous distinguions la notion d'anaphore, en rhétorique et en linguistique. En rhétorique, l'anaphore est la répétition d'un mot en tête de plusieurs éléments d'une phrase, pour obtenir un effet de renforcement ou de symétrie. En linguistique, l'anaphore est la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots au début de plusieurs phrases successives, pour insister sur une idée, produire un effet de symétrie (Guerard et Amiel 1987 : 39)

En linguistique, l'anaphore désigne une reprise d'un segment de discours, posé antérieurement dans le texte, qu'on appelle antécédent, par un mot anaphorique. « Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation de se reporter à un autre segment du même discours » (Ducrot and Todorov, 1972, p. 39-59).

Exemple:

1. *Jean a trouvé **une très belle théière** dans une boutique la semaine derrière, il voulait l'acheter mais il n'avait pas assez d'argent avec lui. Le lendemain, il est retourné à la boutique pour acheter **cet objet** tant convoité. Pourtant, une fois à la maison, Jean l'a mis sur une assiette et il a cassé **ce précieux objet**.*

Dans cet exemple, toutes les expressions anaphoriques telles que l', *cet objet*, *ce précieux objet* se réfèrent au même référent : « *une très belle théière* »

Selon Dispy (2014), L'anaphore désigne une reprise intraphrastique ou interphrastique de l'information véhiculée par un mot, un groupe de mots ou un segment de texte antérieurement mentionné. On appelle « expression anaphorique » le mot ou le groupe de mots qui concrétise cette reprise. Si l'anaphore et son antécédent sont situés dans la même phrase, on l'appelle une anaphore intraphrastique, au contraire, si l'antécédent se trouve dans une phrase différente de l'anaphore, on l'appelle une anaphore interphrastique.

Par exemple :

2. *Une voiture est garée dans mon jardin, c'est mon mari qui vient de l'acheter.*  
(C'est une anaphore intraphrastique car l'antécédent ; « une voiture » et l'expression anaphorique ; « l' » se trouvent dans la même phrase).
3. *Une Ferrari est garée dans mon jardin. Cette voiture était mon rêve.* (C'est une anaphore interphrastique car l'antécédent ; « Une Ferrari » et l'expression anaphorique ; « cette voiture » se trouvent dans deux phrases différentes).

Au sens large, l'anaphore a été définie traditionnellement comme la « reprise d'un élément antécédent dans un texte » (Riegel et al., 1994, p. 1029). Les expressions anaphoriques ne sont pas autonomes car leur interprétation dépend d'une autre expression qui se trouve dans la même phrase.

4. *Une voiture est garée dans mon jardin, c'est mon mari qui vient de l'acheter.*

Les deux types d'anaphores les plus fréquemment traités dans la littérature sont les anaphores pronominales, c'est-à-dire les anaphores déclenchées par un pronom personnel et les anaphores nominales (ou anaphores définies) déclenchées par un groupe nominal défini.

Exemple :

5. *Une voiture est garée dans mon jardin, mon mari vient de l'acheter.*

6. *Une Ferrari est garée dans mon jardin. Cette voiture était mon rêve.*

L'expression « cette Ferrari » est appelée antécédent, car elle est reprise sous une autre forme : le pronom « l' » dans la première phrase est une anaphore pronominale, et le groupe nominal « une voiture » dans la deuxième phrase, est une anaphore nominale. Les phénomènes d'anaphore peuvent s'exprimer de différentes manières, soit en fonction du type d'antécédent ou de la position de l'antécédent (intra-phrastique ou inter-phrastique), soit en fonction du type ou de la position de la reprise.

Nous parlons d'anaphore défini quand l'anaphore est un syntagme nominal avec un déterminant défini.

### 2.1.1.2 Notion de déterminant

Riegel et al (2014 : 267) définissent le déterminant comme le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé dans la phrase de base. Les règles de réécriture des grammaires syntagmatiques en font le premier des deux constituants obligatoires de la forme canonique du GN : GN → Dét + N. aussi permet-il d'opérer le transfert du terme (simple ou complexe) qui le suit dans la catégorie du nom.

Exemple :

1. *La chemise noire appartient à un bon professeur qui enseigne au lycée Papillon.*

Le déterminant porte la marque du genre du nom tête et celle du nombre du GN. Les deux grandes classes de déterminants sont les déterminants définis et les déterminants indéfinis. Les déterminants définis comprennent l'article défini ( le, la, les), le déterminant démonstratif (ce, cette, ces ) et le déterminant possessif ( mon, ton, son...) et les déterminants indéfinis comprennent l'article indéfinis ( un, une, des ), l'article partitif ( du, de la), les déterminants dits «indéfinis» (certains(s), tout, chaque, quelque(s), plusieurs, n'importe quel, aucun, nul, etc.) ainsi que les déterminants négatifs ( aucun, nul, pas un etc.), interrogatifs, exclamatifs et relatifs (quel, lequel), dont l'emploi est limité à certains types de phrases ou à certaines propositions subordonnées. La notion de déterminant est parlée ci-dessus mais notre recherche se porte sur l'emploi anaphorique des déterminants définis et les difficultés des apprenants de pouvoir déterminer si les déterminants définis font référence à une quantité ou à un autre objet.

### **2.1.1.3 Notion de déterminants définis**

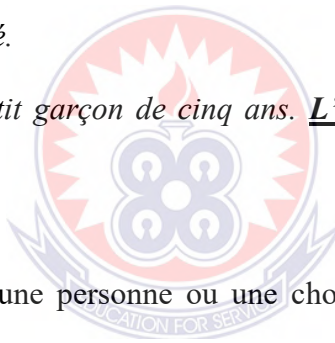
#### **2.1.1.3.1 Notion d'article défini**

Selon Riegel et al (2011 : 283), l'article défini sert à référer à une entité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN. L'article défini spécifie que le nom qui suit désigne une chose ou une personne précise.

L'article défini, en français, est le déterminant minimal d'un nom. Il permet au nom de s'actualiser, de se réaliser dans une phrase. L'article défini s'emploie devant un nom qui désigne un être ou une chose connue du locuteur et de l'interlocuteur.

Exemple :

1. *Donnez- moi **la** clé.*
2. *Il parlait à un petit garçon de cinq ans. **L'**enfant n'avait même pas l'air de locuteur.*



Il marque également qu'une personne ou une chose a été déjà identifiée. En bref, l'article défini s'emploie auprès d'un nom représentant une chose ou un être déjà connu, pour lequel on a une référence dans la phrase hors que notre problème de recherche se porte sur les difficultés des apprenants qui ne peuvent pas déterminer si les déterminants définis font référence à une quantité ou à un autre objet.

#### **2.1.1.3.2 Notion de déterminant démonstratif**

Le déterminant démonstratif détermine le nom en indiquant la situation dans l'espace (avec un geste éventuellement) de l'être ou de la chose désigné, ou parfois en les situant dans le temps ou dans le contexte.

Exemples :



1. *Donnez-moi ce livre.*
2. *Les moissons sont belles cette année.*
3. *Il posa cette simple question.*
4. *Ici, ce sera inondé pendant plusieurs mois ; cette inondation est exceptionnelle.*
5. *Une mère vend ses enfants, cette pratique est intolérable.*

Cette fonction fondamentale se diversifie de plusieurs manières :

- a. **Fonction cataphorique** : nous avons pu parler d'un emploi cataphorique ou mémoriel du démonstratif lorsque celui-ci est justifié par une expansion du nom ( il *appelle* ce complément nécessaire au lieu de rappeler un élément antérieur, et c'est en ce sens qu'il est cataphorique), sous forme de relative décrivant un événement qui, par son ancienneté, n'est pas forcément présent à l'esprit de l'interlocuteur ou du lecteur, mais qui peut suffire à lui *rappeler* en élément connu (c'est en ce sens qu'il est mémoriel). Riegel et al (2011 : 287).

Au sens large, le démonstratif sert à annoncer ce qui va suivre dans le contexte.

Exemple :

1. *“Elle prononça ce mot, si vulgaire : *Que vous êtes joli, mon amour*”.*
- b. **Fonction déictique** : dans ses emplois déictiques, il désigne un référent présent dans la situation de discours ou accessible à partir d'elle. Il peut alors effectivement être accompagné d'un geste, d'une mimique ou d'un mouvement qui facilitent l'identification.

Exemple :

2. *Je vais prendre ces chaussures.*

Plus généralement, le démonstratif sert à référer à une réalité présente dans la situation, y compris dans le contexte proprement linguistique.

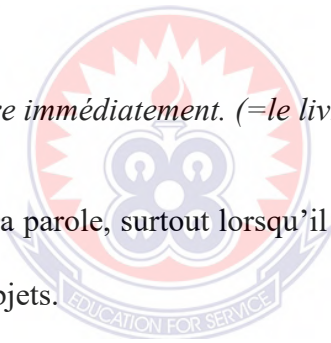
Selon sa valeur fondamentale, le démonstratif indique que l'être ou l'objet désigné par le nom est localisé par rapport au locuteur. Riegel et al (2011 : 286)

Exemples :

3. *Je vous offre ces fleurs pour vous remercier. (=les fleurs que le locuteur a dans les mains).*

4. *Donnez-moi ce livre immédiatement. (=le livre que tient l'interlocuteur).*

Le geste peut être joint à la parole, surtout lorsqu'il faut identifier un être ou un objet parmi plusieurs êtres ou objets.



Exemple :

5. *(En montrant de doigt) ‘voilà cet homme qui m'avait agressé, pas les autres’.*

Le démonstratif s'emploie parfois pour des réalités qui ressortissent à d'autres sens que la vue.

Exemple :

6. *Sentez-vous cette odeur de brûlée ?*

- c. **Fonction anaphorique** : dans ses emplois anaphoriques, il identifie un référent déjà évoqué au moyen d'une description identique ou différente (un hyperonyme, par exemple, ou un terme évaluatif) :

Exemple :

7. *J'ai planté un petit sapin. Mais ce sapin/ cet arbre ne pousse pas vite. Riegel et al (2011).*

Le démonstratif sert à indiquer que le nom reprend un terme utilisé antérieurement dans le contexte (fonction anaphorique, à rapprocher de l'emploi des pronoms comme représentants) :

Exemple :

8. *Je ne vécut que pour un enfant et par cet enfant je fus conduit à méditer sur les grandes questions sociales.*



Dans ce cas, les apprenants sont capables d'identifier les déterminants définis et il n'y a pas de problème avec le sujet de notre recherche.

### **2.1.1.3.3 Notion de déterminant possessif**

Selon Riegel et al (2011 :288), Le déterminant possessif est multi paramétré, ses formes dépendent :

- de la « personne » représentée comme le « possesseur » (mon/ton/son livre), ou de la réalité (non-personne) représentée comme la référence du GN (la mer et ses vagues- les villages et leurs habitants) ;
- du nombre de N qu'il précède et détermine (mon livre/ mes livres) ;

- du genre de ce N (mon livre/ ma veste)
- de l'environnement phonétique, c'est-à-dire de l'initiale, consonantique ou vocalique, du mot qui le suit immédiatement (ma femme/ mon épouse/ ma chère épouse/ mon affectueuse épouse).

Le déterminant possessif indique que les choses ou les êtres désignés par le nom ont une relation avec une personne grammaticale : celui qui parle, celui à qui l'on parle, et celui ou ce dont on parle.

Exemples :

- a. Ma chemise (appartenance de l'objet à celui qui parle).
- b. Ta chemise (appartenance de l'objet à celui qui l'on parle).
- c. Sa chemise (appartenance de l'objet à celui ou ce dont on parle).

Les déterminants possessifs se classent dans la catégorie des déterminants spécifiques du nom (ils ne peuvent se combiner ni avec l'article, ni avec le démonstratif). Ils notent le nombre et l'identité de l'être qu'ils déterminent et ajoutent à la signification de l'article défini la référence à la personne qui est en relation avec l'être désigné. Le rapport existant entre le déterminant possessif et notre sujet de recherche est que les apprenants sont capables d'identifier et d'utiliser les déterminants possessifs et non pas les déterminants définis, qui est le problème de notre recherche.

## ***2.1.2 Théories psycholinguistiques***

### ***2.1.2.1 Théorie behavioriste***

Le béhaviorisme est une théorie de l'apprentissage qui s'intéresse à l'étude des comportements observables sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables.

John Watson, un psychologue américain est considéré comme le pionnier du béhaviorisme. Il proposait surtout de faire de la psychologie en général une discipline scientifique en utilisant seulement des procédures objectives, comme les expériences de laboratoires, en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement (Watson, 1972). Elles sont commuées sous le nom de théories de Stimulus Réponses l'un des processus de l'apprentissage. Selon Watson (1913), l'apprentissage consiste à former une association ou une connexion entre les stimuli et les réponses suivies de renforcement. Il pense que des études doivent être faites à propos « des comportements observables » plutôt que l'état de conscience. La relation entre notre problème de recherche et le béhaviorisme de John Watson est que l'apprentissage des anaphores définis doit se faire par une étape continuelle pour qu'il ait une connexion entre le nom et son antécédant.

Skinner (1957) a le même avis, il dit que le renforcement positif ou des appréciations permettent à un comportement de se répéter causant ainsi un changement permanent dans ce comportement. Le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. B. F. Skinner, développe le concept de « conditionnement opérant » (initié au départ par Edward Thorndike en 1913), qu'il distingue du conditionnement pavlovien ou classique.

Selon Skinner, « le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée des conditionnements convenables ». Skinner fonde sa théorie de l'apprentissage sur l'idée que le renforcement exerce la même influence sur l'animal que sur l'enfant (nourriture pour le rat et la récompense verbale pour l'apprenant). Un renforcement

positif accroît la probabilité d'apparition de la réaction recherchée alors qu'un renforcement négatif (d'évitement) ne la fait pas apparaître.

Pour Skinner, toute hypothèse ou proposition doit être vérifiée par l'observation afin de lui donner un sens. L'opérationalisme pose les « comment » et les « pourquoi » des choses. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation des récompenses appelées « renforcements positifs » (exemple : les bonnes notes chez les apprenants) et les punitions appelées « renforcements négatifs » (exemple : les mauvaises notes chez les apprenants). Selon Skinner, la motivation positive encourage l'apprenant à mieux faire. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant. »

La théorie behavioriste a pour objectif de spécifier les conditions et les processus par lesquels l'environnement « contrôle » le comportement, c'est-à-dire la réponse. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par des renforcements positifs des réponses et comportements attendus. De ce fait, l'enseignant répète une notion plusieurs fois lorsqu'il constate à travers le comportement observé que la notion en question n'est pas assimilée par les apprenants. L'enseignant behavioriste sera porté à utiliser des exercices, des quizz, des jeux éducatifs et/ou des animations lors de la conception et la réalisation d'une formation à distance.

Les behavioristes ont utilisé les erreurs comme la base de leurs théories, c'est ce que nous appelons normalement « l'analyse contrastive ». Ici, l'apprentissage doit être fait plusieurs fois pour pouvoir mémoriser la notion d'anaphore des déterminants définis.

Pour Skinner, l'apprentissage d'une langue implique trois grands principes : la motivation, le renforcement et la répétition qui se combinent pour donner l'expérience nécessaire à l'apprentissage qui conduit à l'habitude. L'apprentissage d'une langue est

une formation d'habitudes en ce sens que dans l'acquisition des structures linguistiques, la réponse juste de l'apprenant est récompensée tandis que la mauvaise réponse est sanctionnée. (Thorndike et Skinner).

En résumé, le rôle de l'enseignant est de construire les objectifs, livrer l'enseignement et évaluer la performance. D'après la loi de l'exercice, les apprenants arrivent à maîtriser le contenu au moyen de répétition à travers les exercices. Notre problème de recherche est sur la difficulté d'identifier et d'utiliser les anaphores des déterminants définis et le rapport qui existe entre les deux exige la répétition de la même notion pendant une période de temps.

#### ***2.1.2.2. Les fondements des principes de l'analyse contrastive.***

R. Lado (1957) est connu comme le père fondateur du processus d'analyse contrastive. Ce processus constitue des outils principaux utilisés par les chercheurs pour produire la structure possible de l'interférence.

Lado (1957 :116) propose les thèses suivantes.

1. L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance.
2. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d'habitude.
3. Dans des productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes appartenant à la langue seconde.
4. La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence tend à les rendre difficile.

Ces thèses principales sous l'analyse contrastive ci-dessus peuvent donc nous aider dans notre étude à interpréter et à analyser les causes possibles des erreurs commises par les apprenants.

Corder (1970) est de même avis soulignant que: "Contrastive analysis (CA) seeks to predict the errors that learners make by identifying the linguistic differences between their (L1) and their target language. The underlying assumption of CA was that error occurred primarily as a result of interference". Aussi, la relation qui existe entre Corder et notre problème de recherche est de noter la différence entre le nom et l'antécédant.

Amuzu (2002) postule que : « L'objet d'étude d'analyse est donc de prévoir les interférences et de les analyser. >> C'est-à-dire de mettre à la limite les zones ou les conflits entre l'irréductibilité réciproque des systèmes et le transfert engendré chez l'apprenant des comportements indésirables. Le rapport qui existe entre notre sujet de recherche et Amuzu (2002) est de savoir les difficultés de la notion anaphorique des déterminants définis et comment nous pouvons les surmonter.

### ***2.1.2.3. Théorie cognitivistes***

La théorie cognitive fait appel à l'utilisation des processus mentaux, à l'intelligence, à la pensée ou à la mémoire. Ce mécanisme a la capacité de comparer les traits caractéristiques des constituants dans une phrase donnée.

Cette intelligence n'est pas nécessairement liée directement aux stimuli présents dans la situation d'apprentissage mais elle peut servir à élaborer les informations présentes, à mettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence (Gaonach 1987 :107).



Dans l'acquisition de nouvelles connaissances qui résultent de l'apprentissage des règles du fonctionnement de la langue étrangère Dufen (1986: 95-98) le rappel, joue un rôle très indispensable. Le rappel correspond à une nouvelle activité qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure.

Contrairement aux behavioristes, dont Corder (1975 :12), ne parlent pas d'interférence, ni du comportement observable uniquement lié à l'environnement physique, mais du transfert parce qu'ils pensent qu'on ne peut pas se passer des acquis antérieurs d'un apprenant lorsqu'il apprend une langue L2(quelconque).

L'apprenant a déjà sa disposition un répertoire plus ou moins suffisant pour établir des interactions avec son environnement avant d'être introduit au FLE. En prenant le milieu ghanéen, l'apprenant a déjà une conscience acquise en anglais. (CSA). Quelles différences y a-t-il donc entre les cognitivistes et Chomsky (1968) qui pensent que l'enfant possède un équipement génétique humain directement responsable du langage, c'est-à-dire l'essor cognitif et social de l'espèce humaine l'amènera à se développer. La conception rationaliste de Chomsky (1968) note que l'enfant est doté du dispositif d'acquisition de langage et c'est ce mécanisme qui guide l'apprenant et l'introduit aux règles de constructions qui régissent la langue déjà apprise. Ainsi dit, ce mécanisme permet à l'apprenant de déduire de la langue de l'entourage les structures de bases d'une grammaire universelle qui ne lui a jamais été apprise. Ainsi l'apprenant transfère cette connaissance déjà apprise en L2 en FLE donc notre point de discussion.

Selon Legendre (1993), Gauthier et Tarif (2000), la perspective cognitive, dont l'appellation renvoie aux termes cognitions (connaissance dans le sens de processus et de produit) privilégie l'étude de fonctionnement l'intelligence l'origine de nos

connaissances ainsi que les stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, au traitement en mémoire le langage et le fonctionnement du cerveau vis-à-vis l'apprentissage d'une langue.

### **2.1.2.3. La notion d'erreur**

Les travaux de Corder (1967 - 1974), Paul et Woodley (1993 :12) nous montrent que l'apparition d'erreurs constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire pour l'analyse des faits didactiques. Notre problème de recherche montre que les apprenants ont des difficultés d'identifier et d'utiliser les anaphores des déterminants définis qui sont normales et ces difficultés vont aider les apprenants à surmonter le problème.

Besse et Porquier (1991 :207) partagent le même avis. Ils nous font remarquer que les erreurs et les fautes que commettent les apprenants d'une langue sont les éléments qui témoignent de leur niveau de possession et de maîtrise des règles de cette langue.

D'après la théorie behavioriste, l'erreur provient des mauvaises habitudes et doit être sanctionnée. Selon la théorie cognitiviste, l'erreur n'est plus considérée comme un facteur négatif à l'apprentissage d'une langue. Corder (1974) postule que l'erreur est normale, nécessaire et inévitable dans tout processus d'apprentissage. Elle est alors perçue comme un indice qui sert comme outil à mesurer l'état de langue des apprenants.

Les erreurs des apprenants sont importantes à ce qu'elles permettent au chercheur de mettre en évidence comment une langue est apprise ou acquise, quelles stratégies ou mesures l'apprenant emploie pour percevoir la langue » (Corder, 1967). L'erreur est

alors incontournable dans l'apprentissage d'une langue ; elle constitue un trampoline, c'est-à-dire une tactique de remédiation ou un pivot pour faire progresser l'apprentissage d'une langue. Le rapport de cette proclamation nous montre que les difficultés des apprenants indiquent le niveau d'apprentissage des apprenants.

#### ***2.1.2.4. Implications de théories***

La théorie cognitive indique que l'erreur est un indicateur du processus d'apprentissage, elle donne des informations sur les difficultés des apprenants. Contrairement au terme de « faute » qui est connotée péjorativement et est condamnée, l'erreur est relative et positive. Elle est considérée comme un écart par rapport à la norme. Les cognitivistes et les didacticiens des langues signalent que l'erreur relève de la compétence tandis que la faute relève de la performance.

La théorie behavioriste tient en compte les comportements observables plus précisément les idées répétées. L'apprenant doit être exposé à tous les remplaçants d'un groupe nominal. C'est-à-dire l'apprenant doit savoir que le déterminant défini ne parle pas d'une quantité isolée mais d'un groupe nominal déjà mentionné dans le texte. Aussi, pour vérifier une proposition donnée, on doit observer cette proposition plusieurs fois avant de l'affirmer. L'objectif des behavioristes implique que les apprenants doivent connaître tous les anaphores qu'un groupe nominal peut prendre afin de pouvoir connaître si un déterminant défini remplace une quantité ou un groupe nominal. Selon les behavioristes, la répétition est un élément clé de l'apprentissage.

La maîtrise des règles d'usage des déterminants définis comme anaphore est nécessaire pour la compétence et la performance en FLE. Ceci va permettre à l'enseignant et l'apprenant la bonne construction des phrases car une bonne phrase est celle qui n'a pas d'erreurs grammaticales et évite la répétition. L'application de la

théorie identifiée va nous aider à identifier les erreurs attribuées aux difficultés des apprenants dans l'emploi anaphorique des déterminants définis. La pratique régulière va aussi les aider à mémoriser et manipuler les anaphores dans les contextes appropriés. Le rapport entre notre sujet de recherche et cette assertion suggèrent que le drill/ la répétition est un élément essentiel dans l'enseignement/l'apprentissage des notions anaphoriques des déterminants définis.

## **2.2 Travaux antérieurs**

Les travaux antérieurs sont les travaux des autres chercheurs qui portent sur les études déjà réalisées sur les anaphores et les déterminants définis. Nous avons constaté qu'il n'y a pas beaucoup de travail sur ces sujets, même ceux qui ont travaillé sur les anaphores se sont limités sur les anaphores nominales. Dans les domaines où ont travaillé, ils ont proposé des stratégies pour les résoudre. Cependant, nous ne retenons dans ce travail que les travaux d'akattah Uluwu, E. (2015) et Gamanga, P.K. (2016).

Akattah (2015) a traité l'emploi anaphorique des déterminants possessifs. Il définit l'anaphore comme la cohérence d'un texte reposé en partie des répétitions. Il a utilisé des activités et des exercices pratiques variés pour surmonter les difficultés chez les apprenants qui peuvent nous aider dans ce travail. Elle a suggéré que l'enseignement du FLE doit être explicite et basé sur des activités pour pouvoir faire usage de la langue en situation. Elle a aussi proposé que l'enseignant doit faire un effort pour maîtriser les approches convenables et les stratégies d'enseignement des reprises et puis l'on doit utiliser les activités intéressantes et interactives pour inciter l'intérêt des apprenants à apprendre le français. En lisant le travail d'Akattah, nous avons remarqué qu'Akattah a défini seulement l'anaphore mais elle n'a pas entamé les

déterminants possessifs dans le contexte de l'anaphore. Elle avait travaillé sur l'aspect de genre et de nombre mais pas sur les reprises du sujet. Le rapport existant entre notre sujet de recherche et la déclaration d'Akattah suggère aussi la répétition des notions anaphoriques pour pouvoir surmonter les difficultés.

Gamanga (2016) a traité l'emploi du déterminant « ce ». Il définit le déterminant comme le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé dans la phrase de base. Il n'a pas mis l'accent sur notre sujet c'est-à-dire, les anaphores.

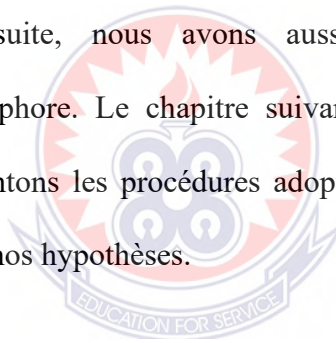
À propos de l'anaphore qui est notre intérêt dans ce travail, Akattah (2015) dit qu'il permet de décrire l'organisation du texte comme la reprise de l'information. Citant Riegel et al, Akattah (2015 : 21) note que divers éléments linguistiques y contribuent ; les groupes nominaux, en particulier, assurent, par leur articulation et leurs rectifications au fil du texte, la reprise de l'information.

Quant à elle, la relation anaphorique peut évidemment exister à l'intérieur d'une phrase, le plus souvent complexe. Aussi, une expression est anaphorique si son interprétation référentielle dépend d'une autre expression qui figure dans le texte. Pour illustrer son point de vue, elle dit que l'anaphore peut se trouver dans la même phrase de son antécédent mais le cas où l'anaphore est trouvée dans une autre phrase, cet aspect n'est pas touché. Elle a aussi limité sa recherche sur les déterminants possessifs. Nous remarquons que tous les problèmes de l'anaphore nominale ne sont pas touchés d'où le choix de notre recherche qui porte sur un autre aspect de l'anaphore nominale. Le rapport qui existe entre le travail d'Akattah et notre sujet de recherche est que les deux chercheurs ont travaillé sur les anaphores possessives et les anaphores des déterminants définis respectivement.

Ce sont les résultats des chercheurs cités ci-dessus qui nous ont incités à utiliser les activités pratiques d'où l'approche questions-réponses pour surmonter les difficultés de distinction des anaphores nominales dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

### **2.3. Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons vu le cadre théorique dans lequel nous avons donné la définition des notions pertinentes en les rapprochant de la problématique de cette recherche. Nous nous sommes basées sur le behaviorisme et le constructivisme comme théories convenables pour l'enseignement anaphorique des déterminants définis tout en donnant quelques implications pédagogiques. Nous avons aussi vu les travaux antérieurs. Ensuite, nous avons aussi suggéré quelques méthodes d'enseignement de l'anaphore. Le chapitre suivant porte sur la méthodologie de recherche où nous présentons les procédures adoptées pour recueillir et évaluer les données en vue de tester nos hypothèses.



## CHAPITRE TROIS

### DEMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

#### 3.0. Survol

Ce chapitre de notre recherche a été consacré aux démarches méthodologiques qui comportent la population de référence, l'échantillonnage, les instruments de recherche, la méthode d'analyse des données et le plan d'intervention.

#### 3.1. Population de référence

Selon l'encyclopédie française, la population de référence est dans le cadre d'une étude quantitative ou d'un sondage, la population sur laquelle porte l'enquête et donc à laquelle on souhaite généraliser les résultats obtenus sur l'échantillon. Notre population de référence dans cette recherche est tous les apprenants de français de St. Dominic Senior High Technical School plus précisément ceux de la première année et les enseignants de français de St. Dominic Senior High Technical School. Nous avons choisi cette population de référence parce que les apprenants ont appris la notion de déterminants en première année, c'est pour cette raison que nous les avons choisis, mais ces apprenants ne peuvent pas déterminer si les déterminants définis font référence à une quantité ou à un autre objet. De même, les apprenants ont des difficultés d'emploi et d'identification anaphorique des déterminants définis. Encore, les difficultés d'emploi anaphorique des déterminants définis sont causées par la faiblesse des connaissances de l'emploi des anaphores, et l'attitude des apprenants envers l'apprentissage de français.

Les enseignants de français de St. Dominic Senior High Technical School comptant de trois (3), nous n'allons pas les représenter dans un tableau. Les apprenants sont au nombre de cent-vingt (120) dont la répartition est résumée dans le tableau 1 suivant.

**tableau 3.1 : Répartition de tous les apprenants**

Genre	Nombre	Pourcentage
Garçons	39	32.5%
Filles	81	67.5%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

Le tableau 1 indique qu'il y a trente-neuf (39) garçons parmi les 120 apprenants représentant un pourcentage total de 32.5% et un nombre total de quatre-vingt-et-un (81) filles représentant 67.5% de notre population de référence. Ce nombre a été choisi parce que c'est la composition de tous les apprenants de français à St. Dominic Senior High Technical School à Pepease-Kwahu.

### 3.2 Échantillonnage

La population cible de cette recherche se limite sur les trois (3) enseignants de français et tous les apprenants de français de Home 1 et d'Arts 2 qui sont au nombre de quarante (40). Ce choix a été fait parce qu'il constitue les classes où la langue française est un choix de la part des apprenants. En tout, la population est quarante-trois (43). La population est composée de douze (12) garçons et vingt-huit (28) filles. Le tableau suivant présente la répartition de notre échantillon par rapport à leur genre et nombre sauf les trois (3) enseignants. Nous avons choisi cette population parce que l'enseignement de français langue étrangère est facultatif dans les classes choisies et les apprenants ont décidé d'apprendre cette langue d'où leur choix. Les trois (3) enseignants ont été choisis pour avoir des réponses variées et aussi, ils sont les seuls professeurs de français à St. Dominic Senior High Technical School.



**Tableau 3.2 : répartition des apprenants**

<b>Genre</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
Garçon	12	30%
Filles	28	70%
Total	40	100%

### **3.3 Outils de collecte des données**

Les outils de recherche aussi connu sous le nom d'instruments de collecte des données sont des instruments qui permettent d'assembler les informations ou données. Dans notre recherche, nous avons utilisé une gamme diversifiée d'instruments afin d'avoir une variété de données capable de rendre compte du phénomène étudié. Au cours de cette recherche donc, nous avons utilisé un test, et un questionnaire pour recueillir les données chez les apprenants. Nous avons utilisé le test et le questionnaire pour savoir le niveau de compréhension des apprenants sur la notion d'anaphore, aussi, pour avoir des alternatives dans les réponses et pour savoir les différentes expressions des apprenants. Toutefois, nous avons utilisé aussi une interview pour recueillir les données auprès des enseignants.

#### **3.3.1. Nature du test**

Le test est une série de questions ou d'exercices qui sert à évaluer des capacités d'une personne. Ce test a pour but de vérifier le bon usage des anaphores en français. Nous avons choisi un test écrit à cause du nombre des apprenants qui serait laborieux si c'était un test oral. Le test à choix multiple a pour but de donner des alternatives dans les réponses des apprenants et de savoir si les apprenants peuvent choisir ou sélectionner les réponses justes. Cet exercice avait eu lieu lors d'un cours d'enseignement et d'apprentissage, un test écrit était donné aux apprenants qui

comportaient dix questions. Nous avons soumis un test de questions à choix multiple dont les apprenants étaient supposés de choisir les vraies réponses et d'une autre part nous avons demandé aux apprenants d'écrire toutes les reprises qui sont trouvées dans le test. L'enseignant a fait dérouler ce test aux apprenants et le corrige après, pour avoir les résultats des apprenants. Nous avons choisi le test à choix multiple pour savoir si la notion de déterminants définis était bien maîtrisée et comment les apprenants peuvent utiliser les déterminants définis comme anaphore pour éviter la répétition. Notre barème de correction est dessous :

- |                      |               |
|----------------------|---------------|
| 1. Ce fruit          | 6. Le roman   |
| 2. Cette voiture     | 7. La voiture |
| 3. L'ami             | 8. Ces hommes |
| 4. Le jeune étudiant | 9. L'avion    |
| 5. Ce bâtiment       | 10. Cet homme |

### ***3.3.2 Nature du questionnaire***

Le *Dictionnaire d'Anglais Avancé* définit un questionnaire comme une fiche qui contient des séries de questions, soumise aux gens pour obtenir une/des information(s) statistique(s). Pour avoir un résultat juste, les apprenants ont été donnés quinze (15) minutes pour remplir les questionnaires. Les questionnaires adressés aux apprenants ont eu pour but de recueillir d'une part des données personnelles des apprenants et d'autre part des données sur la recherche. Les questionnaires étaient tous composés de deux volets : un volet destiné à recueillir les données personnelles des apprenants et un autre dédié à l'étude anaphorique des déterminants définis. À propos du profil des apprenants, nous avons cherché à connaître le sexe, la compétence par rapport au niveau d'apprentissage des apprenants et le nombre d'années d'apprentissage ainsi que leur participation au cours de FLE. Les principes sur lesquels nous avons basé nos

questions sont en ligne avec nos questions de recherche. Le questionnaire a été choisi comme outil de collecte des données parce que nous voulons savoir les difficultés et les causes de ces difficultés que les apprenants ont dans l'emploi anaphorique des déterminants définis et de suggérer des approches appropriées pour pouvoir aider les apprenants à surmonter le problème d'emploi des anaphores.

### **3.3.3. Interview**

Perry (2000) affirme que l'interview implique la collecte des données à travers une interaction verbale entre des individus. Cela signifie que le chercheur et les enseignants vont avoir une interaction directe sur l'usage des anaphores afin d'avoir des solutions appropriées aux problèmes identifiés. Généralement, l'interaction est une conversation entre deux individus (intervieweur et interviewé) où des questions sont posées par l'intervieweur pour obtenir des informations chez l'interviewé. Du point de vue du chercheur, l'interview est une conférence de questions et réponses dans laquelle une personne pose des questions pour trouver des réponses chez autrui sur un problème existant pour pouvoir aider à résoudre le problème. Cette méthode est utilisée parce que les enseignants sont au nombre de trois. De plus, pour obtenir les vraies réponses en basant notre interview sur les questions de recherche sans oublier des gestes, l'expression du visage, les actes et les inactions des enseignants, parce qu'en parlant on ne peut pas compter seulement sur les résultats donnés qui sont des fois insuffisants.

Cet instrument nous a permis de déceler des difficultés relatives à l'usage anaphorique des déterminants définis. Enfin, voir dans quelle mesure on pourrait résoudre la notion anaphorique des déterminants définis.

**Tableau3.3 : Réponses données par les enseignants pendant l'interview**

QUESTIONS	REPOSSES	
GENDER	1. MALE (•)	FEMALE ( )
	2. MALE ( )	FEMALE (•)
	3. MALE ( )	FEMALE (•)
ACADEMIC AND PROFESSIONAL QUALIFICATION	1. MASTER OF PHILOSOPHY IN FRENCH	
	2. BACHELOR OF ARTS IN FRENCH EDUCATION	
	3. MASTER OF EDUCATION IN FRENCH	
SUBJECT AREA	FRENCH LANGUAGE	
HOW LONG HAVE YOU BEEN TEACHING?	1. THIRTEEN (13) YEARS	
	2. TWO (2) YEARS	
	THREE (3) YEARS	
<b>DATA ON TEACHING AND LEARNING STRATEGIES</b>		
HOW MANY SEMINARS HAVE YOU ATTENDED SINCE YOU STARTED TEACHING?	1. C.R.E.F. AND G.A.F.T.	
	2. C.R.E.F.	
	3. I.C.T. TRAINING	
WHAT ARE THE METHODS USED IN TEACHING?	1. STRUCTURO – GLOBALE AUDIOVISUELLE (SGAV).	
	2. STRUCTURO – GLOBALE AUDIOVISUELLE (SGAV).	
	3. METHODE GRAMMAIRE TRADUCTION	
HOW EFFECTIVE IS THE ABOVE MENTIONED METHOD IN THE TEACHING?	1. VERY EFFECTIVE	
	2. VERY EFFECTIVE	
	3. EFFECTIVE	
ARE THE STUDENTS ABLE TO DIFFERENTIATE THE VARIOUS DEFINITE ARTICLES?	YES (•)	NO ( )
	YES (•)	NO ( )
	YES (•)	NO ( )
ARE YOUR STUDENTS ABLE TO FOLLOW THE SERIES OF EVENT?	1. YES (•) IF YES ANSWER 'A' ONLY	NO ( ) IF NO ANSWER 'B' ONLY
	2. YES ( ) IF YES ANSWER 'A' ONLY	NO (•) IF NO ANSWER 'B'

		ONLY
	3. YES (•) IF YES ANSWER 'A' ONLY	NO ( ) IF NO ANSWER 'B' ONLY
A. WHAT CAN BE DONE TO IMPROVE UPON THEIR UNDERSTANDING ?	1. BY USING A LOT OF EXERCISES/EXAMPLES	
	2.	
	3. BY USING DRILLS	
B. WHAT CAN BE DONE TO SOLVE THIS PROBLEM?	1.	
	2. BY SUSTAINING THEIR ATTENTION AND CONCENTRATING ON THE KEY IDEAS FROM START TO FINISH.	
	3.	
DO YOU THINK REPEATING IDEAS CAN HELP STUDENTS GRASP A CONCEPT?	YES (•)	NO ( )
	YES (•)	NO ( )
	YES (•)	NO ( )

### 3.4 Procédure de collecte de données

La collecte de données est faite à l'aide d'un test et un questionnaire qui sont nos principaux outils de collecte de données. Cela est nécessaire parce que l'anaphore des déterminants définis ne peut pas être mis en relief sauf qu'à l'écrit.

L'enquête a été réalisée en deux jours : le premier jour était réservé pour l'exercice à choix multiple et le deuxième jour pour répondre au questionnaire. Les apprenants qui font part de notre échantillon étaient rassemblés dans une salle de classe après les cours normaux pour répondre aux questions à choix multiple. L'explication a été faite aux apprenants avant la distribution des questions, ensuite les apprenants ont été donnés trente (30) minutes pour la durée du travail.

Le deuxième jour est réservé au questionnaire. Les apprenants étaient assurés que leurs informations personnelles seront considérées avec tout anonymat.

Pour l'interview réservée aux enseignants, elle a eu lieu individuellement au campus de St. Dominic Senior High Technical School dans les après-midis parce que les trois professeurs de français sont tous libres.

#### ***3.4.1 Procédure de dépouillement***

Nous avons utilisé la méthode de descriptions statistiques et analytiques pour le dépouillement des données collectées. Pour ce faire, nous nous sommes servis des tableaux de distributions de fréquences et de détermination de pourcentage.

Pour le test et le questionnaire, nous avons pu évaluer le choix des apprenants à travers les réponses choisies sur l'usage anaphorique des déterminants définis. Nous avons fait cela à travers les résultats de l'analyse statistique.

Pour l'interview, nous avons suivi les réponses données pour constituer un tableau tout en expliquant les réponses obtenues.

#### ***3.4.2 Procédure de vérification des hypothèses***

Nos instruments de collecte des données ont tenu compte des hypothèses de la recherche. La condition de confirmation d'une hypothèse est que plus de la moitié, soit plus de cinquante pourcent (50%) des résultats doit l'approuver. Nous avons aussi confronté chaque hypothèse avec un ensemble de résultats susceptibles de la vérifier. En cela, nous avons pu démontrer comment chaque hypothèse est vérifiée.

### **3.5 Conclusion**

Nous avons présenté dans ce chapitre qui est sur la méthodologie de la recherche, notre population cible, l'échantillon, les outils de la recherche, en l'occurrence, le test, le questionnaire et l'interview. Ensuite, nous avons présenté la procédure de collecte des données, les procédures de dépouillement et de vérification des hypothèses. Dans le chapitre qui suit, nous présentons l'analyse des données et l'interprétation des résultats de l'enquête.



## CHAPITRE QUATRE

### ANALYSE DES DONNEES DES RÉSULTATS

#### 4.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous avons fait l'analyse des données et l'interprétation des résultats, en jetant la base pour vérifier nos hypothèses. Nous avons adopté la méthode des descriptions statistiques et analytiques pour le dépouillement du questionnaire, du test à choix multiple et de l'interview. Nous avons fait l'analyse et interprétation des résultats, suivies de la validation des hypothèses, puis la conclusion.

#### 4.1. Présentation des résultats du questionnaire des enseignants

Les questions ont été groupées en trois rubriques à travers un test, un questionnaire et une interview, à savoir le profil du répondant, l'emploi anaphorique des déterminants définis et les causes du mal-usage des anaphores des déterminants définis.

La rubrique titrée le profil du répondant porte sur le niveau de formation des enseignants, leurs nombres d'années d'expérience et leurs participations aux séminaires de FLE. Le deuxième volet qui a pour titre, l'emploi anaphorique des déterminants définis a mis en lumière la méthode adoptée par l'enseignant pour enseigner les anaphores, le manque de vocabulaires des apprenants pour pouvoir surmonter les difficultés de l'usage des anaphores. Le troisième volet, titré les causes du mal-usage des anaphores des déterminants définis en particulier. Ce volet fait savoir également si le déterminant parle d'un inconnu ou d'une quantité. Enfin, nous avons cherché à savoir si les apprenants ont appris la notion des anaphores des déterminants définis.



#### 4.1.1 Profil du répondant

##### i. Niveau académique et professionnel

Item 1 : Quel est votre niveau de formation ?

**Tableau 4.1: Niveau académique et professionnel des enseignants**

Niveau	Fréquence	Pourcentage
<b>B.A. / B.ED</b>	1	33.3333
<b>M.A. / M.ED</b>	1	33.3333
<b>M. Phil</b>	1	33.3333
<b>PhD</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>99.9999</b>

À partir du tableau 4.1, la répartition des enseignants est de deux femmes et un homme. L'un des trois enseignants est détenteur de B.A. / B.ED en FLE. Alors que les deux autres ont fait le M.A. /M. ED et le M. Phil chacun. Le diplôme de base pour l'enseignement de FLE au niveau S.H.S. est un diplôme universitaire selon les règlements de GES. Pour cette raison, tous les enseignants sont détenteurs d'un diplôme universitaire ou plus. Ces analyses nous montrent que les enseignants de notre échantillon détiennent au moins un diplôme universitaire. Donc, tous les enseignants sont plus compétents à enseigner au niveau S.H.S.

##### ii. Nombre d'années d'expérience

Item 2 : Depuis combien d'années enseignez-vous le FLE ?

**Tableau 4.2 : Nombre d'années d'expérience**

Niveau	Fréquence	Pourcentage
1-5 ans	2	66.6666
5-10 ans	0	0
11-15ans	1	33.3333
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>99.9999</b>

Le tableau 4.2 montre que la majorité des enseignants n'est pas expérimentée dans l'enseignement du FLE. Un (1) des trois enseignants a plus de dix (10) ans d'expérience. Aucun des enseignants n'a une expérience entre cinq (5) et dix (10) ans. L'expérience est essentielle surtout en didactique des langues mais la compréhension des textes littéraires est une valeur dont tous les enseignants doivent posséder. À partir de ces analyses, nous pouvons dire que les enseignants de notre échantillon sont bien placés à utiliser leurs connaissances dans l'usage anaphorique des déterminants définis.

### iii. Participation aux séminaires en FLE

Item 3 : Avez-vous une fois participé aux séminaires de FLE ? Si oui, lequel ?

**Tableau 4.3 : Participation des enseignants aux séminaires de GAFT et de CREF**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
GAFT	1	2
CREF	25	50
AUTRE	1	25
AUCUN	0	0
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Cette question a cherché à savoir si les participants à cette enquête vont aux séminaires en FLE sans s'intéresser au nombre de fois qu'ils y participent. Ils

devraient aussi préciser le nom de l'organisation qui a convoqué le séminaire. À partir du tableau 4.3, il est évident qu'ils participent aux séminaires de CREF et de GAFT mais leur participation doit être encouragée. La participation totale de tous les trois enseignants est quatre (4) fois constituant 100%. Un enseignant révèle avoir participé aux séminaires de GAFT et deux (2) ont participé à ceux de CREF. Sauf un enseignant qui a participé aux séminaires de CREF et de GAFT et personne n'a jamais participé à un séminaire organisé. Les séminaires sont envisagés à aider les enseignants à apprendre en vue d'améliorer leur savoir professionnel. Plus l'enseignant participe à ces séminaires, plus il est au courant des changements qui se passent dans la langue française.

Item 4: Quelles sont les méthodes employées pour enseigner les anaphores (reprises) ?

**Tableau 4.4 : Les méthodes d'enseigner les anaphores**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
SGAV	2	66,666
Approche communicative	0	0
Méthode grammaire/traduction	1	33,333
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>99,999</b>

Pour la méthode d'enseignement et d'apprentissage des anaphores, deux (2) enseignants ont répondu à la question en mentionnant la méthode SGAV, représentant soixante-six virgule six cent soixante-six pourcent (66,666%). Un (1) enseignant a dit la méthode grammaire/traduction, représentant trente-trois virgule trois cent trente-trois pourcent (33,333%). Les enseignants ont choisi ses méthodes pour les raisons suivantes. Pour la méthode grammaire/traduction où l'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un

métalangage conséquent et par l'explication des textes littéraires. De l'autre part, la méthode SGAV, l'acquisition se fait d'une manière implicite, inductive et donne la primauté à la parole au détriment de la langue, grâce à la simulation des actes de communication permettant d'en provoquer de nouveaux à travers des images fixes et des bandes sonores. Aussi, nous pouvons faire recours aux documents authentiques pour pouvoir aider les apprenants à surmonter leur problème de compréhension des textes littéraires.

Item 5: vous pensez que la répétition des idées peut aider les apprenants à comprendre un texte littéraire ?

**Tableau 4.5 : La répétition aide la compréhension d'un texte littéraire**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	3	100
Non	0	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

En demandant si la répétition peut aider les apprenants à comprendre des textes littéraires, les trois (3) enseignants représentant cent pourcent (100%) répondent *oui* pour la question posée et aucun n'a répondu *non*, signifiant que la répétition peut aider un apprenant à comprendre un texte.

#### ***4.1.2 Présentation des résultats du questionnaire des apprenants***

i. l'âge des apprenants

Item 6: L'âge moyen des apprenants

**Tableau 4.6: Répartition des âges des apprenants**

Âge	Fréquence	Pourcentage
14 ans	7	17.5
15 ans	18	45
16 ans	10	25
17 ans	5	12.5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Le tableau 4.6 montre que les apprenants sont tous des adolescents. Sept (7) des apprenants ont quatorze (14) ans représentant dix-sept virgule cinq pourcent (17.5%). La majorité des apprenants représentant quarante-cinq pourcent (45%) a quinze (15) ans. Aussi, vingt-cinq pourcent (25%) des apprenants ont seize ans, constituant dix (10) apprenants. Enfin, cinq des apprenants ont dix-sept (17) ans représentant douze virgule cinq pourcent et l'âge moyen des apprenants est quinze virgule trois cent vingt-cinq ans. Le résultat implique que la majorité des apprenants sont en bas de dix-sept ans et cinq apprenants seulement ont l'âge de dix-sept ans.

Item 7: Combien d'années avez-vous utilisé pour apprendre du FLE ?

**Tableau 4.7: Apprentissage de français**

Année	Fréquence	Pourcentage
1 – 5 ans	19	37.5
6 – 10 ans	15	47.5
11 – 15 ans	6	15
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Cette question consiste à savoir la durée des apprenants dans l'apprentissage du FLE. Les révélations montrent que dix-neuf apprenants ont dépensé d'un à cinq ans dont la répartition est la suivante : onze (11) des apprenants ont fait seulement cinq ans, trois (3) apprenants aussi ont passé quatre ans en FLE, trois (3) apprenants ont fait trois ans et deux apprenants ont commencé à apprendre le FLE au niveau SHS. Aussi, quinze (15) des apprenants ont commencé à apprendre le FLE dès le bas âge, c'est-à-dire du cours élémentaire. Ils ont passé de six à dix ans dans l'apprentissage or seulement six des apprenants ont appris le FLE du cours primaire qui est essentiel pour l'acquisition de vocabulaire.

#### *4.1.3 Les anaphores des déterminants définis*

Item 8 : êtes-vous capable d'identifier les idées répétées dans un texte littéraire ?

**Tableau 4.8 : Identification des reprises**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	11	27,5
Non	29	72,5
Nul	0	0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Les données du tableau 4.8 présentent l'identification des reprises par les apprenants. Il est à noter que vingt-neuf (29) des apprenants représentant soixante-douze virgule cinq (72.5) pourcent ne sont pas capable d'identifier les reprises dans des textes littéraires, mais onze (11) des apprenants étaient capable d'identifier les reprises. Cette défaite est due au manque de compréhension des textes en totalité.

Les vingt-neuf (29) apprenants qui n'étaient pas capables d'identifier les reprises ont l'un ou les problèmes suivants après les avoir interrogés: l'ennui, le manque de vocabulaire et les difficultés du texte.

Item 9: Est-ce que vous êtes capable d'identifier les déterminants définis dans un texte littéraire

**Tableau 4.9 : Identification des déterminants définis**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	28	70
Non	8	20
Pas souvent	4	10
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Ici, nous nous intéressons à savoir si les apprenants sont capables d'identifier les déterminants définis et ceux sont les réponses obtenues. Vingt-huit (28) répondants, représentant 70%, ont répondu *oui*, désignant par là qu'ils les connaissent. Huit (8) répondants, soit 20%, ne connaissent pas les déterminants définis et 10% des répondants ne sont pas souvent capables d'identifier les déterminants définis. Le résultat nous montre que la plupart des apprenants sont capables d'identifier les déterminants définis.

Item 10: êtes-vous capable de différencier les articles définis marquant la quantité et ceux qui replacent un groupe nominal dans un texte ?

**Tableau 4.10 : Différence des articles définis des autres remplaçants des groupes nominaux**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	31	77,5
Non	5	12,5
Pas souvent	4	10
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

En ce qui concerne les apprenants s'ils sont capables de différencier les articles définis indiquant la quantité et d'autres remplaçants les groupes nominaux, trente-un (31) répondants ont dit *oui* pour affirmer qu'ils sont capables de les différencier. Cinq (5) répondants, représentant douze virgule cinq ont répondu *non*, signifiant le manque de connaissance de ces apprenants. Aussi, dix pourcent (10%) des apprenants ont répondu *pas souvent*, c'est-à-dire ils ne sont pas toujours capables de les différencier.

#### 4.2. Présentation des résultats du test destiné aux apprenants

L'exercice cherche à mettre en évidence le choix des apprenants. Le test contenait dix questions où un groupe nominal est souligné et les apprenants devraient choisir un groupe nominal pour remplacer les reprises. Les données du test sont analysées selon la performance des apprenants par rapport au choix des anaphores des déterminants définis dans le test. Vu la délimitation de la recherche, nous allons analyser les réponses choisies par les apprenants.

Item 11 : J'ai mangé une orange,..... est vraiment délicieux.



**Tableau 4.11. : Une orange**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Il	0	0
Ce fruit	8	20
Orange	6	15
Une orange	26	65
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

D'après le tableau 4.11, seul huit (8) apprenants ont choisi 'Ce fruit,' c'est-à-dire un taux de 20% des répondants ont choisi "ce fruit" alors que 65% des apprenants représentant vingt-six (26) apprenants ont choisi "une orange" qui ne réfère pas à une orange qui est déjà mentionné dans la première partie de la phrase. En plus, une orange parle d'un fruit inconnu. Aussi, 15% des apprenants ont choisi "orange" qui est grammaticalement incapable de remplacer le groupe nominal "une orange" dans la phrase. Le résultat implique que trente-cinq (35) pourcent des apprenants n'ont pas pu choisir la bonne réponse qui est "une orange."

Item 12 : Mon mari a acheté une Toyota. ..... était mon rêve.

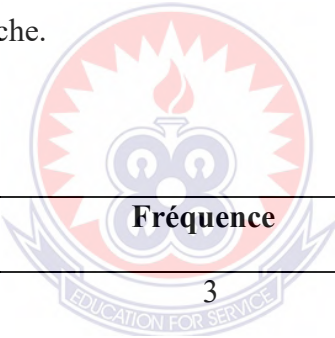
**Tableau 4.12 : Une Toyota**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Une voiture	8	20
Cette voiture	6	15
Mon voiture	4	10
Un véhicule	22	55
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Le tableau 4.12 présente le choix des apprenants concernant la question 2 du test. Les résultats se suivent : quatre (4) apprenants représentant 10%, ont choisi “mon voiture” qui fait référence à une chose inconnue. De plus, vingt-deux (22) apprenants qui constituent 55% des apprenants ont choisi “un véhicule,” qui aussi fait référence à un inconnu. “Une voiture” est grammaticalement correcte mais dans ce contexte, elle ne se réfère pas à la Toyota mais un inconnu. Six (6) des apprenants ont choisi la vraie réponse (cette voiture) qui représente quinze pourcent (15%) du nombre total. Le résultat nous montre que la majorité des apprenants n’ont pas pu choisir la bonne réponse à cause de manque de la maîtrise des déterminants définis.

Item 13 : il rencontra un ami qu’il n’avait plus vu depuis des années.....lui avait autrefois été très proche.

**Tableau 4.13 : Un ami**



Réponse	Fréquence	Pourcentage
Mon ami	3	7.5
Un ami	31	77.5
L’ami	3	7.5
Un gars	3	7.5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Pour le tableau 4.13, les résultats des apprenants sont les suivants : trois (3) apprenants ont choisi respectivement “mon ami,” “ l’ami” et “un gars”. Les trois réponses n’atteignent pas même la moitié des apprenants, représentant vingt-deux virgule cinq pourcent (22.5%). L’autre réponse “un ami” a été choisi par trente-et-un

(31) apprenants. Ce choix constitue 77.5% des choix totaux. Le résultat implique que la majorité des apprenants n'ont pas pu choisir la réponse correcte qui est "L'ami."

Item 14 : Eric s'est présenté à l'école.....a été puni hier.

**Tableau 4.14 : Eric**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Mon père	2	5
Le jeune étudiant	9	22.5
Un garçon	25	62.5
L'enfante	4	10
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Quant à la question numéro 4, deux (2) apprenants ont choisi "mon père" représentant cinq pourcent (5%). Ce choix n'a aucune relation avec le nom souligné. Aussi, quatre (4) des apprenants ont choisi "l'enfante," qui signifie un nom féminin et ne peut pas remplacer "Eric" qui est un nom masculin. Une partie des apprenants qui constitue vingt-cinq (25) apprenants représentant 62.5% ont choisi aussi "un garçon" qui ne réfère pas au nom souligné. Seulement (9) apprenants ont choisi la vraie réponse "le jeune étudiant" qui est le bon remplaçant du nom Eric. Ce choix représente 22.5% du nombre total. Cela nous montre que la plupart des apprenants ne connaissent pas utiliser les déterminants définis parce que les apprenants associent les déterminants définis avec les déterminants indéfinis.

Item 15: Kwame entra dans une étable.....sentait bon le foin.

**Tableau 4.15 : Une étable**

<b>Réponse</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Ce bâtiment	7	17.5
Ma maison	4	10
Un abri	21	52.5
Une tanière	8	20
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

D'après le tableau 4.15, seuls sept (7) des apprenants ont choisi "ce bâtiment," représentant 17.5%. Cette réponse est la bonne réponse parce que "ce bâtiment" est le bon remplaçant du groupe nominal "une étable." Les autres réponses ne sont pas capables de remplacer "une étable" parce que "un abri" et "une tanière" désignent une chose inconnue. "Ma maison" aussi ne peut pas remplacer "une étable" parce qu'il n'y a aucune mention d'un possesseur dans la phrase. La distribution des réponses fausses respectivement 10% représentant quatre (4) apprenants, 52.5% représentant vingt-et-un (21) apprenants et 20% représentant huit (8) apprenants. Ce résultat implique que quatre-vingt-deux virgule cinq (85,5) des apprenants n'ont pas pu trouver la bonne réponse.

Item 16 : j'ai lu un roman. .....ne se vend pas partout.

**Tableau 4.16 : Un roman**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Mon livre	2	5
Le roman	3	7.5
Une aventure	29	72.5
Un journal	6	15
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Le tableau 4.16 nous parle des choix des apprenants concernant la question 6 et voici les réponses choisies. Deux (2) apprenants ont choisi “mon livre” comme réponse mais cela n’a rien avec le mot à remplacer parce que la question n’a pas parlé d’un possesseur ou un possédé. Aussi, 15% et 7.5% des apprenants ont choisi “un journal” et “le roman” respectivement. La plupart des apprenants a choisi “une aventure” qui n’a aucune référence au groupe nominal “un roman”. Les vingt-neuf (29) apprenants qui ont choisi cette réponse représentent 72.5% de tous les apprenants parce qu’une aventure désigne une expérience inconnue.

Item 17 : il vient d’acheter une voiture d’occasion.....était en bonne état.

**Tableau 4.17 : Une voiture**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
La voiture	4	10
Le Benz de ma mère	6	15
Un véhicule	25	62.5
Une moto	5	12.5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Le tableau 4.17 nous montre que les apprenants ont fait les choix suivants : 10% des apprenants ont choisi “la voiture” qui désigne le référent et 12.5% des apprenants ont choisi ‘une moto’ qui fait référence à un inconnu. Aussi, six (6) des apprenants ont choisi “le Benz de ma mère” qui est une réponse fautive parce que la question n’a pas fait mentionner ce que ma mère possède. Ce choix des apprenants représente 15% de notre délimitation. 62.5% des apprenants, représentant vingt-cinq (25) des apprenants, ont choisi “un véhicule” qui se réfère à un inconnu. En total, quatre-vingt-dix pourcent (90%) des apprenants étaient capables de choisir les fausses réponses “un véhicule,” “une moto” et “le Benz de ma mère.” Le résultat implique que quatre-vingt-dix (90) pourcent des apprenants ont choisi les mauvaises réponses qui ne correspondent pas à la bonne réponse.

Item 18 : Yao et Mensah sont en retard.....travaillent à la banque.

**Tableau 4.18 : Yao et Mensah**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Ces hommes	11	27.5
Mes enfants	3	7.5
Des garçons	6	15
Ils	20	50
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

D’après le tableau 4.18, nous avons constaté que trois (3) des apprenants ont choisi “mes enfants” hors qu’ils ne sont pas les narrateurs donc leur choix ne répond pas à la question posée. Aussi, six (6) apprenants ont choisi “des garçons” qui ne réfère qu’à des inconnus et ne répond pas à la question. 27.5% des apprenants représentant onze (11) apprenants ont choisi “ces hommes” comme réponse qui est le choix plus

approprié, ce choix fait référence à “Yao et Mensah” qui est utilisé dans la première partie de la question. Vingt (20) apprenants représentant 50% des apprenants ont choisi le pronom personnel “ils” pour remplacer le groupe de mots soulignés. Le résultat nous montre que sauf onze (11) apprenants étaient capables de choisir la bonne réponse.

Item 19 : Un avion s’est écrasé à Miami.....relie habituellement Miami à New York.

**Tableau 4.19 : Un avion**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
L’avion	8	20
Le pilote	2	5
L’appareil	2	5
Il	28	70
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Le tableau 4.19, nous avons constaté que 5% des apprenants ont choisi “le pilote” et “l’appareil” respectivement qui n’ont aucun référent dans la phrase ou dans la question. Le pilote ne peut pas remplacer un avion dans cette phrase parce que “le pilote” désigne une personne or que ce nous référons est un objet. 20% des apprenants, représentant huit (8) apprenants ont choisi “l’avion” qui fait référence à un avion directement. Huit (8) apprenants représentant (20%) de notre délimitation a choisi “l’avion” qui est le plus approprié. Le résultat nous montre que soixante-dix pourcent des apprenants ont maîtrisé l’usage des pronoms personnels mais pas l’usage des déterminants définis.

Item 20 : Un cavalier s'est tué hier lors des concours Hippiques de France.  
 .....était extrêmement riche.

**Tableau 4.20 : Un cavalier**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Un homme	20	50
Cet homme	3	7.5
Un hautain	6	15
Un brusque	11	27.5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

D'après le tableau 4.20, 7.5% des apprenants ont choisi "cet homme" qui est la vraie réponse du référent un cavalier. Aussi, six (6) apprenants, représentant 15%, 27.5% et 50% des apprenants ont choisi "un hautain," "un brusque" et "un homme" respectivement, qui sont des individus inconnus et ne se réfèrent pas au référent "un cavalier." Le résultat implique que les apprenants ont maîtrisé l'usage des déterminants indéfinis et le manque de vocabulaires sont parmi les causes de leur choix.

### 4.3. Validation des hypothèses

Les informations recueillies auprès des enseignants à travers l'interview, le questionnaire et le test des apprenants nous ont servi de base pour la vérification et la validation de nos hypothèses.

Hypothèse 1 : *Les apprenants du niveau S.H.S. font beaucoup d'erreurs en français en ce qui concerne l'emploi anaphorique des déterminants définis.*



Les résultats obtenus des items nous montrent que les apprenants font beaucoup d'erreurs en français concernant l'emploi anaphorique des déterminants définis. Les items 11, 12 et 13 du test ont vérifié et confirmé cette hypothèse. Par rapport à l'item 11, vingt-six (26) des apprenants, représentant 65% ont choisi la mauvaise réponse. Quant aux items 12 et 13, 55% et 77.5% n'ont pas pu choisir la vraie réponse, ce qui atteste et vérifie que les apprenants ont des problèmes avec l'usage anaphorique des déterminants définis.

*Hypothèse 2 : Ces difficultés d'emploi anaphorique des déterminants définis seraient causées par l'ignorance de l'emploi des anaphores et l'attitude des apprenants envers l'apprentissage du français par rapport à la complexité et l'infidélité des anaphores quelque fois.*

Cette hypothèse a été confirmée par la réponse à l'item 6 où 29 répondants soit 72.5% ont l'un ou les problèmes de compréhension de texte, le manque de vocabulaire et l'ennui envers l'apprentissage de FLE.

*Hypothèse 3 : L'enseignement des anaphores à travers les documents authentiques pourraient être efficace, adoptable et adaptable dans les écoles ghanéennes.*

Cette hypothèse est confirmée par les résultats de l'interview. Nous avons remarqué que 70% des apprenants ont écrit qu'ils sont capables d'identifier les déterminants définis (item 4.7). Aussi, concernant les méthodes que nous pouvons adopter des documents authentiques pour aider les apprenants dans l'enseignement et apprentissage des anaphores (item 4.9).

#### **4.4 Conclusion**

Les résultats obtenus à travers le dépouillement et l'analyse du questionnaire, l'interview et le test ont vérifié et confirmé nos hypothèses. Il est évident que l'emploi anaphorique des déterminants définis constitue une difficulté chez les apprenants de St. Dominic Senior High Technical School. Alors, il est nécessaire que des efforts consciencieux soient fournis pour surmonter ces difficultés. Le travail s'achève avec une conclusion générale.



## CHAPITRE CINQ

### CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

#### 5.0 Survol

Ce chapitre qui est le dernier se consacre à la conclusion générale et à ce que nous avons déduit de ce travail. Ayant confirmé nos hypothèses à travers l'analyse et l'interprétation des données dans le chapitre précédent, notre travail, dans ce dernier chapitre comporte le résumé de ce travail avec les implications pédagogiques et nous avons aussi donné quelques recommandations en vue d'un bon emploi anaphorique des déterminants définis.

#### 5.1. Conclusion générale

Nous avons tout au long de notre recherche discuté le meilleur emploi anaphorique des déterminants définis. Pour mieux dégager les problèmes, nous avons choisi les apprenants de SHS 2 de St. Dominic Senior High Technical School. Donc, notre problème est que les apprenants de français de cette école ont des difficultés dans l'emploi anaphorique des déterminants défini. Nous avons attribué ce problème à la difficulté de l'application d'anaphore qui n'est pas inclus dans le syllabus de française.

Notre étude a l'objectif d'analyser les difficultés d'emploi des anaphores du déterminant défini et de proposer quelques stratégies pédagogiques d'application des anaphores dans le programme scolaire d'enseignement du FLE au Ghana. Pour atteindre cet objectif, nous sommes partis des hypothèses de recherche qui tournent essentiellement autour des difficultés intrinsèques d'emploi anaphorique des déterminants définis en grammaire, du programme de FLE au lycée et de l'absence des anaphores dans le syllabus.

La réflexion faite sur ce sujet nous a permis d'affirmer la difficulté de son emploi qui constitue un problème aux apprenants en FLE. À travers les théories psycholinguistiques par lesquelles nous appréhendons le problème, nous avons choisi nos instruments de collecte des données à savoir ; le questionnaire, l'interview et l'exercice de questions à choix multiple.

Le dépouillement a été fait à travers une description statistique et analytique des données recueillies par fréquence et pourcentage simple. Les résultats obtenus ont montré que toutes nos hypothèses ont été confirmées. L'analyse des données nous a permis de relever les difficultés des apprenants en termes de difficultés d'emploi anaphorique des déterminants définis et leur préférence des pronoms comme reprise. Elle nous a aidé à faire les points sur les approches nécessaires à adopter pour mieux enseigner les déterminants définis en tant qu'une anaphore.

Pour conclure, nous avons fait un résumé de notre travail, du premier chapitre au dernier. Ensuite, nous avons donné quelques suggestions pour améliorer l'enseignement du français au Ghana.

### **Implications des résultats**

Il faut que l'enseignant ait une connaissance profonde de ces éléments linguistiques de la langue française en vue d'être en mesure de corriger les erreurs identifiées des apprenants. Il serait donc nécessaire que l'emploi anaphorique des déterminants définis soit bien expliqué aux apprenants. Cela va leur permettre de savoir comment les utiliser dans leurs textes. Les enseignants doivent être encouragés à participer aux séminaires en FLE. Alors, les syllabus du FLE au lycée doivent être révisés pour inclure les anaphores.

## **5.2 Recommandations**

Nous proposons les recommandations suivantes comme approches pour un meilleur enseignement/ apprentissage d'emploi anaphorique des déterminants définis.

### **1. Formation continue des enseignants :**

Il est à noter que l'enseignement, tout comme d'autres professions, est un art et exige nécessairement le savoir avant le savoir-faire. À travers notre enquête, nous constatons que la plupart des enseignants de St. Dominic Senior High Technical School ignorent l'emploi des déterminants définis comme reprise. Selon Tagliante (2001 :10-11), la formation continue et l'autoformation interviennent d'ordinaire pour pallier l'insuffisance de la formation initiale ou pour moderniser une formation initiale trop ancienne. Donc il met en relief l'importance de la formation continue. Nous recommandons que les enseignants participent aux séminaires organisés. Qu'à part la formation initiale, les enseignants de FLE doivent avoir accès à la formation continue et d'autres séances professionnelles afin de leur permettre de mettre à jour leurs connaissances et compétences professionnelles.

Aussi, les organisateurs des séances de formation continue telles que le GAFT et les CREF doivent prendre en considération les anaphores. Ils peuvent organiser ses séances spéciales pour cette intention et fournir aux enseignants des matériels bien élaborés afin de leur permettre de maîtriser le contenu.

### **2. L'inclusion des anaphores dans le syllabus et les manuels :**

Il est important d'inclure les anaphores dans le syllabus et les manuels scolaires et tous les cycles de formation en FLE au Ghana précisément le lycée. Dès le premier cycle de formation en FLE au Ghana, le collège, on peut commencer à appliquer les

anaphores, tels que nominales. À partir du deuxième cycle de formation, en l'occurrence le lycée, on peut signaler, peu à peu, l'existence des anaphores, tout en conseillant aux apprenants de les utiliser comme reprise non toujours les pronoms pour remplacer les noms ou éviter la répétition. Par exemple, nous pouvons ajouter les anaphores dans les textes littéraires pour la compréhension orale. Les apprenants aussi vont continuer à appliquer les anaphores dans leur essai.

Cette entreprise d'intégration doit se dérouler en deux phases : une phase à court termes qui consiste à les inclure dans le syllabus et une phase à long terme qui consiste à les inclure dans les manuels.

L'anaphore peut être incluse dans les manuels de cours du français selon les aspects. Par exemple, nous pouvons aussi l'enseigner en grammaire. L'emploi anaphorique du déterminant défini peut être signalé lorsque nous enseignons les déterminants définis.

### **3. Enseignement de l'emploi anaphorique des déterminants définis à travers la lecture à haut voix :**

Dans une ère où l'approche communicative de l'enseignement de la langue est préconisée, il est approprié d'insister sur une bonne compréhension. Parmi d'autres moyens, la lecture constitue un bon outil pour aider les apprenants à maîtriser les reprises. Les résultats de l'enquête soutiennent notre assertion. Bien que l'anaphore ne soit pas enseignée, certains apprenants ont réalisé quelques groupes nominaux qui ont un rapport avec leurs antécédents. Cependant, le fait que la plupart des apprenants font des erreurs montre l'exigence d'adopter des moyens pour les aider. Cela va les préparer non seulement à lire mais aussi à comprendre avec moins de difficultés.

En effet, nous proposons la lecture à haute voix préparée comme moyen pour aider la maîtrise de l'emploi anaphorique des déterminants définis.

- a. Avant la lecture haute voix, les élèves devront lire silencieusement. Il sera bon de vérifier que le sens du texte est compréhensible.
- b. Pendant la lecture, les mots devront être lus distinctement, puis, nous pouvons la lire phrase par phrase, en tenant compte de la compréhension. Chaque phrase sera lue deux fois, puis la lecture sera relue entièrement pour habituer l'apprenant à bien comprendre lui-même les anaphores.

Pour que cette approche soit efficace, la lecture doit être accompagnée de la grammaire. Du moment où les apprenants comprennent ce qu'ils lisent dans la lecture, ils doivent aussi apprendre les règles. Les enseignants doivent adapter la grammaire dans les cours de FLE pour pouvoir corriger les règles mal utilisées par les apprenants. En faisant cela, les apprenants arriveront peu à peu à distinguer entre les noms et leurs reprises. De même, les apprenants doivent être motivés à faire beaucoup de lecture afin d'augmenter leur compréhension.

#### **4. Mise en valeur de l'anaphore :**

Avant d'enseigner l'emploi anaphorique des déterminants définis en grammaire, il faudrait d'abord les mettre en valeur. Mettre en valeur, c'est enseigner le rôle de l'anaphore. Les apprenants ne savent comment l'anaphore est utilisée parce que c'est plus rapide et facile quand ils utilisent les pronoms. En français, l'anaphore évite la répétition bien que le pronom. Il faudrait mettre en valeur l'usage d'anaphore. C'est important d'enseigner, de manière explicite, les valeurs de l'anaphore aux apprenants

dès le début d'apprentissage du FLE au lycée. Cela les encouragera à accorder beaucoup d'importance à l'usage d'anaphore.

Pour ce faire, nous proposons quelques approches :

- i. Enseignement de l'anaphore.
- ii. Exercices d'emploi de l'anaphore
- iii. Sanction des erreurs relatives à l'emploi de l'anaphore.

### **5.3. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons présenté le résumé de cette étude. Cette étude a examiné les difficultés que les apprenants sont confrontés dans l'emploi anaphorique des déterminants définis en FLE.





## REFERENCES

- Akattah, U. E. (2015). *Emploi anaphorique des déterminants possessifs en français langue étrangère*. Winneba: University of Education, Winneba.
- Amuzu, E. K. (2002). *The mixed possessive adnominal construction in Ewe-English codeswitching: a test for the matrix language frame model*. Accra: ACP Publishers.
- Amuzu, E. K. (2005). *Ewe- English codeswitching: A case of composite rather than classic codeswitching*. United Kingdom: Lambert Academic Publishing.
- Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève-Paris : Librairie Droz.
- Baylon, C., Fabre, P. (1978). *La sémantique: avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris: éditions Ferdinand Nathan.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Beust, P., Nicolle, A. (1997). *L'identité dans un modèle de la dépendance nominale*. Caen: Cedex.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Cambridge University Press.
- Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes: Presse Universitaire.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors. International review of applied linguistics in language teaching*. Berlin: De Gruyter.
- Corder, S. P. (1974). *The elicitation of interlanguage. Special issue of I.R.A.L.* Stuttgart: Julius Groos.
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Dispy, M. (2014). *Lire, écrire et écouter à l'école primaire*. Belgique : Presse Universitaire Namur.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, J, Mével, J. (2007) : *Linguistique et science du langage : Grande dictionnaire*. Paris : Larousse.
- Ducrot, O., Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

- Gamanga, P. K. (2016). *Emploi du déterminants "ce" en français langue étrangère*. Winneba: University of Education, Winneba.
- Gaonach, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/ CEDIF.
- Girard, D. (1985). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin/ Longman.
- Grevisse, M. (1988). *Le bon usage, grammaire française*. Paris: Duculot.
- Grevisse, M., Goosse, A. (2011). *Le bon usage, 15<sup>e</sup> édition*. Paris: Duculot.
- Guerard, F., Amiel, P. (1987). *Dictionnaire pratique du français*. Paris: Hachette.
- Kleiber, G. (1987). *Pour une explication du paradoxe de la reprise immédiate dans langue française*. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G. (1988). *Sur l'anaphore démonstrative dans nouvelles recherches en grammaire*. Toulouse : Le Mirail.
- Kleiber, G. (1999). *Anaphore associative et relation partie-tout : condition d'aliénation et principe de congruence ontologique*. Strasbourg: Cedex.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larousse (1964). *Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
- Le Pesant, D. (2002). *La détermination dans les anaphores fidèles et infidèles*. Lyon : Cedex.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Canada: Guérin.
- Maillard, M. (1974). *Essai de typologie des substituts diaphoriques, n°21, Communication et analyse syntaxique*. Lyon: Persée.
- Mitkov, R. (1999). *Anaphora resolution: the state of art*. United Kingdom: University of Wolverhampton.
- Mitkov, R., (2003). *The oxford handbook of computational linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hatier.

- Ndiaye, V. (1997). *Behaviorisme vs Cognitivisme : quelle approche pour l'apprentissage humain ?* Education scientifique : septembre vol 1, numéro 1. Dakar : Association des professeurs de Science Naturelle du Sénégal.
- Perry, P. (2002). *General methods of teaching*. Nigeria: Macmillan Nigeria Publishers Ltd.
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert SEJER.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Tagliante, C. (2001). *Formation professionnelle continue pour les enseignants des établissements de formation professionnelle en Algérie*. Italie: ETF.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology, Vol. 2. The psychology of learning. Teacher College*. New York: Columbia University.
- Waston, J. B. (1972). *Psychological care of infant and child*. États Unis: Arno Press.
- Watson, J.B. (1913). *Psychology as the behaviourist views it*. USA: Psychological Review Company.

## ANNEXE (A)

### TEST FOR STUDENTS

This test is to be completed by students of St. Dominic Senior High Technical School. The main purpose of this test is to collect data on << l'emploi anaphorique des déterminants définis en français langue étrangère >> and find solutions to those difficulties.

#### Personal Data

Gender: Male [ ]

Female [ ]

Age:

.....

Class:

.....

#### Instruction

Fill in the gaps with the appropriate noun phrase that best replaces the underlined noun phrase.

1. J'ai mangé une orange, ..... est vraiment délicieux.  
A. il  
B. ce fruit  
C. orange  
D. une orange
2. Mon mari a acheté une Toyota. ..... était mon rêve.  
B. Une voiture  
C. Cette voiture  
D. Mon voiture  
E. Un véhicule
3. Il rencontra un ami qu'il n'avait plus vu depuis des années. .... lui avait autrefois été très proche.  
A. Mon ami  
B. un ami  
C. l'ami  
D. un gars
4. Eric s'est présenté à l'école. .... a été puni hier.  
A. Mon père  
B. Le jeune étudiant  
C. Un garçon  
D. L'enfante
5. Kwame entra dans une étable. .... sentait bon le foin.  
A. Ce bâtiment  
B. Ma maison  
C. Un abri



- D. Une tanière
6. J'ai lu un roman. ..... ne se vend pas partout.
- A. Mon livre
  - B. Le roman
  - C. Une aventure
  - D. Un journal
7. Il vient d'acheter une voiture d'occasion. .... était en bonne état.
- A. La voiture
  - B. Le Benz de ma mère
  - C. Un véhicule
  - D. Une moto
8. Yao et Mensah sont en retard. .... travaillent à la banque.
- A. Ces hommes
  - B. Mes enfants
  - C. Des garçons
  - D. Ils
9. Un avion s'est écrasé à Miami. ....relie habituellement Miami à New York.
- A. L'avion
  - B. Le pilote
  - C. L'appareil
  - D. Il
10. Un cavalier s'est tué hier lors des concours Hippiques de France. ....était extrêmement riche.
- A. Un homme
  - B. Cet homme
  - C. Un hautain
  - D. Un brusque



## ANNEXE (B)

### QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS STUDYING FRENCH

This questionnaire is to be completed by students of St. Dominic Senior High Technical School. The main purpose of this paper is to collect data on << emploi anaphorique des déterminants définis en français langue étrangère >> and find solutions to those difficulties.

#### Personal Data

Gender: Male [  ] Female [  ]

Age:

.....

Class:

.....

Date:

.....

How long have you been learning French?

.....

1. Do you like reading passages in French?  
Yes [  ] No [  ]
2. How often do you read French passages?  
Often [  ] Not often [  ] Never [  ]
3. How many times do you read a passage before answering questions under it?  
Once [  ] Twice [  ] Thrice [  ] More [  ]
4. Do you understand a passage in French at first reading?  
Yes [  ] No [  ]
5. Are you able to identify ideas that have been repeated?  
Yes [  ] No [  ] Not often [  ]
6. Can you easily identify definite articles used in a literary text?  
Yes [  ] No [  ] Not often [  ]
7. What are some of the problems you are faced when reading passages in French?

.....  
.....  
.....  
.....

8. Are you able to differentiate the definite article indicating quantity and those replacing a nominal group in the passage?  
Yes [ ] No [ ] Not often [ ]

9. Are you able to follow the sequence of events in the passage till the end?  
Yes [ ] No [ ] if 'No' give reasons  
.....  
.....  
.....

10. Do you think repeating nominal groups of the passage can help students in understanding the passage?  
Yes [ ] No [ ]

Thank you



## ANNEXE( C)

### INTERVIEW FOR FRENCH TEACHERS

This interview is to be used by the interviewer. The main purpose of this paper is to collect data from the teachers on << l'emploi anaphorique des déterminants définis en français langue étrangère >> and find solutions to those difficulties.

Personal data

Gender:      male [ ]                      female [ ]

Date:

.....

Academic qualification:

.....

Professional qualification:

.....

Subject area:

.....

How long have you been teaching?

.....

Data on teaching/learning strategies

1. What is/are your method(s) used in teaching comprehension passages/literary texts?

.....  
.....  
.....  
.....

2. How effective is the above-mentioned method in the teaching/learning process?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Are the students able to differentiate the various definite articles of a passage at first reading?

Yes [ ]                      No [ ]

.....  
.....



.....  
.....  
.....

4. What other method(s) can be used in helping the students solve this difficulty?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Are the students able to follow the series of events from the beginning to the end?

Yes [ ] if yes answer 'a' only                      No [ ] if no answer 'b' only

.....  
.....  
.....  
.....

a. What can be done to improve upon their understanding?

.....  
.....  
.....  
.....

b. What can be done to solve this problem?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Do you think repeating the ideas of a passage can help pupils grasp the concept?

Yes [ ]                      No [ ]

.....  
.....  
.....  
.....

Thank you

## **ANNEXE (D)**

### **BAREME DU TEST**

1. Ce fruit
2. Cette voiture
3. L'ami
4. Le jeune étudiant
5. Ce bâtiment
6. Le roman
7. La voiture
8. Ces hommes
9. L'avion
10. Cet homme

