

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**DIFFICULTES D'EMPLOI DES DETERMINANTS POSSESSIFS : LE CAS DES
APPRENANTS DE WEME M.A. JHS 2**



KWAKU-DZEGBEY PAUL POISIN

MASTER OF EDUCATION

2023

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DIFFICULTES D'EMPLOI DES DETERMINANTS POSSESSIFS : LE CAS DES
APPRENANTS DE WEME M.A. JHS 2

KWAKU-DZEGBEY PAUL POISIN



A Dissertation in the Department of French Education,
Faculty of Languages, submitted to the School of Graduate
Studies in Partial fulfillment
of the requirements for the award of the degree of
Master of education
(French Language)
in the University of Education, Winneba,

DECEMBER, 2023

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

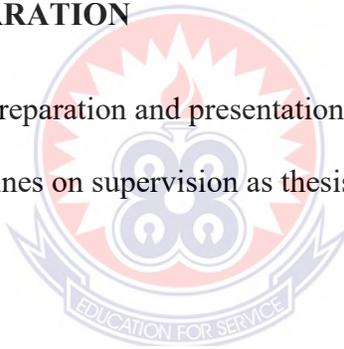
I, Kwaku-Dzeggbe Paul Poisin, hereby declare that, except for references in other published works which have been duly cited, this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree elsewhere.

SIGNATURE:

DATE:

SUPERVISOR'S DECLARATION

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



NAME OF SUPERVISOR: PROF. D.K. AYI-ADZIMAH

SIGNATURE :

DATE :

DEDICATION

Ce travail de recherche est dédié à mes très chers : Mme. Doris Morladza ; ma mère
Mme. Edith Agboh ; mon père, M. Akpabli Acolatse et ma tante Mme. Evelyn Bakah qui
ont peiné pour assurer mes premiers pas de siolarisation.



REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre profonde gratitude à Professeur D.K. AYI-ADZIMAH, notre directeur de mémoire qui a malgré ses multiples responsabilités et occupations a accepté de nous guider dans la réalisation de ce travail. Ses lectures vigilantes, ses remarques toujours perspicaces, sa disponibilité permanente, son attention accrue, ses critiques, ses conseils, et sa rigueur ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Nos remerciements vont également,

- Au Professeur Dominique S.Y. Amuzu qui a joué un rôle inestimable dans la formation de notre esprit scientifique, la rigueur qu'il nous a imposée au plan méthodologique et pour ses conseils judicieux et son orientation. Nous lui devons ce que nous sommes aujourd'hui.
- A Madame Portia Mamle Angmortherh, pour ses aides, ses conseils fructueux et encouragement.
- A tous les professeurs du Département de français, UEW qui ont contribué à notre formation.
- A tous nos amis et collègues qui nous ont aidés à la réalisation du projet.

TABLE DE MATIERES

DECLARATION	iii
DEDICATION	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DE MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABREVIATIONS	xii
ABSTRACT	xiv
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GENERALE	1
1.0. Survol	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.2. Problématique	6
1.3. Justification du choix du sujet	7
1.4. Objectifs de l'étude	8
1.5. Questions de recherche	8
1.6. Hypothèses	9
1.7. Délimitation	9
1.8. Plan de la recherche	10
1.9. Conclusion partielle	10
CHAPITRE DEUXIEME : CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX	
ANTERIEURS	11
2.0. Survol	11
2.1. Cadre théorique	11

2.1.1. Définitions des termes clés	11
2.1.2. Concept de déterminant	12
2.1.3. Types de déterminants	12
2.1.3.1. Déterminant possessif	14
2.1.3.2. Morphologie du déterminant possessif	15
2.1.3.4. Sémantique du déterminant possessif	16
2.1.5. Trois déterminants possessifs ont un accord selon le sens.	22
2.1.5.1. Déterminant possessif réfléchi	23
2.1.6. Possessif d'habitude	24
2.1.6.1. Possessif dans les appellations	24
2.1.6.2. Répétition du possessif	24
2.1.6.3. Notion de syntaxe en français	26
2.1.6.4. Différence entre le déterminant possessif en anglais et en français	28
2.1.7. Transfert des règles	30
2.1.8. Théorie behavioriste	31
2.1.9. Principe de l'analyse contrastive (AC)	32
2.1.10. Principes des transferts interlinguistiques	33
2.1.1.1. Théorie cognitiviste	37
2.1.1.2. Principe d'analyse d'erreurs (AE)	39
2.1.1.3. Implication didactique	44
2.2. Travaux antérieurs	45
2.3. Conclusion partielle	48

CHAPITRE TROIS : DEMARCHES METHODOLOGIQUES	49
3.1. Population cible	49
3.3. Instruments de collecte des données	51
3.3.1. Nature des questionnaires	51
3.3.2. Nature des tests	53
3.4. Méthodes d'analyse des données	54
3.5. Conclusion partielle	56
CHAPITRE QUATRE : ANALYSES DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS	57
4.0. Survol	57
4.1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants	57
4.1.1. Profil des enseignants	58
4.1.2. Enseignement des déterminants possessifs	61
4.1.3. Synthèse des résultats du questionnaire des enseignants	66
4.2. Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants	66
4.2.1. Données personnelles des apprenants	67
4.2.2. Connaissance sur les déterminants possessifs	72
4.3. Résultats du test	76
4.3.1. Performance des apprenants dans le test	76
4.3.2. Accord des déterminants possessifs (les trois personnes du singulier)	77
4.3.3 Accord des déterminants possessifs (les trois personnes du pluriel)	80
4.3.4. Accord des déterminants possessifs (exceptions des règles des déterminants possessifs)	82

4.5. Vérification et validation des hypothèses	85
4.6. Conclusion partielle	87
CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS	89
5.0. Survol	89
5.4.1. Conclusion générale	89
5.1. Perspectives didactiques de l'étude	92
5.2. Propositions	95
5.2.1. Stratégies proposées	97
5.2.2. Utilisation de la macro alternance	97
5.3. Recours à une micro-alternance	98
5.4. Référence à une micro-alternance	98
REFERENCES	102
ANNEXE A	107
ANNEXE B	109
ANNEXE C	111



LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1 : Explication et usage d'accord des déterminants possessifs.	16
2 : Choix d'un déterminant possessif selon l'accord avec le possesseur ou le possédé	29
3 : Effectif total de la population	50
4 : niveau professionnel	58
5 : Nombre d'années d'expérience	59
6 : Participation aux séminaires organisés par GAFT.	60
7 : Enseignement des déterminants possessifs	61
8 : mode de difficulté d'enseignement des déterminants possessifs	61
9 : l'importance de manuel	62
10 : Transfert négatif de l'anglais	64
11 : la maîtrise d'accord	64
12 : Domaines de difficultés	64
13 : Stratégies pour surmonter les difficultés	65
14 : Age des apprenants	67
15 : Item 1. Langues maternelles des apprenants	68
16 : Langue de communication	69
17 : Niveau d'apprentissage	70
18 : langue d'enseignement	71
19 : Préférence d'apprentissage de français	71
20 : Connaissance sur les déterminants possessifs	72

21 : Identification de genre des noms	73
22 : Emploi des déterminants possessifs	73
23 : Identification des personnes de déterminant possessif (singulier)	74
24 : Identification des personnes de déterminant possessif (pluriel)	75
25 : Emploi de déterminants possessifs	75
26 : Item 1. mère s'appelle Celina.	77
27 : Item 2. Papa a un nouveau vélo. C'estvélo.	78
28 : Item 3. Mon frère aime jouer beaucoup. Jeu préféré est le	79
29 : Item 4. Ma mère a trois enfants. Ce sont enfants.	80
30 : Item 5. Ces tables nous appartiennent. Ce sont tables.	81
31 : Item 6. J'ai deux souliers. Ce sontsouliers.	82
32 : Item 7. pays est le Ghana.	82
33 : Item 8. Alice pense toujours àorange.	83
34 : Item 9. Quand Remi dort il ferme ... yeux.	83
35 : Item 10. Kofi a perdu hameçon dans la rivière.	84

LISTE DES ABREVIATIONS

B.A.: Bachelor of Arts

B. ED: Bachelor of Education

CREF : Centre Régional Pour l'Enseignement du Français

FLE : Français Langue Etrangère

GES : Ghana Education Service

L'OIF : Organisation International de la Francophonie

JHS: Junior High School

SHS: Senior High School

1^{ere} : première

2^e: deuxième

3^e: troisième

%: pourcentage

F: féminin

L1: langue maternelle

L2: langue seconde

L3: langue étrangère

M: masculin

N: nom



Pl: pluriel

NJAH: Nigerian Journal of Arts and Humanities

AC : Analyse contrastive

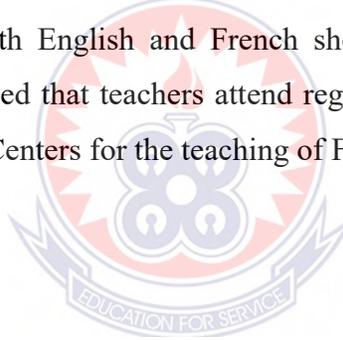
AE : Analyse d'Erreur

LE: Langue Etrangère



ABSTRACT

This research presents difficulties learners face in the use of possessive determiners of French as a Foreign Language in Ghana. A questionnaire was used in the investigations and findings revealed that the causes of these difficulties are related not only to the complex nature of the rules governing the use of possessive determiners and non-mastery of the gender of nouns in the French Language but the difficulties also are attributed to the linguistic transfer where students result to apply their previous knowledge in English to written French. It has also been established that the difference between the use possessive determiners in French language and English language compelled learners to confuse rules in English with those in French. Proposed strategies that will help surmount the difficulties have been suggested. At the JHS level, it has been suggested that teachers should engage learners in regular and frequent exercises such as practical class activities in teaching of the use of possessive determiners in the various forms. The difference in application of rules in both English and French should be explained to the learners. Finally, it has been proposed that teachers attend regular courses organized for teachers of French at the Regional Centers for the teaching of French in the country as a whole.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0. Survol

Notre travail porte sur la difficulté d'emploi des déterminants possessifs chez les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) à Weme M.A. Basic JHS 2. L'emploi des déterminants possessifs est l'une des plus grandes difficultés que rencontrent les apprenants ghanéens au niveau Junior High School (JHS) dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Nous avons observé que les apprenants n'accordent pas les déterminants possessifs avec le nombre du possesseur ni avec l'objet possédé. Nous présentons dans cette première partie qui constitue l'introduction générale de la recherche, le contexte de l'étude, la problématique, la justification du choix du sujet, les objectifs de l'étude, les hypothèses, les questions de recherche, la délimitation du sujet et l'organisation du travail.

1.1. Contexte de l'étude

Une langue telle que le français langue étrangère joue un rôle très important dans tous les domaines des activités humaines. L'allure du développement du monde actuel exige la dépendance des connaissances et la capacité de lire et d'écrire dans plus d'une langue étrangère. Notre étude est dans le contexte ghanéen où l'enseignement/apprentissage du Français se fait au sein d'un contexte plurilingue. Au Ghana, l'enseignement-apprentissage du FLE date de plusieurs années, précisément en 1879 (Amonoo, 1988). L'introduction du français au Ghana devient très importante à cause de beaucoup de facteurs, surtout le commerce et la position géographique du pays. Le Ghana est entouré des pays francophones : à l'est par le Togo, à l'ouest par la Côte d'Ivoire et au nord par le Burkina Faso.

En plus, l'appartenance du Ghana aux Organisations Internationales telles que l'Union Africaine (AU), l'Organisation des Nations Unies (ONU), la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et l'Organisation International de la Francophonie (OIF). Ceci lui impose la nécessité de promouvoir une maîtrise du français parmi les secteurs variés d'activités. Chez Amuzu (2000a), « *l'heure est à la communication et à la compréhension entre les individus ainsi qu'à la coopération aux niveaux politique, économique et culturel. L'objectif est bien sur l'Unité Africaine, c'est-à-dire de préparer les apprenants pour l'Afrique de demain* ». (p. 79).

En dépit de l'importance qu'accorde le Ghana à l'apprentissage de la langue française chez les ghanéens ; selon *Daily Graphic* (2003), il semble que beaucoup parmi eux, mêmes les ministres ne peuvent pas s'exprimer en français à cause de quelques facteurs néfastes. L'ancien président, John Agyekum Kufour, reconnaissant la situation géographique du Ghana ; à l'est par le Togo, à l'ouest par la Côte d'Ivoire et au nord par le Burkina Faso trouve la langue française vitale pour le peuple ghanéen dans ses échanges commerciaux avec ses pays limitrophes.

En effet, les autorités ghanéennes font face au rôle que joue la langue française dans le monde ne cessent de rappeler au peuple ghanéen l'importance de l'apprentissage de la langue française. Par exemple, lors de son Adresse sur l'état de la Nation à l'Assemblée Nationale du Ghana en 2003, l'ancien Président de la République du Ghana, John Agyekum Kufour a parlé de l'importance de l'apprentissage de la langue française en disant qu'il a été souvent embarrassé quand il voyageait dans la sous-région. Il arrivait des fois où l'on sollicitait des services des traducteurs. Il n'a pas voulu que ce handicap arrive à n'importe quel enfant ghanéen dans cette ère de la CEDEAO:

« Mr. Speaker, mastering of the French language is of such practical necessity; it should be put on the priority list. I can testify to this myself, Mr. Speaker, from the constant embarrassment I come face to face with while I move around the sub-region. There are many times I wish I could do without translators. In this era of ECOWAS, I do not wish this handicap on any Ghanaian child. (Kufour, 2003 Daily Graphic) ».

En 2007, lors d'un discours à St. John's Grammar Secondary School à Accra, la Ministre-adjointe de l'Éducation, Madame Angelina Baiden-Amissah, a aussi dit qu'à cause de la mondialisation, il est important d'avoir une compétence en une langue étrangère, surtout le français pour des raisons de la communication, en plus d'être initié à l'informatique : *« Globalisation has now made it such that besides being computer literate, one requires some proficiency in a foreign language, especially, French for communication purposes. This has heightened the need to intensify our knowledge in the French language, (Ghanaian Times, Friday, March 1, 2007) ».*

Mais, il paraît que tous ces mots sont en vain car la mise en œuvre d'une politique linguistique concrète de la langue française au Ghana s'est avérée difficile comme nous le verrons plus tard dans notre travail.

Pour Nuobiere (2007), nous entendons des discours pareils à propos de la place importante réservée à l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana. Paradoxalement, depuis son introduction dans le système au Ghana, aucun gouvernement n'a pu mettre en place une politique linguistique promouvant son enseignement au pays. (p. 18)

En français, les règles grammaticales et les lois syntaxiques permettent aux apprenants de disposer non seulement d'un savoir, mais également de communiquer

plus facilement, de maîtriser bien le français - la langue cible. Il faut connaître les règles grammaticales, y compris celles qui régissent le genre et le nombre des déterminants possessifs en français. Les apprenants au niveau JHS trouvent très compliqué et difficile de manier ces règles de cet aspect fondamental du français.

Cependant, nos expériences et nos observations en tant qu'enseignant nous ont montré l'ampleur des difficultés qui se posent aux apprenants ghanéens quant à l'acquisition des compétences à l'écrit en français. Au niveau JHS, les apprenants, à part d'autres matières scolaires, apprennent obligatoirement l'anglais pour satisfaire au besoin du programme de JHS mis en place par le Ministère de l'éducation ghanéenne. Pour atteindre ces exigences, les apprenants déploient beaucoup d'efforts dans l'apprentissage de l'anglais parfois au détriment du FLE. En outre, l'anglais étant langue d'enseignement et langue officielle du pays, la majorité des apprenants de JHS parlent beaucoup l'anglais à l'école et à la maison avec leurs camarades et leurs familles respectivement sans aucun effort à s'exprimer en français. Car l'environnement linguistique n'est pas propice ou approprié pour qu'ils parlent le français. D'ailleurs, la ressemblance de certaines notions du français et de l'anglais surtout en morphosyntaxe embrouille les apprenants. Par conséquent, bon nombre d'apprenants ont la tendance à transférer ces notions de l'anglais dans l'écrit du FLE. Comme l'affirme « *WAEC Chief Examiner's Reports on French (2018 :11)* », les faiblesses de cela se manifeste dans le domaine de la morphosyntaxe et aussi introduisent l'anglais dans leur français écrit.

Le programme d'enseignement de Ghana Education Service (GES) qui inclut les objectifs de l'enseignement du français, les manuels, les supports, le contenu du syllabus et les périodes pour l'enseignement ne permettent pas aux apprenants d'apprendre la langue efficacement. La période insuffisante aussi ne permet pas de

parcourir tous les aspects dans le syllabus. Le français est aussi considéré comme une matière facultative au niveau JHS et l'emploi du temps est un autre problème à l'enseignement du français. Les matières comme les Mathématiques, l'anglais et la science ont de cinq (5) à dix (10) périodes par semaine mais le français a trois (3) périodes d'enseignement au niveau JHS. Cette situation n'encourage pas l'enseignement et le développement du français au Ghana. Le manque de communication entre les enseignants et les apprenants fait aussi obstacle à l'apprentissage et l'enseignement du FLE au Ghana. En plus, les enseignants de français ne sont pas motivés à enseigner le français aussi que les apprenants. Ces derniers ont leurs raisons pour ne pas apprendre le français – manque d'intérêt dans la matière et de motivation, inhibition purement psychologique, etc. comme nous le remarquons chez Kuupole (2012) :

« Lack of interest in the subject, lack of motivation, purely psychological inhibition, ignorance of the importance of french complacency/self-satisfaction with some language(s) of larger communication (e.g., English, Hausa) et fear of failing in French language studies due to poor background at the JHS or SHS level. (p.31) ».

Ces situations posent beaucoup de difficultés (grammaticale, lexicales, phonétiques, morphosyntaxiques, sémantiques etc.) aux apprenants de FLE eux-mêmes.

Les déterminants possessifs tels que « *mon, ton, son, ma, ta, sa, etc.* » prennent en français l'accord en genre et en nombre. Mais comme cet aspect grammatical n'existe pas en anglais, les erreurs comme « **mon parents* » au lieu de « *mes parents* », « **son cahiers* » au lieu de « *ses cahiers* », « **sa mari* » au lieu de « *son mari* » apparaissent souvent dans l'écrit des apprenants. Nous pouvons attribuer ces confusions à l'influence de l'anglais préalablement acquis par les apprenants parce que ce

phénomène d'accord n'existe pas en anglais comme en français. Il y a toujours la confusion chez nos apprenants quand ils parlent et écrivent en FLE.

1.2. Problématique

La présente étude porte sur les mauvais emplois des déterminants possessifs dans l'écrit des apprenants du français à Weme M.A. Basic JHS2. En français le déterminant possessif doit nécessairement s'accorder avec le substantif qui détermine en genre et nombre. L'aspect de genre et du nombre posent beaucoup de défis aux apprenants ghanéens surtout au niveau JHS parce qu'ils n'arrivent pas à comprendre comment « *mon pays* » est un nom masculin et « *ma nation* » est féminin et pourquoi pas « *mon nation* ». En plus, « *mon pays* » comme un nom singulier et « *mes pays* » comme un nom pluriel. Les deux termes sont plus ou moins synonymes dans la mesure où ils sont utilisés l'un pour l'autre et tous deux renvoient à un même sens. Ils emploient les déterminants possessifs sans considérer le genre ni le nombre des possesseurs dans leur test écrit. Ce qui n'est pas en Anglais. Aussi, nous avons remarqué que les apprenants emploient mal des faits grammaticaux. Ils emploient *les* pronoms *personnels sujets* au lieu des déterminants possessifs. Nos apprenants utilisent les pronoms personnels sujets « (*il/elle*) au lieu de « *mon, ton, son etc* ». Ainsi, nous avons décidé d'identifier ces difficultés et les causes pour lesquelles ils continuent à employer les déterminants possessifs incorrectement. Nous présentons ci-dessous des exemples des erreurs d'emploi des déterminants possessifs que nos apprenants ont commises en décrivant leurs mères :

1. « **Elle mère s'appelle Gladys Ameku* ». Au lieu de « *Sa mère s'appelle Gladys* » (la mère de sa mère)

2. « **Mon sœurs s'appelle Ami et Confiance* ». Au lieu de « *Ses sœurs s'appellent Ami et Confiance* ». (les soeurs de sa mère)

3. « **Mon parents s'appelle Mr. et Mrs. Kuwornu* ». Au lieu « *Ses parents s'appellent Mr. et Mme. Kuwornu* ». (les parents de sa mère)

Dans les exemples ci-dessus, les apprenants n'ont pas accordé les déterminants possessifs avec les noms en nombre ni en genre. Cette difficulté peut être due fait que les apprenants n'ont pas bien maîtrisé la règle qui s'applique à ce genre de déterminant, qui a causé le problème ou ce problème se trouve aussi au niveau de la place des déterminants possessifs par rapport au transfert de connaissance en anglais chez les apprenants.

Nous trouvons qu'une étude plus adéquate du fonctionnement syntaxique de l'emploi du déterminant possessif en français permettra à la fois de mieux comprendre les difficultés des apprenants au niveau JHS et d'orienter plus efficacement l'enseignement/apprentissage de cet aspect estimé fondamental de FLE à ce niveau. Pour enquêter sur les difficultés des apprenants par rapport aux erreurs morphosyntaxiques, en vue d'identifier ces difficultés et les causes pour lesquelles ils continuent à mal employer les déterminants possessifs.

1.3. Justification du choix du sujet

Cette étude n'est pas limitée à Weme M.A. JHS seulement. Ceci peut être identifié dans d'autres écoles de même niveau. Aussi, ce problème a été constaté dans les cahiers d'exercices des apprenants en décrivant leurs parents. Nous avons remarqué que la plupart des apprenants ont des difficultés à employer les déterminants possessifs à l'écrit et à l'oral. Ceci peut être dû à la mauvaise méthode d'enseignement de la part des enseignants. Malgré l'introduction de nombreuses

méthodes pour améliorer ces difficultés ; il existe toujours des enseignants qui préfèrent enseigner avec des méthodes traditionnelles. Le problème est si décourageant qu'on doit l'adresser. De plus, le choix de ce sujet est très important car cela va aider les apprenants à découvrir l'utilisation appropriée de la syntaxe dans l'apprentissage du français. Selon Ayi-Adzimah (2010), la place de la structure morphosyntaxique du système linguistique est importante dans la communication. Il est important de l'enseigner aux apprenants du FLE.

1.4. Objectifs de l'étude

Notre étude consiste à relever et à analyser des erreurs de l'emploi de déterminants possessifs commises dans des tests des apprenants de FLE à Weme M.A. Basic JHS2. Mais l'objectif principal de notre travail n'est pas seulement de relever et d'analyser les erreurs mais aussi de proposer certaines démarches didactiques qui pourraient améliorer la compétence de l'apprenants ghanéen dans l'apprentissage de cet aspect de la langue française. Cette étude vise les trois objectifs suivants :

- a) Identifier les erreurs d'emploi des déterminants possessifs commises par les apprenants de Weme M.A. Basic JHS2.
- b) Examiner les causes des erreurs commises par les apprenants de Weme M.A. Basic JHS2 dans l'emploi de déterminant possessif.
- c) Proposer des techniques appropriées d'enseignement qui peuvent aider les apprenants de Weme M.A. Basic JHS2 à surmonter les difficultés des déterminants possessifs.

1.5. Questions de recherche

Notre recherche porte sur des questions qui peuvent nous aider à trouver des solutions adéquates à notre sujet. Dans cette recherche, nous allons essayer de trouver des

solutions aux difficultés auxquelles les apprenants font face à travers les questions suivantes :

- a) Quelles sont les types erreurs commises par les apprenants de Weme M.A. Basic JHS2 lors d'emploi des déterminants possessifs ?
- b) Quelles sont les causes des erreurs commises par les apprenants Weme M. A. Basic JHS2 ?
- c) Comment peut-on aider les apprenants de Weme M.A. Basic JHS2 à surmonter leurs difficultés ?

1.6. Hypothèses

Nous supposons que les faits suivants sont à la base des erreurs d'emploi du déterminant possessif chez les apprenants de Weme M.A. Basic JHS 2.

- a) Les apprenants auraient des difficultés d'emploi du déterminant possessif.
- b) Les erreurs seraient dues au transfert linguistique de l'anglais au français et la nature complexe de l'emploi de déterminant possessif à la base des difficultés des apprenants.
- c) Il y aurait des techniques d'enseignement qui permettraient d'aider les apprenants à surmonter les difficultés d'emploi du déterminant possessif.

1.7. Délimitation

Notre étude est limitée aux apprenants de FLE de deuxième année à Weme M.A. JHS à Abor. Les erreurs d'apprentissage des apprenants sont nombreuses et variées, mais notre étude est limitée aux erreurs d'emploi de déterminant possessif. Nous nous sommes limités à ce sujet à cause de manque de ressources financières et du temps limité pour cette recherche.

1.8. Plan de la recherche

Notre travail est composé de cinq chapitres répartis comme suit : dans le chapitre un, nous avons parlé de l'introduction, le contexte de l'étude, l'objectif du travail, les questions de recherche, les hypothèses, la justification du choix du sujet, les objectifs, délimitation, les plans de travail et la conclusion. Le deuxième chapitre porte sur les travaux antérieurs qui comportent les discussions sur les études déjà menées par des auteurs/didacticiens relatives à la problématique de ce travail. Ce chapitre porte également sur des théories pertinentes proposées par des concepteurs comme Skinner et Corder. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie employée pour mener cette étude, alors que le quatrième chapitre porte sur l'analyse et l'interprétation des résultats des données utilisées dans cette étude. Le cinquième chapitre comporte le résumé du travail, qui se termine sous forme des remarques et la conclusion générale.

1.9. Conclusion partielle

En résumé, notre sujet de recherche porte sur l'emploi de déterminant possessif qui est une difficulté aux apprenants de Weme M.A. Basic JHS 2. Nous avons indiqué les raisons dont il est problèmes ; l'accord des déterminants possessifs est l'erreur la plus dominante relevée dans le test. Nous avons justifié les raisons pour lesquelles nous avons fait ce choix. Les objectifs et les questions de recherche suivent la justification du sujet. Ensuite, nous avons parlé de la délimitation dans laquelle nous nous sommes limités. Notre recherche est basée sur les apprenants de deuxième année de Weme M.A. JHS, et Le chapitre suivant porte sur les travaux antérieurs et le cadre théorique qui nous permettra de discuter des notions relatives à l'apprentissage de l'accord de déterminant possessif.

CHAPITRE DEUXIEME

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Survol

Ce chapitre est composé de deux parties : le cadre théorique et les travaux antérieurs. Dans une partie de ce chapitre, nous avons essayé d'aborder les définitions des notions clés et les théories qui sous-tendent l'étude. Nous avons explicité les deux théories principales qui ont des impacts sur notre recherche comme la théorie behavioriste et la théorie cognitiviste et les travaux antérieurs dans lesquels nous avons exposé les travaux qui sont déjà faits par les autres chercheurs relatifs à l'emploi des déterminants possessifs chez les apprenants du FLE.

2.1. Cadre théorique

Nous avons fondé notre étude sur les théories cognitivistes et behavioristes qui ont des impacts didactiques sur notre étude. Ces théories nous ont aidé à identifier les causes possibles des difficultés des apprenants dans l'emploi des déterminants possessifs. L'accent est mis sur les behavioristes qui sont à la base des règles d'analyse contrastives. D'autre part, nous nous sommes servis des considérations cognitives sur l'analyse des erreurs. Par ces principes, nous serons en mesure de trouver les stratégies qui peuvent nous faciliter et analyser les difficultés qui se manifestent sous forme d'erreurs afin de pouvoir les corriger.

2.1.1. Définitions des termes clés

Cette partie indique les définitions des concepts-clés qui nous permettra de comprendre le concept de notre sujet.

2.1.2. Concept de déterminant

Le nom déterminant est le terme le plus général, qui englobe les articles (définis, indéfinis, partitifs) et les adjectifs (possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux, exclamatifs, interrogatifs, relatifs). Les déterminants sont des éléments essentiels à la phrase, on ne peut pas les supprimer. Ils se placent devant les noms et forment avec eux des groupes nominaux.

Exemple 2 : « une montagne – trois vélos- cette plume – son fils – ta voiture... ».

Le nom et son déterminant s'accordent en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). On prend soin aujourd'hui de distinguer les déterminants (que l'on appelait autrefois adjectif possessif, adj. démonstratif...) les adjectifs peuvent être supprimés, ils peuvent se placer après le nom, on peut employer plusieurs adjectifs. Les déterminants n'ont pas ces caractères.

D'après Dubois et al. (1974), les déterminants sont de diverses classes, notamment les adjectifs : possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux ; les articles (indéfinis, définis et partitifs) et les adjectifs qualificatifs. Les déterminants sont variables et s'accordent en nombre et en genre avec les noms qu'ils qualifient.

2.1.3. Types de déterminants

Le déterminant est un mot qui précède un nom et qui permet à ce nom d'être utilisé dans une phrase. La plupart des déterminants reçoivent les marques de genre (masculin, féminin) et de nombre (singulier, pluriel) du nom qu'ils déterminent. Il existe plusieurs sortes de déterminant :

- Le déterminant défini est un type de déterminant utilisé quand l'objet désigné est connu et précis. Exemples de déterminant définis : « *le, la, les, les et l'* ».

- Le déterminant indéfini est un type de déterminant utilisé quand l'objet désigné est inconnu et imprécis. En grammaire nouvelle ou moderne, certains grammairiens distinguent les déterminants indéfinis « *un, une, des* », les déterminants quantitatifs « *chaque, plusieurs, quelques, etc.* » et les déterminants négatifs « *aucun, de nul, pas un* ».
- Le déterminant démonstratif est utilisé pour montrer une réalité (dans l'espace ou le temps). Un déterminant démonstratif se place donc toujours avant le nom auquel il se rapporte et il en prend le genre et la forme. Exemples de déterminant Démonstratif « *ce, cet, cette ces* ».
- Le déterminant possessif est un type de déterminant utilisé pour montrer la possession. C'est le déterminant qui sert à indiquer à qui appartient la réalité désignée par le nom qu'il introduit. Exemples de déterminant Possessif sont : « *mon, ton, son, ma, ta, sa, etc.* ».
- Le déterminant interrogatif indique que la question porte sur le nom. Le déterminant interrogatif est utilisé pour poser une question et la phrase est alors terminée par un point d'interrogation. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nombre qu'il accompagne. Exemples de déterminant interrogatif : « *quel, quelle, quels, quelles* ».
- Le déterminant exclamatif indique que l'exclamation porte sur le nom : « *quel, quels* ».
- Le déterminant partitif est un de déterminant utilisé devant un nom non comptable (eau, farine, sucre, etc.) exemples déterminant partitif sont « *du, de la, des, d'* ».
- Le déterminant numéral est un type de déterminant qui désigne un nombre. C'est une sorte de déterminant employé lorsqu'on souhaite nommer le nombre de réalités désignées par le nom qu'il introduit : « *zéro, vingt, soixante, ...* ».

- Le déterminant relatif est un type de déterminant qui sert à reprendre un nom déjà employé dans une phrase. C'est une contradiction (mot obtenu par la fusion de deux autres mots) formée avec : le mot (*quel, quelle, quels, quelles*) et un de ces articles (*le, la, les, des, du*). « *Lequel, laquelle, desquels, duquel* ».

- Le déterminant cardinal renseigne sur le nombre précis. Il est en nombre illimité puisqu'il existe une infinité de nombres. Exemples de déterminant cardinal : « zéro, un deux, trois, etc. ». Il peut s'employer seul devant un nom ou se combiner avec un autre déterminant « i. un/deux petit(s) cochon(s). ii. Ces deux petits cochons. ».

- Le déterminant numéral ordinal détermine le nom en indiquant l'ordre ou le rang de ce nom. Il s'accorde uniquement en nombre, sauf "premier, second ...et dernier" qui s'accordent aussi en genre. Un déterminant numéral ordinal s'écrit avec ou sans trait d'union selon que le déterminant cardinal auquel il est associé s'écrit avec ou sans. Exemples de déterminant numéral ordinal : « premier/première, deuxième/second (e), troisième, ..., dernier/dernière ».

2.1.3.1. Déterminant possessif

Le déterminant possessif est, dans la nouvelle grammaire, le nom donné auparavant aux adjectifs possessifs (www.eGrammaireEdf, p. 559). La grammaire française définit le possessif comme un déterminant ou un pronom, exprimant que le référent possédé auquel il s'ajoute (déterminant) ou dont il représente le nom (pronom) appartient à un certain référent possesseur. Le référent possédé désigné par le nom a une relation avec une personne grammaticale, qui peut être celle qui parle, celle à qui l'on parle, ou celle ou celui dont on parle. Le déterminant possessif est le mot qui modifie un nom et qui exprime une relation de possession ou appartenance. Le déterminant possessif s'accord avec le nom en termes de genre (masculin, féminin) et

nombre (singulier, pluriel). Il est toujours placé avant le nom. Pour l'utilisation de l'adjectif possessif approprié, il faut établir la relation entre le possesseur et ce qui est possédé, et dans certains cas, celui ou ceux qui parle(nt). Selon (Regel et al p.289), Le déterminant possessif est multiparamétré, 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 du 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 apporte des informations de genre, de nombre, et de personne (information concernant le possesseur).

-Le possessif établit un lien entre un possesseur (la personne à qui appartient la personne ou l'objet désigné par le substantif) et un possédé, c'est-à-dire la personne ou l'objet qui appartient au possesseur, et qui est ici représenté par le substantif ; par exemple,

3. *Le livre de l'institutrice* : possesseur - l'institutrice, possédé- le livre

2.1.3.2. Morphologie du déterminant possessif

En ce qui concerne la morphologie, le possessif se présente en double variation : en genre et en nombre. Il dépend du nombre de possesseurs et de la personne grammaticale, et s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Cependant, le genre du possessif ne reflète que le genre de ce qui est possédé. On

parle d'unipossessif (singulier) lorsqu'il n'y a qu'un seul possesseur, et de pluripossessif (pluriel) quand il y en a plusieurs.

Tableau 1 : Explication et usage d'accord des déterminants possessifs.

	SINGULIER		PLURIEL	
	Masculin ou féminin + Voyelle ou h muet	Masculin + consonne	Féminin + Consonne ou h aspiré	+consonne +voyelle
1 ^{er} pers. Sing.	Mon	Mon	Ma	Mes
2 ^e pers. Sing.	Ton	Ton	Ta	Tes
3 ^e pers. Sing.	Son	Son	Sa	Ses
1 ^{er} pers. Pluriel		Notre	notre	Mos
2 ^e pers. Pluriel		Votre	votre	Nos
3 ^e pers. Pluriel		Leur	leur	Leurs

2.1.3.4. Sémantique du déterminant possessif

Par convention, le terme de possessif, hérité de la grammaire latine, donne l'image de la possession et de la propriété, ce qui est convenable pour beaucoup de cas où le possessif est employé. Cependant, en regardant l'emploi du possessif de plus près, on découvre en fait d'autres sens du possessif. La notion de possession se manifeste de façons multiples dans la langue, et il serait donc simpliste de réserver l'usage du possessif à la possession proprement dite. Pour illustrer, « ma chemise » ne signifie pas nécessairement *une chemise* dont je suis le propriétaire, mais peut indiquer *la chemise* qui est gardée avec moi, ou la chemise que j'attrape. En outre, une présupposition qu'a normalement le locuteur moyen, c'est que le rôle du possesseur est toujours rempli par une personne, un être humain, alors que le rôle du référent possédé est rempli par un objet concret. Cette présupposition reflète également la

présentation du possessif dans les grammaires traditionnelles, qui le présente en listant la première, la deuxième et la troisième personne grammaticale du singulier et du pluriel. Il faut cependant prendre en considération par exemple un objet possesseur et une personne possédée, ce qui est bien possible et aussi très fréquent : par exemple,

4. *le camion et son chauffeur*

5. *la ville et ses habitants*

Le déterminant possessif sert en fait à exprimer plusieurs types de relations (parenté, rapport professionnel, utilisation, un lieu social, etc.). Ce qui nous montre la diversité de sa capacité sémantique. Premièrement, il exprime la relation de propriété, entre le possesseur et son référent possédé (ma classe), ce qui représente le premier sens du possessif, et le sens de la relation possessive par excellence.

Ensuite, il peut servir à exprimer une relation de parenté (*ta mère, mon père*), Lorsque je dis : « *C'est mon père* », le père ne m'appartient pas. Il y a tout simplement un lien entre lui et moi. Cet homme est père, et cette relation de père, il l'a avec moi. Le possesseur possède quelquefois le possédé, mais pas toujours. En fait, le possessif établit un lien entre le possesseur et le possédé, et c'est tout.

De même, lorsque je dis : « *Mon pays, c'est le Ghana* ». Le Ghana ne m'appartient pas. Il a simplement un rapport, un lien avec moi. Pour plus de commodité, nous garderons dans tous les cas les termes de possesseur et de possédé, tout en sachant bien que c'est au sens large. Par exemple :

5. *Les employés occupent leurs bureaux* (rapport professionnel).

6. *J'ai perdu mon téléphone* (utilisation).

Le déterminant possessif peut s'utiliser également, dans certains cas, à la première personne, lorsque l'on s'adresse à un supérieur.

Cet usage du possessif comme marque de respect persiste à l'intérieur des mots
comme :

7. *Monsieur, Madame, Mademoiselle, Monseigneur, etc.*

Dans le cas où la possession (l'appartenance) est évidente, comme pour les parties du corps, l'usage veut que l'on n'utilise pas le déterminant possessif si la personne est déjà clairement exprimée, par exemple,

8. « *J'ai mal au ventre* » ==> « * *J'ai mal à mon ventre* » (ne se dit pas).

Règles de base

Règle 1

Le possesseur (singulier) est celui qui parle : 9. *J'ai un chat (S-M). C'est mon chat.*

Le possesseur (pluriel) ce sont ceux qui parlent : 10. *Nous avons deux chats (P-M). Ce sont nos chats.*



Règle 2

On parle au possesseur (singulier) : 10. *Tu as une sœur (S-F). C'est ta sœur.*

On parle au possesseur (pluriel) : 11. *Vous avez deux sœurs (P-F). Ce sont vos sœurs.*

Règle 3

On parle du possesseur (singulier) : 12. *Elle a un lapin (S-M). C'est son lapin.*

On parle du possesseur (pluriel) : 13. *Ils ont trois lapins (P-M). Ce sont leurs lapins.*

Les déterminants possessifs s'accordent en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel). La distinction de genre ne peut se faire que si possesseur et possédé sont au singulier.

L'adjectif possessif s'établit en relation entre ce qui est possédé et :

- Celui (ou ceux) qui parle (nt) : *mon chien, notre chien.*
- Celui (ceux) à qui l'on parle : *ton chien, votre chien.*
- Celui (ceux) dont on parle : *son cahier, leur cahier*

Devant un mot féminin singulier commençant par une voyelle ou un "h" muet, on emploie " « *mon, ton, son* » au lieu de "ma, ta, sa » (*mon alarme, mon amie, ton histoire, ton ampoule, son orange, son hameçon*).

- Ne pas confondre les possessifs "leur, leurs" et le pronom personnel "leur" (pluriel de "lui").

"Leur" possessif est variable et s'accorde, lorsqu'il est placé devant un nom :

14. *Les policiers ont fouillé leurs bagages.* (Placé devant un nom et pour vérifier on doit pouvoir remplacer "leur" par « mon ou ma », et "leurs" par « mes »

15. *Les policiers ont fouillé mes bagages.*

"Leur" pronom personnel est toujours invariable lorsqu'il est placé devant un verbe :

16. *Sylvain a promis de leur en parler.* (Placé devant un verbe et pour vérifier on doit pouvoir remplacer "leur" par "lui": 17. (*Sylvain a promis de lui en parler*)).

- Devant un nom ne possédant pas de singulier, on emploie un déterminant pluriel :

18. *Ils ont annoncé leurs fiançailles.* (Le mot "fiançailles" > n'existe qu'au pluriel). Sauf le mot fils (*mon fils*)

- Devant un nom indiquant la possession de plusieurs unités, on emploie le déterminant possessif pluriel :

19. *Les poules étaient accompagnées de leurs poussins.*

20. *Nous allons rentrer nos bicyclettes sous la grange.*

Accords particuliers

- Pour marquer un sens plus fort de possession, on peut ajouter l'adjectif "propre" entre le déterminant possessif et le nom :

21. *Il est parti de sa propre volonté.*

Avec les noms de parenté, on peut, sans que ce soit fautif, supprimer le déterminant possessif

22. *Comment allez-vous, mon oncle ?*

23. *Comment allez-vous, oncle ?*

Le problème du féminin, singulier

Au féminin singulier, le possessif se termine par 'a'

Cela pose des problèmes, lorsque le possessif est placé devant un mot qui commence par "une voyelle" ou un "h muet". Le français déteste les contacts entre voyelles, que l'on appelle un "hiatus", et il a le plus souvent une recette pour les éviter : « *mon amie* » (et non pas *ma amie*), « *mon aimée* », (et non pas *ma aimée*).

Pour le possessif, la solution est originale : on évite le contact détesté en employant la forme masculine : 24. *ma belle amie* → *mon amie sa première hostie* → *son hostie* (h muet)

2.1.4. Sémantique et emploi des déterminants possessifs

Avec les possessifs des deux premières personnes, le rapport d'identification est nécessairement déictique, puisque le référent est repéré de façon univoque par un

rapport avec le locuteur (mon), l'interlocuteur (ton) ou un groupe où ils figurent (*nos, vos*). Les pronoms de la troisième personne ont un rapport identificatoire aussi bien anaphorique que déictique. Par exemple, le groupe nominal objet de « *Tu as vu sa veste ?* » Peut référer à la veste d'une personne dont il a été question dans le discours antérieur ou qui est présente dans la situation du discours.

Le possessif est donc apte à exprimer les mêmes rapports sémantiques que le complément d'un nom défini introduit par *de* : l'appartenance et la possession proprement dite. Ce n'est pas évidemment dans le même sens qu'un propriétaire d'écurie de course, un jockey ou un parieur peuvent dire chacun de son côté : « *Mon cheval a gagné* ».

Lorsque le possesseur (la personne représentée) est indéfini, il s'agit en général des tournures comportant « on, personne, tout le monde' comme sujets » ou une construction impersonnelle, « il faut, il est bon de, etc., », on distingue deux cas :

1. Si la chose possédée est dans la même proposition que « on, personne, tout le monde », ou que l'infinitif dépendant du verbe impersonnel, on emploie « *son* »: par exemple,

25. « *Comme on fait son lit on se couche* ».

26. « *Il faut laver son linge sale en famille* ».

27. « *Il est doux de revoir sa patrie* ».

2. Si la chose possédée est dans une autre proposition que « on », on emploie « *votre* »

28. « *On perd sa peine à obliger certains gens: votre aide les irrite* ».

Lorsque le possesseur est représenté par « chacun », on distingue deux cas:

1. Si chacun est sujet ou complément, on emploie « *son, sa, ses* »:

29. « *Chacun des pompiers a fait son devoir* ».

30. « *A chacun selon ses mérites* ».

2. Si chacun est apposition à un sujet ou un complément pluriel, on emploie « *notre, votre, leur(s)* » quand il s'agit respectivement d'une première, d'une deuxième ou d'une troisième personne :

31. « *Nous rentrons chacun dans notre maison* ».

32. « *Vous rentrez chacun dans votre maison* ».

33. « *Ils rentrent chacun dans leur maison* ».

2.1.5. Trois déterminants possessifs ont un accord selon le sens.

Voici plusieurs critères :

1. « *leur, notre, votre* », ainsi que le nom qu'ils déterminent, restent au singulier

- devant les noms qui n'admettent pas le pluriel

34. « *On ne peut pas faire confiance à leur odorat* ».

- Lorsqu'il n'existe, de façon évidente, qu'un seul objet possédé par un ensemble

35. « *Les dimanches soir les habitants de Toulouse retournent dans leur ville* ».

2. Les déterminants possessifs prennent le pluriel, ainsi que le nom qu'ils déterminent

:

- Devant les noms qui n'admettent pas le singulier

36. « *Ils présentèrent **leurs** condoléances* ».

37. « *Condoléances* » est toujours au pluriel ».

- Quand existe une idée de réciprocité, de comparaison ou d'addition

38. « *Ils ont échangé **leurs cahiers*** ». (Chacun a un cahier et l'échange avec l'autre).

- Lorsque chacun des possesseurs possède plusieurs objets

39. « *La nuit les voitures allument leurs **phares*** ». (Une voiture possède au moins deux phares).

3. Lorsqu'un seul objet est possédé individuellement par chacun des possesseurs, on utilise le singulier ou le pluriel selon le point de vue où l'on se place :

- la pluralité ou la collection=> pluriel

40. « *Les renards ont fait leurs **terriers** sur cette colline* ».

(On estime là que plusieurs terriers ont été construits)

- le type plutôt que la collection=> singulier

41. « *Les renards font leur **terrier** sur des collines* ».

Ici on parle d'un groupe d'individus et du type d'habitation qu'ils construisent.

2.1.5.1. Déterminant possessif réfléchi

Le possessif français n'a pas de forme spéciale (dite aussi réfléchie) pour indiquer que le possesseur est en même temps sujet de la proposition. L'emploi de « *sa* » n'est pas identique dans les deux phrases : (*Nous avons bâti sa maison.* / *Il a bâti sa maison.*). Mais pour souligner l'idée de réfléchi, on peut ajouter au sujet le pronom lui-même ou au possessif l'adjectif propre précédant le nom, par exemple,

42. « *Cet homme a bâti lui-même sa maison* ».

43. « *Il a bâti sa propre maison* ».

« Son propre » s'emploie d'ailleurs avec toute espèce de sujets ou compléments pour souligner, non plus l'idée de réfléchi, mais celle d'identité :

44. « *Ses propres amis le blâment* ».

45. « *On l'a combattu avec ses propres arguments* ». (ses amis à lui, ses arguments à lui)

2.1.6. Possessif d'habitude

Dans beaucoup de cas, le possessif met en relief un fait habituel ou une préoccupation :

46. « *As-tu pris ton café ?* »

47. « *Il est éloquent à ses heures* ».



2.1.6.1. Possessif dans les appellations

« *Mon et ma* » ont servi et servent encore, dans certains cas, d'appellations de politesse ou de respect, c'est pourquoi on rencontre mon + sieur (= seigneur) qui a donné *monsieur*, pareil pour *madame*, dont les formes respectives au pluriel sont « *messieurs, mesdames...* »

2.1.6.2. Répétition du possessif

En général, on répète l'adjectif possessif (comme l'article) devant chaque nom de chose possédée, par exemple ;

48. « *Il admire son frère et sa sœur* ».

Toutefois, il existe des constructions qui n'obéissent pas à cette règle, notamment quand il s'agit de:

- Noms au singulier, formant un groupe :

49. « *Tes père et mère honoreras...* »

50. « *En mon âme et conscience, je déclare...* ».

- Noms au pluriel, formant un groupe :

51. « *Je connais tous ses faits et gestes* ».

52. « *Vous viendrez à vos risques et périls* ».

53. « *On épie leurs allées et venues* ».

- Deux noms représentant le même personnage :

54. « *Voici mon cousin et ami* ».

55. « *mon tuteur et conseiller* ».

Si plusieurs adjectifs qualifient une même chose possédée, on distingue :

- Adjectifs exprimant des qualités compatibles entre elles :

56. « *J'ai été sensible à votre généreux et cordial accueil* ».

- Adjectifs exprimant des qualités incompatibles entre elles :

57. « *Je connais ses bons et ses mauvais côtés* ».

2.1.6.3. Notion de syntaxe en français

Neveu (2009 :112), la syntaxe s'intéresse, entre autres aux critères d'agencement dans la phrase des parties du discours (ou classes de mots) ; aux procédés de décomposition et de construction de la phrase, selon les cadres théoriques à la structure des syntagmes ; à la question de la place et de la position des constituants dans la phrase simple et à leurs relations fonctionnelles aux relations interpropositionnelles dans les phrases complexes. Selon Riegel et al. (2014), « la syntaxe décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases ». Pour Grevisse et Goosse (1993 :10), on peut définir la syntaxe comme la partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrase. Pourgeoise (2007 :530) confirme que « la syntaxe désigne traditionnellement la partie de la grammaire qui étudie l'ordre et les combinaisons des mots, des syntagmes et des phrases par opposition à la morphologie qui se charge de l'étude des formes ». Pour Neveu (20015 :468) le mot syntaxe issu du bas latin syntaxis, « ordre, arrangement, disposition des mots », à partir du grec suntaxis, formé sur la proposition sun, « avec », et le nom taxis, « ordre, arrangement, disposition ». Le terme désigne tout à la fois est l'organisation des mots et des groupes dans l'énoncé, et l'étude de cette organisation. Dans toutes ces définitions, nous pouvons conclure qu'elles (définitions) sont applicables à notre travail car elles mettent l'accent sur la notion de l'arrangement et disposition pour donner un sens. Ces termes selon nous constituent les concepts clés de notre sujet : difficulté d'emploi de déterminants possessif dans la production écrite des apprenants de Weme M.A. Basic JHS 2. Dans le même ordre d'idée, Chiss & Meleuc (2001 :11) observent que le domaine de la syntaxe, traditionnellement, est celui des relations qui s'établissent entre les unités du lexique, rangées dans diverses catégories (nom, déterminant, adjectifs, pronom, propositions

etc.) combinées dans des groupes de mots. Pour eux, l'unité fondamentale de la syntaxe est la phrase, où sont définies les diverses fonctions de ces groupes y compris les déterminants. Lado (1957) a également exprimé l'importance de l'analyse contrastive en conception matérielle de l'enseignement des langues. Pour lui, les individus tendent à transférer les formes et les significations ou les distributions des formes et les significations de leur langue maternelle et culture à langue étrangère, ils font cela soit en essayant de parler la langue et d'agir dans la culture soit en essayant de saisir, de comprendre la langue et la culture comme pratiquée par les indigènes. Cette réclamation est toujours tout à fait attrayante à n'importe qui essayant d'apprendre ou d'enseigner une langue étrangère,

Nous constatons que toutes les définitions présentent la syntaxe comme l'organisation séquentielle des mots pour former une phrase ou donner un sens. Une phrase est un regroupement des éléments linguistiques en suivant des principes au niveau d'une langue. La phrase est constituée d'un ou plusieurs mots, de différentes natures et fonctions. Nous devons noter cependant que la position qu'occupe chaque mot ou groupe de mots dans une phrase est déterminée par la séquence linéaire de la phrase. La position des mots mal placés donnera de sens incompréhensif. Du point de vue syntaxique, le déterminant possessif ne se place jamais après le nom (substantif) ou l'adjectif ni le déterminant possessif, masculin 1^{ère} personne du singulier « *ma* » ne peut s'utiliser pour « *mon* » qui est déterminant possessif, féminin 1^{ère} personne du singulier, par exemple,

57. « * *Mon parents s'appelle M. et Mme. Torsu* ».

58. « * *Mon famille est gentille* ».

En vête d'une règle de syntaxe du français concernant l'emploi de déterminant possessif, nous pouvons dire que les phrases 57 et 58 ne suivent pas l'ordre canonique de la phrase en ce qui concerne l'emploi de déterminant possessif donc elles sont incorrectes.

2.1.6.4. Différence entre le déterminant possessif en anglais et en français

Le déterminant possessif se présente différemment en français et en anglais. Ceux-ci posent beaucoup de difficultés aux apprenants de français. En anglais : un déterminant possessif (adjectif possessif) est l'un des mots « *my, your, his, its, our ou their* » utilisé avec un nom pour montrer qu'une personne ou une chose appartient à une autre. Ce sont des mots qui modifient un nom pour montrer une forme de possession, un sentiment d'appartenance ou de propriété à une personne, un animal ou une chose spécifique. Le déterminant possessif permet d'identifier le possesseur ou propriétaire d'une chose, d'un objet ou d'une idée et aussi d'établir la relation entre un individu et ce qui lui appartient. Les adjectifs possessifs sont classés comme un type de pronom personnel car il peut remplacer ou représenter un nom, par exemple,

60. « Is that the Queen's hat? No, it is her crown».

61. «Sarah has found her glasses».

L'anglais distingue le genre à la troisième personne du singulier, mais c'est le contraire à la troisième personne du pluriel.

Au singulier: 62. i. « She is looking for her gown».

62. ii. Paul knows the way to his house».

Au pluriel: 63. i. «Amanda and Philippa love their parents».

63. ii. The boys know their duties».

Un autre cas en anglais, les déterminants possessifs ne s'accordent pas en genre avec le possédé.

64a. «My cousin» (male)

64b. «My cousin» (female)

Nous résumons ces différences et ces ressemblances pour chacune des deux langues au niveau du nombre du possesseur et du possédé. Ce tableau ci-dessous est une adaptation d'Ade (2002 :96), *Nigerian Journal of arts and Humanities*.

Tableau 2 : Choix d'un déterminant possessif selon l'accord avec le possesseur ou le possédé

Langue	Possesseur sing./possédé sing.	Possesseur pl./possédé sing.	Possesseur sing./possédé pl.	Possesseur pl./possédé pl.
Anglais Exemples: my nephew my sister	adj. poss. sing. Exemples : their nephew Their sister	adj. poss. pl. Exemples : my nephews my sisters	adj. poss. sing. Exemples : Their brothers our friends	adj. poss. pl.
Français	adj. poss. Sing	adj. poss. pl. forme particulière à la 3ème pers. du pl. (leur) Exemples : leur père leur sœur	adj. poss. sing. forme particulière (mes, tes, ses) Exemples : mes frères tes voisins	adj. poss. pl. forme particulière à la 3ème pers. du pl. (leurs). Exemples : leurs frères leurs amies

Nous constatons que la similarité et la différence entre l'anglais et le français au niveau des accords en genre et en nombre peuvent constituer des difficultés aux apprenants de FLE à JHS. Comme nous l'avons noté à travers des théories behavioristes, la similitude entre les structures des deux langues pourrait faciliter l'apprentissage alors que leur différence pourrait rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement verbal. Notre objectif quant à ces comparaisons est d'éclaircir les zones de conflits au niveau de transferts (morpho-syntaxique) de l'anglais déjà acquis vers l'apprentissage

du français qui constitue leur nouvelle tâche. Ayant complété la première phase, passons maintenant aux principes des transferts interlinguistiques.

2.1.7. Transfert des règles

Le transfert linguistique (aussi connu comme l'interférence de la L1 ou l'interférence linguistique) se réfère au processus par lequel des locuteurs ou des écrivains qui appliquent la connaissance de leur langue première à une langue deuxième ou langue étrangère. Il peut se produire dans toute situation quand un locuteur n'a pas le niveau natif d'une langue. Dans le transfert des règles, les apprenants du FLE ont tendance à utiliser leurs expériences de la L2 (anglais) comme un moyen d'organiser les données de la LE (le français). Ces règles qui sont dérivées des habitudes existantes empêchent l'établissement correct du discours. Les erreurs de transfert sont « intralinguistiques » car ils viennent de l'interaction entre la L2 et la LE, soit entre l'anglais et le français. Selon Odlin (1990), quand deux ou plusieurs langues viennent en contact, il y a un échange de mélange des codes et d'emprunt. Dans de telles situations, il y a un échange systématique des mots, des locutions et des phrases de deux ou plusieurs langues. Parfois, il y a l'interférence ou ce qu'on appelle transfert négatif bien que parfois, on puisse avoir le transfert positif. Nous pouvons conclure que les différentes langues parlées par l'apprenants ont une influence sur les unes et les autres. Alors, les influences des langues locales et de l'anglais sur le français résultent du transfert négatif bien qu'il y ait des transferts positifs.

2.1.8. Théorie behavioriste

Selon Skinner et al. (1971) cité dans Awute (2013), la théorie behavioriste est connue sous le nom de théorie stimulus-réponse. Selon les behavioristes, l'apprentissage consiste à former une association ou connexion entre les stimuli et les réponses suivies d'un renforcement. Les études doivent être faites à propos des comportements observables plutôt que l'état de conscience. Il soutient que l'apprenant acquiert de nouvelles conduites par le mécanisme du conditionnement, et que ces conduites continuent à se manifester aussi longtemps que les stimuli appropriés sont présentés. L'apprentissage d'une langue, soit maternelle ou étrangère, consiste en la formation d'habitude, Gass et Selinker (1992). Ainsi lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, l'on commence à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles. Selinker et Rutherford (2013), préfèrent se référer au concept de transfert linguistique comme interlangue, un terme qui englobe l'ensemble des processus. Skinner et Selinker veulent nous dire que dans l'apprentissage d'une langue, l'apprenant s'habitue vite à la nouvelle langue par son environnement immédiat. C'est-à-dire que la théorie behavioriste, suppose que les habitudes de la langue source soient transposées vers la langue cible. Il justifie la prise en compte de cette notion de la manière suivante : Aucune description de l'interaction entre l'organisme et son milieu n'est complète si elle n'inclut l'action du milieu sur l'organisme après qu'une réponse a été produite. Il poursuit sa déclaration en affirmant que le comportement engendré par un ensemble donné de contingences peut être expliqué sans faire appel à des états ou des mécanismes internes purement hypothétiques. Pour apprendre la langue cible, les behavioristes pensent que la langue cible doit être fondée sur les stimulations externes tels que l'imitation, la répétition, le renforcement, la production (orale et écrite), l'association et la compréhension.

Les behavioristes utilisent les erreurs comme base de leur théorie. La théorie behavioriste est donc une théorie linguistique qui fait référence aux habitudes langagières et elle a un rapport étroit avec l'analyse contrastive qui elle, cherche à prédire les causes possibles des erreurs des apprenants à travers la comparaison des éléments des deux langues en question.

2.1.9. Principe de l'analyse contrastive (AC)

Historiquement, la linguistique contrastive, c'est la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique, de deux langues, langue source et langue cible, et de leurs différences structurales, afin de prévoir les divergences sinon les interférences linguistiques entre la comparaison de la langue source et la langue cible. Selon Debyser (1970), cette comparaison permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants et par la suite de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques et morphosyntaxiques. Ces notions dérivées d'une conception behavioriste d'une langue et son apprentissage avaient été systématisées par l'analyse contrastive qui se développe à partir des thèses principales de Frei (1971) et de Lado (1957) soulignent que :

- a. L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance.
- b. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d'habitudes.
- c. Dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes appartenant à la langue de destination.

d. La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence entre les structures des deux langues tend à rendre l'apprentissage difficile. Vu des thèses de Frei et Lado, il est à noter que l'apprentissage du français au Ghana est influencé en grande partie par l'anglais qui reste non seulement la langue officielle du pays mais aussi le moyen d'instruction dans nos écoles. Selon Amuzu (2001), « *L'objet d'étude de l'analyse contrastive est donc de prévoir les interférences possibles et de les analyser. L'analyse contrastive permet donc d'élucider les aspects problématiques susceptibles d'une comparaison entre la langue source et la langue cible, en termes de transfert négatif de la première à la seconde* ». La principale spécificité de l'analyse contrastive tient à la présence de deux ou plusieurs langues : celles à apprendre et celles déjà apprises.

2.1.10. Principes des transferts interlinguistiques

L'apprenant de la langue cible a des difficultés par rapport aux difficultés de sa langue quand il n'arrive pas à distinguer les mots de sa langue maternelle de ceux de la langue nouvelle à cause de sa connaissance antérieure selon les behavioristes, Thorndike (1932) et Skinner, (1957). Ellis, (1990), parlant des difficultés, dit ceci: « *It is the amount of effort required to learn a second language* ». Pour Thorndike, Skinner et Ellis, la moindre altération des similitudes et des différences dans deux langues peut créer des confusions chez l'utilisateur.

Selon Ellis, (1990), ce qui rend difficile l'apprentissage d'une langue nouvelle « *est attribué au phénomène d'interférence qui est le résultat de l'inhibition proactive* ». Selon Giacobbe (1990), ces difficultés surviennent du fait que les méthodes de description des langues proposées par les behavioristes d'une part dit que « *dans la production les apprenants apparaissent des nombreuses formes qui sont identifiables*

comme formes appartenant à la langue source. La structure grammaticale de la langue première tend par conséquent à être transférée à la seconde ». Ainsi, les behavioristes pensent qu'il y a des similarités et des différences lorsqu'un non-natif apprend une langue. Pour eux, ces problèmes d'emploi des structures de la langue cible sont dûs aux interférences suite au transfert d'une langue à une autre.

L'environnement dans lequel l'apprenant se trouve aussi peut influencer son apprentissage. Dans l'environnement où l'apprenant a appris une ou deux langues maternelles avant de venir à l'école peut avoir l'interférence linguistiques. L'environnement institutionnel est la totalité des éléments naturels qui entourent un être humain. C'est aussi la totalité des conditions naturelles et culturelles qui constituent le cadre de la vie d'une personne et qui sont capables d'agir sur elle, (un cas de trilinguisme). Selon Cuq et Gruca (2005), environnement institutionnel est « *l'environnement local dont les médias aussi font partie, qui touche tout ce qui entoure l'apprenant : sa famille, ses amis, ses pairs, les modes, les séductions, la valorisation plus ou moins grande d'un apprentissage des langues* ».

Pour les psycholinguistiques aussi, l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère consiste en formation d'habitude comme l'a souligné Selinker, (1980). Pour lui l'apprentissage d'une nouvelle langue à la formation d'une nouvelle habitude et les anciennes habitudes doivent aussi se transférer aux nouvelles. Mackey, (1972), définit le mot interférence comme « l'emploi des traits d'une langue lorsque l'on parle ou écrit une autre langue. Ce transfert peut se faire à tous les niveaux bien que le phénomène soit moins fréquent ou plus restreint ». On peut aborder la question de la complexité de façon générale en posant avec Reshcher (1998 :1) que la complexité d'un système est fonction « du nombre et de la variété de

ses éléments constitutants et de la richesse des interrelations, organisationnelles ou opérationnelles, qu'il contient ». Nous partageons avec Dahl (204), Juola (2008), Fenk-Oczlon & Fenk (2011), entre autres, l'idée que la complexité en linguistique peut se prêter à une évaluation empirique, et donc qu'il existe une complexité objective. Elle est inhérente à la langue et parfois dite « complexité absolue » (Miestamo, 2009 :81). C'est à ce type de complexité, indépendante de l'usage de la langue et de la cognition des utilisateurs, que se rapportent les études typologiques. Quant à nous, nous considérons que, si on précise clairement comment on les entend, le concept de complexité et son étude peuvent aider la compréhension du processus d'acquisition des langues secondes. La complexité est selon eux une propriété ontologique de certains systèmes. La composition et la structure de ces systèmes peuvent être abordée épistémologiquement selon des méthodes variées. Housen & Kuiken, 2009) ; Van Daele et al., 2009), se définit dans la perspective de l'apprenant : elle fait partie de son expérience de l'apprentissage de la langue cible, elle est le résultat de facteurs subjectifs personnels, psychologiques ou sociaux (aptitudes, mémoire, motivation, nature de la langue source), ce qui en fait une propriété variable (complexité).

Les procédures et méthodes proposées sont diverses selon que leurs concepteurs sont mathématiciens, informaticiens, statisticiens ou linguistes et s'intéressent à la syntaxe, la morphologie ou la phonologie.

1. Elaboration structurale : cette approche de la complexité est parfois désignée par « plus est plus complexe » (« more is more complex »). Ceux qui étudient la complexité quantitative absolue s'intéressent par exemple au nombre de catégories grammaticales ou au nombre de contrastes phonémique dans une langue ou la longueur de la description minimale d'un système linguistique (Dahl, 2004).

2. Redondance : la redondance contribue à la complexité absolue et doit être prise en compte dans sa mesure. McWhorter (2001) soutient que la complexité est due non seulement au nombre absolu d'éléments linguistiques en jeu dans un système et de règles qui gèrent leur interaction, mais aussi à l'étendue de la surspécifications, à savoir de la présence dans le système d'éléments dont on pourrait se passer pour assurer une communication efficace. Ces distinctions superflues sont « accessoires pour la communication élémentaire ». Par exemple, de ce point de vue, une langue comme le français qui distingue sémantiquement fleuve et rivière est plus complexe dans le champ sémantique des cours d'eau qu'une langue comme l'anglais qui ne le fait pas. Non seulement elle utilise un mot de plus, mais la distinction peut être considérée comme non-indispensable à la communication de base.

3. Transparence : dans la mesure de la complexité absolue, il convient en outre de prendre en compte l'opacité des formes provoquées par des processus flexionnels et dérivationnels irréguliers, règles morphophonémiques, allomorphie, supplétion dans la conjugaison ou la déclinaison, etc. toute forme/structure non transparente est complexifiant. Nous avons parlé du phénomène de transfert comme étant à la base des difficultés des usagers. Ce qui n'est pas le cas : le transfert peut faciliter l'apprentissage d'une langue selon Ellis. La connaissance de la langue antérieure peut aider à l'apprentissage de la langue nouvelle et peut aider l'enseignant à prédire les difficultés des apprenants afin de prévoir des explications. Si la comparaison doit être utilisée donc, l'enseignant doit expliquer la différence entre les deux règles telles qu'elles se trouvent dans L1 et L2 lors de l'apprentissage. Aussi dans le but d'éviter ces genres d'erreurs, il serait convenable de proposer beaucoup d'exercices pratiques aux apprenants afin de les aider à voir les différentes versions en anglais. Ayant

constaté certaines insuffisances, les behaviouristes ont suggère l'analyse contrastive d'erreurs.

2.1.1.1. Théorie cognitiviste

Selon Ringborn (1994), Kurt Lewin est le fondateur de la théorie cognitiviste et dans son travail, il a montré que notre perception des individus et les évènements constituent ce qui pèse le plus sur les comportements, démontrant ainsi que des constructions mentales ont une influence sur les conduites des individus. La faculté cognitiviste s'entoure des structures et des processus à partir de l'étude du comportement. Contrairement au behaviorisme, il est affirmé que le cognitiviste a affaire au domaine mental et non du comportement. Au niveau génétique, bien que Piaget ne se définisse pas comme psychologue de l'enfant, il s'intéresse à l'enfant comme un moyen d'accès au fonctionnement mental adulte. Selon la théorie de Piaget (1966), en suivant l'orientation cognitive dans un cas où elle est centrée sur la genèse des processus cognitifs.

Pour Alessi et Trollop (2007), l'apprentissage est facile si nous déterminons les lois pour les suivre : le système enregistre le sens de la manière une personne va sélectionner, voir, filtrer les informations qu'elle perçoit. L'apprenant doit avoir un engagement mental actif, il doit aider l'apprenant à encoder et à rechercher les informations en créant un lien avec les connaissances antérieures, lui proposer des stratégies mnémoniques. L'apprenant doit réaliser une « application » de ces informations en créant des schémas, des synthèses, etc. Pour Kohler, (1927 : 45), le but des sciences cognitives est de comprendre et de reproduire les divers processus mentaux qui sont à la base de ces activités de traitement de l'information. Les cognitivistes parlent souvent de la mémoire à court terme et à long terme et de son

importance ainsi que des schémas mentaux individuels. Il en est ainsi, car nos connaissances antérieures jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue et cette mémoire contient de l'information sous forme de schémas de représentation. On ne retient jamais des connaissances de façon isolée, mais plutôt par greffage à des schémas déjà existants. C'est à l'aide des schémas cognitifs construits par les apprenants que l'on arrive à assimiler de nouvelles notions.

Selon les cognitivistes, l'apprentissage cognitif est atteint par des processus mentaux comme le raisonnement, le rappel, l'imagination et le souvenir. Cela aide dans le traitement des problèmes de développement de nouvelles idées et dans l'évaluation. En effet, ces principes cognitifs sont essentiellement basés sur l'analyse, le jugement, l'assimilation, l'encodage, et le décodage l'association et l'adaptation. Ces cognitivistes soutiennent alors le point de vue que pour comprendre l'apprentissage, l'apprenant ne doit pas se limiter aux comportements observables comme le disent les behavioristes, mais devrait avoir la capacité mentale de reconnaissance de son champ psychologique. Ces propos montrent que la théorie cognitive est plus pratique ou fonctionnelle.

Les cognitivistes, ne parlent pas d'interférence, ni du comportement observable, mais de transfert parce qu'ils pensent qu'on ne peut pas faire des acquis antérieurs d'un apprenant. L'apprenant dispose d'un répertoire beaucoup plus étendu pour établir des interactions avec son environnement. Il a une connaissance déjà acquise, en anglais (connaissances supposées acquises) sur lesquelles on peut baser sa nouvelle connaissance. Selon Chomsky (1968), par exemple l'enfant produit 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 d'un dispositif d'acquisition du langage,

(Language Acquisition Device) LAD 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 base d'une grammaire universelle "qui ne lui a jamais été apprise". Autrement dit, l'enfant est considéré comme prédisposé à l'apprentissage des règles de grammaire de façon innée. Cette prédisposition lui permet de sélectionner les règles à partir d'un ensemble infini qui pourraient exister. Dans ce modèle du paramétrage ; les enfants établissent la valeur d'un paramètre ; en d'autres termes, ils se fixent une règle grammaticale.

En nous appuyant sur les concepts des cognitivistes discutés ci-dessus, nous remarquons qu'ils reconnaissent tous que l'individu est doté d'une faculté du langage. Cette faculté est considérée comme un programme biologiquement inné, qui aide l'individu à apprendre la langue indépendamment de l'input qu'on lui donne. Le développement du langage exige l'achèvement du stade sensori-moteur pour l'apparition des premiers signes l'accès aux fonctions puis aux opérations cognitives pour l'acquisitions des structures syntaxiques. Nous trouvons la théorie des cognitivistes très importante, car elle nous informe sur les phénomènes possibles qui contribuent aux erreurs chez les apprenants de la langue en général.

2.1.1.2. Principe d'analyse d'erreurs (AE)

Cette théorie est une conséquence directe de l'analyse contrastive, et par conséquent, il a été incorporé dans l'analyse des raisons qui se cachent derrière les erreurs commises par les apprenants. Cette théorie selon Richards (1974:3) s'intéresse à la façon dont la langue cible est parlée ou écrit par les apprenants et à la façon dont les locuteurs natifs l'emploient. Sa contribution se trouve également dans la pertinence des aides proposés dans une démarche d'enseignement en tenant compte des

compétences, la philosophie, etc. l'erreur selon Robert (2000) est un concept épistémologie et normatif dont l'étude attire toujours de plus en plus de chercheurs des différents domaines de la science (médecine, droit, économie) sociologie, linguistique, psychologie).

Les étapes du traitement, son interaction et sa cognition sont considérées comme une fonction développée de l'organisation du monde. Cette perspective détermine le statut du savoir de l'apprenant et ses compétences cognitives puisque « l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et son univers » (Piaget, 1993 :33). Ainsi l'enseignement, doit accorder la priorité à la mise en place des séquences didactiques qui va aider l'apprenant à construire des nouvelles connaissances.

La théorie cognitive constitue un répertoire de stratégies permettant d'encadrer une situation efficace lors de l'enseignement/apprentissage, puisque le rôle des connaissances déjà acquises des apprenants est déterminant pour l'assimilation des leçons. Les travaux sur l'analyse d'erreurs au début des années 1970, qui ne partent plus d'une comparaison entre LI et L2 pour prédire la localisation des erreurs mais qui étudient le recueil d'erreurs commises réellement par les apprenants, proposent des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon des typologies diverses (sur le genre/le nombre, etc.) en fonction de leur nature, de leur fréquence et de leur probabilité d'apparition. Tout cela vise à des objectifs d'enseignement qui met en jeu l'élaboration ou l'adaptation des méthodes, mise au point d'exercices, techniques de correction, etc.

Les critères adoptés sont fondés sur l'écart entre l'erreur et la forme présumée correspondante en langue cible et sur la cause présumée de l'erreur (transfert ou analogie interlinguale) montré par Woodley (1993 : 150), l'erreur n'a jamais cessé

d'intéresser les enseignants. Ainsi l'analyse d'erreurs devient alors essentielle à la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue, qui est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration de stratégies d'enseignement. C'est dans cette rubrique que Corder (1974 : 125-126) remarque que : « *si nous connaissons le cours naturel, chez un locuteur de langue A, de l'apprentissage d'une langue B, nous aurions alors une information d'importance cardinale pour la conception de programmes linguistiques pour l'enseignement de la langue B à des locuteurs de langue A* ».

Corder (1974) essaie de relancer l'intérêt pour l'analyse d'erreurs comme moyen pour aider les enseignants à « *déceler les problèmes qui se posent aux apprenants lorsqu'ils apprennent à écrire* ». Il ressort de cette étude que si les enseignants du FLE reconnaissent ce processus comme un moyen d'identification des difficultés auquel font face les apprenants de L2, ils (les enseignants) peuvent arriver à résoudre ce problème de transfert chez les apprenants avec l'intérêt d'identifier leurs difficultés en français dans l'emploi du déterminant possessif afin d'y apporter des remédiations possibles.

En principe, cette génération d'analyse des erreurs débouchait sur des inventaires d'erreurs phonétiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques qui peuvent être classées selon des données diverses, par exemple : erreurs relatives/absolues ; erreurs par addition/omission ou remplacement, erreurs sur le genre/le nombre ; etc., éventuellement en les associant à des pourcentages statistiques permettant parfois d'en apprécier les fréquences (cf. Porquier, 1977). Corder (1967 : 165) souligne que l'apparition d'erreurs dans l'apprentissage d'une L2 comme dans celui de LI constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et qu'elle reflète et le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives.

Aussi, Besse et Porquier (1984 : 207) soulignent qu'Analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une autre langue soit étrangère ou secondaire, l'autre pratique et qui peut améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et contribue à la conception des principes et de pratique d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues. Alors que la linguistique comparative est centrée sur la comparaison de la LI des apprenants avec L2, la linguistique comparative appliquée compare la version de L2 de linguistique descriptive actuelle et la diagnostique de l'analyse de transfert exposé par Gass et Selinker (1983) et Odlin (1989).

Dans ce travail, nous allons faire usage de l'analyse d'erreurs proposée par Frei (1929 : 170) pour interpréter les erreurs commises par les apprenants qui ont répondu aux questions. Il écrit : « La grammaire des fautes » qui sera rééditée en 1971 et en 2007 aux éditions Ennoia. Dans son livre, il a parlé d'abord de la langue en disant que c'est un système de signes commun à un certain nombre de locuteurs qui leur permet de communiquer entre eux. Ce système se caractérise par une certaine stabilité et les règles de fonctionnement déterminées auparavant et connues des locuteurs de la langue donnée. Chaque langue a une norme par rapport à laquelle elle est utilisée. C'est ainsi que Frei, (1971 :17) considère comme erreur tout ce qui s'écarterait de la norme. Toujours selon, Frei, (Ibid.), la langue française est approuvée et fixée par des institutions comme l'Académie Française et son conseil supérieur de la langue française en France et ajoute que c'est de cette norme prescriptive que la grammaire normative de langue utilise en faisant abstraction de toute valeur que puissent avoir

les dits écarts dans la communication. Cette norme se ressent surtout dans la langue écrite où toute variation est davantage exclue d'un emploi « standard » et que l'oral doit d'ailleurs refléter, et c'est celle que l'on enseigne aux étrangers en cours de FLE.

Frei, dans son ouvrage datant de (1929), *La grammaire des fautes*, introduit une autre conception liée à la norme fonctionnelle, qui « fait dépendre la correction ou l'incorrection des faits du langage de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir ». En d'autres termes, il qualifie de correct ce qui est compris sans difficulté et surtout adaptée aux objectifs communicatifs dans une situation donnée. Ainsi, la norme écrite sera donc différente de la norme parlée qui elle-même changera selon le contexte de la conversation (le lieu, l'interlocuteur, le but, etc.). Si le langage choisi ne correspond pas au contexte communicatif (trop soutenu ou, au contraire trop familier, par exemple), il sera considéré comme déviant et erroné. Frei (1971 : 18-19) dit que certains usages fonctionnels, jugés comme erronés par rapport à la norme prescriptive, sont destinés à répondre à la nécessité de réparer des « déficits » de la langue orale (aux niveaux de la clarté, de l'expressivité, de l'économie) et peuvent être les indices d'une évolution ultérieure probable de la langue pour sa simplification et son homogénéité.

Mais la question qu'on se pose souvent est ce qu'est l'erreur et la faute. Le terme « erreur » a remplacé celui de faute depuis les années 70 et est utilisé dans divers contextes tels que le bilinguisme et la didactique de l'orthographe française disent Besse et Porquier (1984).

Mais le problème est que certains auteurs ne veulent pas employer le terme « erreur » comme synonyme du terme « faute ». Besse et Porquier (1984 : 201) expliquent de manière judicieuse que « *L'erreur relèverait de la compétence, et la faute, de la*

performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à de diverses causes psychologiques » Besse et Porquier (1984 : 201). Frei (1929 : 17) tente de répondre à une question qui existe toujours : « *Qu'appelle-t-on un fait de langage correct et, lorsqu'on parle d'une faute, que veut-on dire par là ?* » En d'autres termes, comment traiter de la faute si l'on ne veut pas adopter l'approche des puristes mais celle des linguistes ? Afin de répondre à cette question, il met la différence entre ce qu'il appelle linguistique fonctionnelle par opposition à la linguistique normative. Pour Frei, les fautes remplissent des fonctions et un grand nombre de ces fautes sert à réparer les déficits du langage correct.

Par ceci, Frei veut dire que c'est à force de corriger les erreurs qu'on arrive au bon usage de la langue. Il traite selon lui de questions linguistiques en rompant avec la tradition qui voulait que les fautes soient des pathologies du langage. Ensuite, il redéfinit le rapport entre le langage et la faute : celle-ci remplit bel et bien une fonction dans la langue ; car elle prévient et répare un déficit du langage correct. Dans notre travail, la connaissance de la source de l'erreur et les types d'erreurs nous aident à comprendre pourquoi les usagers font une erreur particulière et aussi à faire des suggestions qui aideront à corriger ces fautes.

2.1.1.3. Implication didactique

En nous fondant sur les théories ci-dessus selon les erreurs l'enseignant doit découper la leçon en une série d'éléments courtes pour permettre un renforcement le plus rapide. Comme notre préoccupation est de les guider à découvrir les groupes des déterminants possessifs, l'enseignant doit organiser une activité systématique liée à l'apprentissage explicite des règles qui régissent les positions des déterminants possessifs.

En plus, l'enseignant doit enseigner le contenu du niveau le plus simple au niveau difficile et augmenter de manière graduelle afin de favoriser son apprentissage sans erreur. Le contenu doit être présenté sous forme d'une séquence linéaire pour que chaque apprenant pourra le faire à son propre rythme, ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement.

En plus, l'enseignant doit gagner l'attention de l'apprenant (réception) et aussi enseigner à travers les encouragements (les renforcements positifs, etc.) le plus rapidement possible. Des études expérimentales ont démontré que plus délai entre la réponse à fournir et le renforcement est bref, meilleure est la performance finale. Les formes d'enseignements basées sur le béhaviorisme partent de l'idée que l'apprentissage se fait par le biais d'un enseignement ; que cela soit fait par un enseignant ou par une machine (O'Shea & Self, 1983).

Not seulement les points ci-dessus, mais aussi informer l'apprenant de l'objectif (espérance, « expectancy ») et stimuler le rappel d'une connaissance acquise précédemment (récupération « retrieval ») et aussi produire un feedback sur la performance (renforcement) et évaluer les performances (récupération « retrieval »).

Enfin, augmenter la rétention et le transfert (généralisation). L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).

2.2. Travaux antérieurs

Il y a beaucoup de travaux portant sur la morphosyntaxe et ils ont donné leurs stratégies de techniques pour les résoudre mais nous allons voir les travaux de N'Guessan (1997), et Wampah (2019).

N'Guessan (1997), présente lui aussi, l'aspect linguistique des interférences de la langue maternelle sur le français, langue seconde au niveau des phrases et des éléments lexicaux. Son étude est menée à partir d'un corpus constitué de 170 copies de rédaction des apprenants Baoulés de cours moyen deuxième année (C.M.2.) dont 120 copies proviennent de garçons et 50 de filles. Le but est de montrer que les erreurs que commettent les apprenants dans l'apprentissage du français, langue seconde sont la plupart du temps des erreurs interférentielles dues à l'impact de la langue maternelle de l'apprenant. Il étudie les calques relevant de la phraséologie en langue maternelle et les confusions de sens dans l'emploi des unités lexicales. Selon lui, cette situation entraîne des confusions graves qui peuvent être de trois types : (a) le cas d'emploi d'un lexème Baoulé englobe plusieurs lexèmes français, aboutit à des confusions entre termes sémantiques voisins (le cas il existe en français plusieurs lexèmes dont le sens correspond au champ sémantique d'un seul lexème en Baoulé). (b) le cas du calque aboutit à des énoncés acceptables en français mais qui provoque des contresens. Et (c) le cas où la traduction aboutit à des énoncés incompréhensibles en français. Il souligne que ces erreurs interférentielles sont commises par des apprenants qui ne sont pas conscients de leurs effets. Il suggère comme proposition didactique une comparaison des systèmes linguistiques en contact afin de résoudre les problèmes interférentiels. Mais nous proposons dans notre travail la répétition ou les appuis sur les ressemblances et les différences des règles grammaticales en français et en anglais pour résoudre les difficultés d'interférence chez les apprenants. L'apprentissage de la culture française parce que l'enseignement d'une langue s'opère toujours dans un contexte contacts entre plusieurs cultures car toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois productrice et le produit.

Le dernier est le travail de Wampah (2019), qui porte *sur analyse des erreurs dans la production écrite des étudiants de FLE à l'université du Ghana*. Son travail a été mené auprès des apprenants de niveaux 300 et 400. Wampah a identifié des difficultés par rapport aux erreurs dans la production écrite chez les apprenants ghanéens au niveau universitaire. Dans son travail il a relevé toutes les erreurs dans les productions écrites des étudiants dans lesquelles il a remarqué que les apprenants ghanéens de français emploient mal des faits grammaticaux dans leurs productions écrites. Les erreurs des apprenants en production écrite dans son cas sont des erreurs morphosyntaxiques parfois influencées par les langues antérieurement acquises, la complexité et multiplicité ou un manque de compétence des faits orthographiques. Les erreurs commises par les apprenants ghanéens du FLE dans la production écrite sont nombreuses et variées. Mais son objectif dans cette étude n'est pas d'étudier toutes les erreurs en expression écrite mais les éléments morphosyntaxiques. Il a pour cette étude, un objectif général et deux (2) objectifs spécifiques. En ce qui concerne l'objectif général est l'idée d'analyser les catégories d'erreurs faites par les étudiants ghanéens du FLE au niveau universitaire. Quant à ses objectifs spécifiques cherchent à identifier, à décrire et à examiner les causes ou les sources de ces erreurs. Afin d'aider les apprenants à bien maîtriser les règles d'orthographe. Il propose des suggestions comme celles-ci : l'apprenant doit beaucoup lire pour pouvoir rencontrer des phrases avec des faits orthographiques dans les livres, particulièrement, ceux qu'il doit lire pour la grammaire et la littérature française car ils sont riches en morphosyntaxes. L'apprenant doit aussi pratiquer des exercices sur les faits orthographiques. Non seulement doit-il lire et pratiquer des exercices sur le cas étudié, mais Certes, c'est en communiquant souvent à l'oral ou à l'écrit en français que

l'étudiant arrivera à mieux mettre en pratique ce qu'il a appris ou a lu par rapport aux domaines morphosyntaxiques.

Bien que notre étude et celle de Wampah sont menés sur les erreurs dans la production écrite en FLE, nous avons de différents objectifs : lui, Wampah travaille sur tous les erreurs morphosyntaxiques dans la production écrite des apprenants au niveau Universitaire tandis que notre travail porte sur les erreurs d'emploi des déterminants possessifs apprenants au niveau JHS.

2.3. Conclusion partielle

En résumé, nous avons expliqué les déterminants, les types de déterminant, la fonction sémantique des déterminants possessifs, notion de la syntaxe et la différence entre les déterminants possessifs en français et en anglais. Nous avons choisi les théories cognitives et behavioristes et l'analyse contrastive pour faire une analyse comparative de l'anglais, le français et la langue maternelle dans l'emploi des déterminants possessif. Puis, nous avons utilisé l'analyse d'erreurs pour faire l'inventaire des erreurs commises par les apprenants pour savoir la typologie d'erreur en les corrigeant et améliorer les méthodes d'enseignement. Aussi, comme ce phénomène a besoin des activités mentales nous avons choisi la théorie cognitive comme une théorie fondamentale pour la solution aux problèmes soulevés.

CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0. Survol

Nous décrivons les démarches méthodologiques employées pour la collecte des données de notre travail dans ce chapitre. Il s'agit de la présentation de notre échantillon suivie de la description de nos outils de travail et la présentation du corpus recueilli auprès de la population de référence. Nous aurons aussi à préciser la nature des moyens utilisées pour la collecte des données et les procédés de dépouillement de nos données de recherche et enfin, nous donnons les processus d'analyse des données.

3.1. Population cible

Nous avons choisi tous les apprenants de la deuxième année de Junior High School (JHS2) à Weme M.A. Basic dans le District de Keta dans la région de Volta. Tous les apprenants de JHS2 sont pris comme notre population de référence dans cette étude. Cette population de référence comprend quarante (40) apprenants qui apprennent le français en deuxième année. La classe en question consiste d'une population d'apprenants au nombre de 24 garçons représentant « 60% » et 16 filles représentant « 40% ».

Nous avons choisi ce public d'apprenants de deuxième année car nous pensons qu'ils n'ont pas encore une certaine maîtrise de la langue française qu'ils apprennent comme langue étrangère, et en plus, à un niveau où les premières habitudes de la langue anglaise sont susceptibles d'influer sur l'utilisation de la langue française. Encore, notre choix de ce niveau est motivé parce que nous avons constaté que c'est une classe qui va bientôt rentrer en classe d'examen final de « Basic Education Certificate Examination (BECE) ». Ils devaient maîtriser au moins quelques règles grammaticales spécialement sur l'emploi des déterminants possessifs. L'âge moyen

des apprenants est de treize à dix-neuf ans (de 13 ans à 19 ans). Le tableau ci-dessous montre les détails statistiques.

Tableau 3 : Effectif total de la population

Apprenants	Nombres	Pourcentage (%)
Garçons	24	60%
Filles	16	40%
Total	40	100%

3.2. Prise échantillon

Dans le corpus que nous choisissons pour ce modeste travail, nous prenons les apprenants de deuxième année à Weme M.A. Basic JHS 2 à cause du temps et de finance. Nous avons choisi échantillonnage par enhancement pour notre échantillon parce que cette technique consiste à augmenter l'efficacité de l'échantillonnage en répartissant de manière stratégique les observations dans la population. Cet échantillon nous aidera à bien apprécier les difficultés des apprenants. Les 40 apprenants que nous avons choisis participeront au test afin de nous aider à mesurer les compétences linguistiques pré-requises dans la langue française vis-à-vis à l'emploi des déterminants possessifs. La classe en question consiste d'une population de quarante (40) apprenants. Vingt-quatre (24) garçons et seize (16) filles.

3.3. Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé trois instruments dans la collecte des données à savoir deux questionnaires : un questionnaire aux enseignants et le deuxième aux apprenants pour but de vérifier l'exactitude des informations recueillies. Les réponses aux questionnaires du groupe référentiel forment notre premier corpus. Nous avons utilisé un pré-test avec les apprenants de notre échantillon pour tester les instruments de la recherche afin de valider son efficacité. Des tests administrés aux apprenants du niveau en question constitue notre outil principal pour la collecte des données.

3.3.1. Nature des questionnaires

« Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées » (Combessie, 2007).

Autrement dit, c'est une suite de questions posées cherchant une information en utilisant une méthode. Pour les informations que nous cherchons sur notre sujet de recherche, nous avons formulé des questions simples et courtes pour qu'elles soient compréhensibles à tous et interprétées d'une façon uniforme par les répondants. Nos questions sont aussi précises pour que les réponses soient valides. Les questions sont objectives pour ne pas influencer les réponses. Tous ces critères d'un questionnaire nous ont permis d'avoir des réponses valables à nos données.

Le questionnaire des enseignants comporte dix items structurés en trois aspects : La première partie du questionnaire porte sur la vie personnelle, académique et professionnelle des enseignants, leur participation aux séminaires de recyclage organisés par les CREFs régionaux. Ces informations nous ont aidé à analyser les pratiques des enseignants qui constituent notre échantillon. La question sur les séminaires vise à savoir si les enseignants participent aux séminaires puisque ces

séminaires nous aident à trouver des réponses aux problèmes qui existent réellement sur le terrain afin de répondre aux besoins existants dans nos écoles. Ces séminaires sont organisés pour fournir aux enseignants des stratégies à adopter face aux réalités sur le terrain.

La deuxième partie du questionnaire vise à nous faire recueillir des informations sur la nature difficile d'emploi de déterminant possessif et les causes du mauvais emploi chez les apprenants. Nous voulons aussi savoir si le phénomène du transfert linguistique entrave l'acquisition de l'emploi de déterminant possessif. La dernière partie du questionnaire cherche à savoir l'expérience de l'enseignant compte tenu des méthodes et techniques qu'ils utilisent dans leur l'enseignement/apprentissage en FLE. Le questionnaire porte sur les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés lors de l'enseignement d'emploi des déterminants possessifs en français et sur les solutions qu'ils proposent en vue de résoudre le problème de mauvais emploi de déterminant possessif.

Le questionnaire destiné aux apprenants comporte onze items qui sont divisés en trois parties. La première partie comprend le profil personnel de l'apprenant qui englobe l'âge de l'apprenant, langue maternelle et le but de cette partie est de nous fournir l'information générale sur les apprenants. La deuxième partie s'intéresse principalement aux données sur la compétence linguistique des apprenants. Cette partie cherche à recueillir l'avis des apprenants sur le niveau auquel ils ont commencé à apprendre le français, les langues locales qu'ils ont acquis avant l'apprentissage du français et le niveau auquel ils ont commencé l'apprentissage du français chez les apprenants. La troisième partie se centre sur l'identification et l'emploi du déterminant possessif. Ici, l'enquête cherche à déterminer le niveau de compétence

des apprenants, le domaine de difficultés des apprenants concernant l'emploi du déterminant possessif et les causes de ces difficultés.

3.3.2. Nature des tests

Notre préoccupation est de nous renseigner sur les domaines des difficultés d'emploi des déterminants possessifs chez nos apprenants en FLE. Nous avons jugé prudent d'utiliser deux tests de grammaire. Ce sont des tests à choix multiples constitués de dix items chacun. Nous avons choisi ces tests parce qu'ils (tests) sont pour nous les meilleures manières d'identifier les difficultés et aussi ils sont intuitifs et fournissent des données épurées faciles à analyser. Ces tests sont basés essentiellement sur les déterminants possessifs. Le test est administré dans les conditions normales selon le programme scolaire de JHS. Le test a pour objectifs d'identifier et d'évaluer la compétence des apprenants à l'emploi du déterminant possessif donc les apprenants doivent compléter la phrase dans chacun des cas avec le déterminant possessif approprié. Les tests évaluent l'acquisition des apprenants sur l'accord de nombre et de genre avec leur substantif. Avant d'aborder le test, nous avons expliqué aux apprenants ce que les consignes exigent d'eux pour assurer leur compréhension. Le test est suivi d'une explication et une discussion des questions. Nous avons précisé un délai pour la collecte des données pour notre étude. Nous avons donné quinze (15) minutes pour remplir le questionnaire. Quant aux tests, les répondants avaient quinze (15) minutes pour le test à choix multiple. La collecte de données des tests et de questionnaire a duré pour (30) minutes.

3.4. Méthodes d'analyse des données

Deux approches ont été adoptées pour l'étude des réponses recueillies des instruments utilisés dans la collecte des données. La première approche a affaire à l'analyse de l'erreur. Nous nous appuyons sur l'analyse des erreurs proposée par Corder (1967). Elle permet l'identification de l'erreur et ainsi pose les jalons de sa description et son explication. Nous avons analysé les erreurs en considérant les traits syntaxiques qui ne sont pas utilisés en conformité avec les exigences grammaticales. L'autre approche à laquelle nous avons recouru est celle de qualitative. McMillan et Schumacher (1989 :414) définissent l'analyse qualitative comme un processus systématique de sélectionner, catégoriser, comparer, synthétiser et interpréter pour fournir des explications aux phénomènes d'intérêt. Cette approche va dans le sens de cette définition pour l'étude des réponses aux questionnaires. Les statistiques portent sur la fréquence des phénomènes examinés. Ces données concourent à l'interprétation des réponses recueillies des questionnaires sur la compétence linguistique des apprenants et les méthodes utilisées par certains enseignants. L'interprétation qualitative des résultats mène à déchirer ce qui sous-tend ces résultats recueillis. Elle permet aussi de jeter la lumière sur quelques aspects de notre travail dont dépendent les résultats des analyses présentées au chapitre qui suit. Les phénomènes d'analyse dans cette étude sont en relation avec les difficultés des apprenants à propos de l'emploi des déterminants possessifs.

Après la présentation et l'analyse des erreurs de déterminant possessif rencontrées dans la production des apprenants, nous les avons classées en catégories procédurales d'enseignement qui s'adaptent plus aux besoins de notre recherche étant descriptive des critères nécessaires. Comme Catach (1980), Gruaz et al (1986 :45) l'affirment, la typologie des erreurs permet de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments

du système dont elles relèvent. Ils précisent aussi que le but n'est pas d'additionner les erreurs de chaque apprenant ou de chaque classe pour leur attribuer une note, mais pour l'apprenant comme pour l'enseignant, de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et, pour l'enseignant de mieux adapter son cours aux besoins des apprenants concernés. Nous comprenons donc que la typologie des erreurs est un outil de détection, informant un enseignement rationnel de la syntaxe, qui peut être utilisée en relation avec n'importe quel programme d'enseignement donnant la priorité aux relations orales et écrites. D'un côté, cette typologie donne la chance à l'enseignant de définir les priorités en termes de lacunes graves des apprenants, d'arrêter une progression et d'aménager un va-et-vient entre évaluation des performances et enseignement. Cette grille stipule aussi qu'on pourrait à partir d'un texte faire observer des collections de graphies et faire effectuer des relevés et classements par les élèves, comme le classement des consonnes de la liaison dans un texte donné.

Pour la fiabilité des résultats et pour la marge d'erreurs, nous avons traité les données du questionnaire par description statistique à travers des tableaux de distribution des fréquences et de la détermination des pourcentages simples. Par conséquent, nous étions en mesure d'analyser les besoins des apprenants et d'évaluer, pour ainsi dire, la position des enseignants concernant les causes des difficultés dans la réalisation de la liaison et aussi les moyens à prendre pour remédier la situation. A partir des procédures de dépouillement des données décrites en haut, nous avons établi un inventaire des résultats obtenus. Cet inventaire nous permettra de réunir par catégorisation en groupes les diverses réponses susceptibles de correspondre aux hypothèses posées. Ainsi par déduction analogique, la validation des hypothèses seront basées sur la haute fréquence et le pourcentage des réponses obtenues.

3.5. Conclusion partielle

Cette partie de notre travail nous a renseignés sur les démarches méthodologiques, à savoir la population cible, les outils de collecte des données, les procédures d'analyse et les données qui en résultent. Les données sont portées sur quarante apprenants de Weme M.A. Basic JHS 2 et deux enseignants de français. Ces données ont cherché à révéler des rapports existants entre elles et à l'emploi des déterminants possessifs chez les apprenants de l'école de Junior High choisie. Nous avons aussi composé deux tests pour les apprenants pour nous renseigner sur la compétence dans ce domaine. Ce qui suit est l'analyse et l'interprétation des résultats des données.



CHAPITRE QUATRE

ANALYSES DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS

4.0. Survol

Ce chapitre présente l'analyse des données et l'interprétation des résultats de notre étude. Ainsi, nous avons déterminé les circonstances et les différentes étapes de notre enquête en nous basant sur une analyse systématique et descriptive des données obtenues. Pour que la présentation soit systématique et claire, nous avons d'abord procédé à l'analyse des données de nos deux questionnaires : celui des enseignants et celui des apprenants. Enfin, nous nous sommes concentrées sur l'analyse des données du test.

4.1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire destiné aux enseignants de français est structuré en deux sections (voir Annexe A) : la première section correspond au profil personnel des enseignants ; ceci met en lumière le sexe, l'âge, le niveau professionnel des enseignants, leur nombre d'années d'expérience ainsi que leur participation aux séminaires organisées par le CREF. La deuxième partie concerne l'enseignement de l'emploi des déterminants possessifs, les difficultés associées à leur emplois divers, les causes possibles de ces difficultés et l'attitude des enseignants vis-à-vis l'enseignant de l'emploi des déterminants possessifs.

4.1.1. Profil des enseignants

Item 1. *Quel niveau professionnel avez-vous ?*

Tableau 4 : niveau professionnel

Niveau	Fréquence	Pourcentage
Cert 'A'	0	0%
Diploma	1	50%
B.A. /B. ED.	1	50%
M.A./M.ED.	0	0%
Total	2	100%

Le résultat du tableau 4 montre le niveau professionnel des enseignants. Selon les données un (1) enseignant représentant « 50% » possède « Diploma in Basic Education in french » et l'autre qui représente (50%) est détenteur de licence « B.A. in french Education ». Dans cette analyse, nous avons constaté que tous les deux enseignants JHS enquêtés ont suivi une formation en pédagogie du français et peuvent enseigner efficacement du français. Ils ont tous la compétence linguistique nécessaire pour bien enseigner le français comme le souligne Treville et al (1996). Il est à noter que les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont une formation en didactique des langues et ils possèdent la connaissance et la compétence suffisante pour bien aider les apprenants à surmonter les difficultés d'emploi de déterminant possessif.

Nombre d'années d'expérience

Item 2. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

Tableau 5 : Nombre d'années d'expérience

Niveau	Fréquence	Pourcentage
6-10	1	50%
11-15	0	0%
16-20 ⁺	1	50%
Total	2	100%

Le tableau 5 ci-dessus présente les données sur le nombre d'années d'expériences des enseignants interrogés. Selon les données des enseignants une (1) enseignante représentant (50%) enseigne de 6 à 10 ans et le deuxième représentant « 50% » à l'expérience de 16 à vingt 20 ans plus. Nous devons noter ici que l'expérience compte beaucoup en matière d'enseignement parce qu'elle aide dans la maîtrise de la langue française. Nous supposons qu'au fur et à mesure que les enseignants exercent dans le temps, ils deviennent plus compétents en matière d'enseignement. Autrement dit, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Regardant l'expérience des enseignants enquêtés, nous sommes convaincus qu'ils ont suffisamment de l'expérience pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés auxquelles les apprenants font face.

Participation aux séminaires organisés par GAFT.

Item 3. Participez-vous fréquemment aux séminaires organisés par la GAFT et le CREF ?

Tableau 6 : Participation aux séminaires organisés par GAFT.

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	50%
Quelques fois	1	50%
Non	0	0%
Total	2	100%

Le tableau 6 ci-dessus présente les données des enquêtés concernant leur participation aux séminaires organisés par les Centre Régionaux pour l'Enseignement du Français (CREF). Selon les données, un « 1 » enseignant confirme qu'il participe quelques fois aux séminaires organisés par le CREF et le deuxième confirme qu'il participe régulièrement aux séminaires organisés par le CREF enseignant. Ce phénomène aura un effet négatif sur la performance de ces enseignants.

4.1.2. Enseignement des déterminants possessifs

Item 4. *Enseignez-Vous régulièrement les déterminants possessifs ?*

Tableau 7 : Enseignement des déterminants possessifs

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	50%
Non	1	50%
Souvent	0	0%
Total	2	100%

Le tableau 7 ci-dessus présente les données des répondants en ce qui concerne l'enseignement des déterminants possessifs. Selon les données statistiques de l'enseignement des déterminants possessifs, un enseignant confirme qu'il enseigne les déterminants possessifs alors que la deuxième confirme qu'il ne les enseigne pas. Il est évident que les apprenants auront des difficultés à l'emploi des déterminants possessifs car les enseignants ne révisent pas régulièrement le sujet avec les apprenants. Ceci ne doit pas être le cas, car les apprenants seront obligés de répondre à ces questions pendant les épreuves de l'examen final.

Item 5. *Comment trouvez-vous l'enseignement des déterminants possessifs ?*

Tableau 8 : mode de difficulté d'enseignement des déterminants possessifs

Niveau	Fréquence	Pourcentage
Facile	0	0%
Difficile	2	100%
Très difficile	0	0%
Total	2	100%

Selon le tableau 8 ci-dessus, tous les deux (2) enseignants confirment que l'enseignement de déterminant possessif semble difficile pour eux. Ces réponses négatives confirment que les enseignants n'ont pas maîtrisé eux-mêmes toutes les règles qui régissent l'emploi des déterminants possessifs. Il est évident que les apprenants ont de difficultés dans l'emploi des déterminants possessifs. Cette difficulté peut être à cause de la multiplicité et la complexité des règles qui gouvernent leurs emplois. Nous avons constaté que beaucoup d'enseignants auront de difficulté à identifier le genre des noms l'enseignement des déterminants possessifs.

Item 6. *Est-ce que les manuels mettent l'accent sur l'emploi des déterminants possessif ?*

Tableau 9 : l'importance de manuel

Niveau	Fréquence	Pourcentage
Oui	0	0%
Non	1	50%
Pas clair	1	50%
Total	2	100%

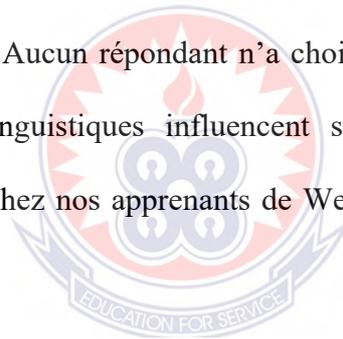
Selon le tableau 9 ci-dessus, un (1) enseignant représentant « 50% » nous dit que les manuels ne mettent pas l'accent sur l'emploi des déterminants possessifs alors que la deuxième n'a aucune idée claire sur ce que proposent les manuels qu'ils utilisent dans les classes de FLE. Ces affirmations variées des enseignants montrent qu'un enseignant est au courant des exigences des méthodes dans l'enseignement du FLE, tandis que l'autre enseignant n'y met pas d'effort pour maîtriser les règles pour être en mesure d'aider les apprenants. C'est la raison pour laquelle les apprenants n'arrivent pas à maîtriser les règles.

item 7. *Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants dans l'emploi des déterminants possessif ?*

Tableau 10: Transfert négatif de l'anglais

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Très fort	2	100%
Fort	0	0%
Faible	0	0%
Total	2	100%

Le tableau 10 concerne le taux de fréquence de transfert négatif chez les apprenants. Les deux (2) enseignants représentant (100%) estiment que le transfert négatif est très fort chez les apprenants. Aucun répondant n'a choisi la réponse faible. Cela indique que certains facteurs linguistiques influencent sur la maîtrise de l'emploi des déterminants possessifs chez nos apprenants de Weme M.A. JHS 2 en particulier au niveau JHS en général.



Item 8. *Est-ce que vos apprenants maîtrisent l'accord en genre et en nombre dans l'emploi des déterminants possessifs ?*

Tableau 11 : la maîtrise d'accord

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	50%
Non	1	50%
Total	2	100%

Le tableau 11 : Item 8 présente le niveau de maîtrise de l'accord en genre et en nombre des déterminants possessifs chez nos enquêtés. Les données statistiques montrent qu'un « 1 » enseignant confirme la maîtrise de l'accord en genre et en nombre des déterminants possessifs chez nos enquêtés apprenants mais la deuxième enseignant nous dit « Non ». Ceci nous montre que les apprenants ont de difficultés à identifier le genre des noms. Ces difficultés des apprenants peuvent être dues à la multiplicité et la complexité des règles qui gouvernent leurs emplois.

Item 9. *Quels sont les domaines de difficultés de vos apprenants ?*

Tableau 12 : Domaines de difficultés

Niveau	Fréquence	Pourcentage
Identification de genre	1	50%
Accord de nombre	1	50%
Identification pers. du possesseur	0	0%
Identification pers. du possédé	0	0%
Tous les domaines	0	0%
Total	2	100%

Le tableau ci-dessus cherche à savoir les domaines de difficultés des apprenants. Les deux (2) enseignants confirment que les apprenants ont de difficultés à l'emploi de

genre et en nombre. L'un des enseignants nous dit que les enseignants ont de la difficulté à identifier le genre des noms et le deuxième aussi confirme qu'ils ont de difficultés en accord. Ces résultats nous confirment que la complexité et la multiplicité des règles de genre et de nombre qui gouvernent l'emploi des déterminants possessifs est un obstacle aux apprenants et même les enseignants eux-mêmes. Ces résultats nous signalent que l'enseignement exige une connaissance adéquate de ces domaines de difficultés.

Item 10. *Quelles stratégies et techniques pouvez-vous utiliser pour surmonter les difficultés d'emploi des déterminants possessifs ?*

Tableau 13 : Stratégies pour surmonter les difficultés

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Table de substitution	0	0%
Exercice de conceptualisation	0	0%
Activités ludiques	0	0%
Approche communicative	0	0%
Combinaison des méthodes	2	100%
Total	2	100%

Selon le tableau 13, la question cherche à savoir les techniques que les enseignants pourront adopter pour l'enseignement des déterminants possessifs. Nous avons pu relever quatre (4) techniques : la table de substitution, l'exercice de conceptualisation, les activités ludiques et l'approche communicative. Les deux (2) enseignants représentant « 100% » confirment qu'ils adopteront tous les quatre méthodes suggérées. Tous ces stratégies sont utiles à l'enseignement des déterminants

possessifs en FLE, mais à notre avis, les enseignants doivent être conscients des inconvénients de ces stratégies pour pouvoir gérer un enseignement efficace.

4.1.3. Synthèse des résultats du questionnaire des enseignants

En guise de conclusion, l'analyse des résultats nous montre que les deux enseignants reconnaissent les difficultés liées à l'emploi des déterminants possessifs dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les enseignants ont suivi des formations didactiques adéquates en langue et ont l'expérience nécessaire pour bien enseigner des déterminants possessifs. Malheureusement, ces enseignants ont quelques fois des problèmes avec l'enseignement des déterminants possessifs. L'une des raisons est qu'ils ne participent pas régulièrement aux stages de recyclage souvent organisés par le CREF pour avoir de nouvelles compétences nécessaires dont ils ont besoin dans l'enseignement des déterminants possessifs. Les résultats nous ont révélé les causes de ces difficultés à savoir la complexité de la langue, l'emploi des méthodes inappropriées et le transfert négatif. Ces causes font que les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi des déterminants possessifs.

4.2. Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants

Le questionnaire pour les apprenants est divisé en trois parties : les données personnelles des apprenants, les données du profil linguistiques des apprenants et les données concernant la connaissance d'emploi des déterminants possessifs, (voir Annexe B). Ces données sont présentées dans des tableaux sur lesquels nous avons donné nos interprétations et ses implications.

4.2.1. Données personnelles des apprenants

Tableau 14 : Age des apprenants

Age	Nombre d'apprenants	Pourcentage
13-15	20	50%
16-18	16	40%
19 ou plus	4	10%
Total	40	100%

Le tableau 14 ci-dessus présente l'âge des apprenants choisis pour l'enquête. Dans le tableau vingt (20) apprenants représentant « 50% » ont de 13 ans à 15ans, dix-sept (16) apprenants représentant quarante pourcent « 40% » ont de 16 ans à 18 ans et quatre (4) apprenants représentant dix pourcent « 10% » ont de dix-neuf ou plus (19+). L'âge d'un apprenant de FLE nous intéresse beaucoup parce que l'âge joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Girard (1972), l'âge de 11 ans à 12 ans s'accorde avec la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Au contraire, le moment propice pour l'apprentissage d'une langue étrangère se situe avant l'âge de 11 ans à 12 ans. Par contre, l'apprenant qui dépasse cet âge critique aura une difficulté à maîtriser la langue étrangère.

« L'âge en interaction avec d'autres facteurs peut jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage des langues étrangères, selon Ayi-Adzimah (2010 :157). Il se réfère aux dernières études de Cenos (2003 :37) : « L'influence de l'âge sur l'acquisition d'une L3 est interdépendante avec d'autres variables, comme le volume d'enseignement reçu, le développement cognitif ou les types d'expositions ».

Vue l'immense complexité que l'étude de l'âge en relation avec l'acquisition des langues étrangères dégage, nous nous mettons du côté d'Ayi-Adzimah (2010 :157) pour affirmer que nous ne retenons pas d'une façon requise, l'âge comme un facteur défavorable à l'acquisition d'une langue étrangère (comme le français dans notre cas). D'ailleurs, s'il y a un âge idéal ou un âge critique pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, cela reste à prouver puisqu'un bon nombre de nos enquêtés qui ont entamé cet apprentissage du FLE avant l'âge critique ont des difficultés comme le prouvent nos résultats. Selon notre analyse, la majorité de nos enquêtés ont dépassé cette période favorable avant de commencer l'apprentissage du français. Cette situation malheureuse, pourrait expliquer en partie la raison pour laquelle les apprenants ont des difficultés en français au niveau JHS. Nous sommes donc inclinés à conclure que l'âge de la grande majorité, de seize à dix-neuf ans représentant (50%) des enquêtés conforme à l'affirmation de Bakah et Kuupole (2009) que 19 ans est l'âge d'entrée à l'université selon la politique éducationnelle du Ghana. Nous considérons ensuite l'environnement dans lequel les enquêtés ont appris le français et le nombre d'années qu'ils ont passé à apprendre la langue française à Weme M.A. Basic JHS.

Tableau 15 : Item 1. Langues maternelles des apprenants

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Ewé	32	80%
Hausa	8	20
Total	40	100%

Le tableau 15 ci-dessus présente les données linguistiques dans lesquelles huit (8) apprenants représentant 20% des apprenants sont Haoussa qui apprennent la langue cible, et la majorité qui sont trente-deux (32) représentant 80% sont Ewé. Avec cette

majorité (Ewé), nous pouvons conclure que l'Ewé est la langue la plus parlée dans ce secteur tant que langue première. Nous pouvons dire que les apprenants sont multilingues. Cette situation de multilinguisme peut influencer l'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas, le français. Autrement dit, elle nous aiderait à déterminer s'ils ont eu ou non un long contact avec le français. Selon Tardif (1992), les connaissances antérieures de l'apprenant déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre mais aussi ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises. Dans cette situation, le multilinguisme va influencer le français. Le tableau 15 nous confirme la raison pour laquelle les enseignants font l'usage de mélange des langues pour enseigner le français.

Item 2. *Parlez-vous français à la maison ?*

Tableau 16 : Langue de communication

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage %
Oui	0	0%
Non	40	100%
Total	40	100%

Le tableau 16 cherche à savoir si les apprenants communiquent en français à la maison. Les données nous montrent qu'aucun apprenant enquêté ne parle le français à la maison. Le facteur qui nous permet de prédire la nature des influences interlinguistiques dans cette étude est le contexte dans lequel la communication ou l'apprentissage a lieu (Grosjean, 1998). Nos enquêtés sont dans un lieu où la langue la langue Ewé ou la langue Haoussa et anglaise sont dominantes ; en plus les langues Ewé et la langue anglaise sont des langues obligatoires dans l'école selon sa situation. Ceci nous montre que les apprenants ne sont pas motivés par l'environnement à

apprendre le français. Les enseignants doivent créer un environnement favorable pour l'apprentissage/l'enseignement de français.

Item 3. *A quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?*

Tableau 17 : Niveau d'apprentissage

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage %
Primary	10	25%
JHS	30	75%
Total	40	100%

Le tableau 17 nous montre encore les données sur le profil linguistique des apprenants. Nos apprenants enquêtés ont commencé l'apprentissage du français aux différents niveaux de leur scolarisation, ceci peut aussi expliquer la différence dans leur niveau de français. D'après ce tableau, dix (10) apprenants représentant soixante-quinze pourcent (75%) des apprenants ont commencé à apprendre le français au niveau JHS alors que dix (10) apprenants représentant vingt-cinq pourcent (25%) d'entre eux ont débuté leur apprentissage à partir du niveau primaire. Les chiffres sur ces données nous font comprendre que la majorité des apprenants représentant soixante-quinze pourcent (75%) ont commencé le français à JHS. C'est au niveau JHS qu'ils ont commencé à apprendre le français proprement dit. Voilà pourquoi ils ont des difficultés à l'emploi des déterminants possessifs.

Item 4. *Est-ce que votre enseignant utilise le français en classe de FLE ?*

Tableau 18 : langue d'enseignement

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage %
Souvent	10	25%
Parfois	6	15%
Rarement	24	60%
Total	40	100%

L'item du tableau ci-dessus cherche à savoir si l'enseignant utilise régulièrement le français en classe de FLE. Selon les données du tableau ci-dessus, dix (10) apprenants représentant vingt-cinq (25%) confirment qu'il l'utilise souvent, (6) cinq apprenants représentant « 15% » disent « parfois » et (60) disent « rarement ». Selon les données, on peut dire que l'enseignant utilise l'anglais de temps en temps dans l'enseignement et apprentissage du FLE. Pour résoudre cette difficulté l'enseignant doit adopter l'approche communicative dans le processus des cours.

Item 5. *Aimez-vous le français ?*

Tableau 19 : goût d'apprentissage de français

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage %
Oui	12	30%
Non	28	70%
Total	40	100%

Selon le tableau 19, douze (12) apprenants, représentant (30%) des répondants disent qu'ils aiment le français tandis que vingt-huit (28) apprenants, représentant (70%) n'aiment pas le français et par conséquent, ils doivent recevoir beaucoup

d'encouragement et d'assistance pour pouvoir apprendre et maîtriser la langue française. Non seulement cela mais aussi, ils doivent faire l'usage des matériels didactique car ils facilitent l'explication des éléments linguistiques qui sont abstraits. C'est à l'enseignant de regrouper les intéressés et les non-intéressés sous forme de motivation pendant des activités ludiques.

4.2.2. Connaissance sur les déterminants possessifs

Item 6. *Pouvez-vous identifier le pluriel des noms en français ?*

Tableau 20 : Connaissance sur les déterminants possessifs

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	16	40%
Non	4	10%
Pas tous les noms	20	50%
Total	40	100%

Selon le tableau 20 ci-dessus, la question cherche à savoir si les apprenants peuvent identifier le pluriel (nombre) des noms en français. Les données nous montrent que seize (16) des apprenants représentant « 40% » confirment qu'ils peuvent les identifier alors que quatre (4) apprenants nous disent « Non » et vingt (20) apprenants représentant « 50% » nous disent qu'ils ne peuvent pas identifier tous les noms. On peut dire par ici que les apprenants auront des difficultés à l'emploi des déterminants possessifs parce que le pluriel des noms en français se forment avec les différentes marques morphologiques. Les enseignants doivent mettre les stratégies en place pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Item 7. Pouvez-vous identifier le masculin ou féminin des noms en français ?**Tableau 21 : Identification de genre des noms**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	25%
Non	30	75%
Total	40	100%

Selon le tableau 21 ci-dessus, la question cherche à savoir si les apprenants peuvent identifier le genre masculin et féminin des noms en français. Dix (10) apprenants représentant « 25% » disent qu'ils peuvent identifier le genre des noms pourtant trente (30) apprenants représentant « 75% » disent qu'ils ne peuvent pas les identifier. Nous pouvons conclure par ici que les apprenants auront des difficultés à l'emploi des déterminants possessifs parce que l'identification des formes variées des noms peut être un obstacle aux apprenants à l'emploi du déterminant possessif. Les enseignants doivent mettre des stratégies en place pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Item 8. Trouvez-vous l'emploi des déterminants possessifs difficiles ?**Tableau 22 : Emploi des déterminants possessifs**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	30	75%
Non	6	15%
Parfois	4	10%
Total	40	100%

Le tableau 22 ci-dessus présente les difficultés de l'emploi des déterminants possessifs aux apprenants. Selon les résultats trente (30) apprenants représentant

(75%) confirment la difficulté d'emploi de déterminants possessifs, six (6) apprenants représentant (15%) disent qu'ils les trouvent peu facile alors que quatre (4) apprenants représentant (10%) les trouvent parfois difficiles. Les apprenants auront des difficultés à l'emploi des déterminants possessifs. Les difficultés peuvent être causées par l'interférence de langue maternelle ou la langue anglaise même la complexité des règles qui les régissent.

Item 9. Pouvez-vous identifier les trois premières personnes du singulier des déterminants possessifs ?

Tableau 23 : Identification des personnes de déterminant possessif (singulier)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	30	75%
Non	10	25%
Total	40	100%

Le tableau 23 Nous présente les données sur l'identification des trois premières personnes du singulier des déterminants possessifs. Trente (30) apprenants, représentant « 75 % » confirment qu'ils peuvent identifier les trois premières personnes du singulier de déterminant possessif alors que dix (10) attestent qu'ils ne peuvent pas les identifier. Selon les données statistiques, nous pouvons dire que « 75% » des apprenants peuvent employer les trois premières personnes du singulier de déterminant possessif avec les substantifs sans difficultés mais il y a toujours de problème avec les « 25% » qui disent « Non ».

Item 10. Pouvez-vous identifier les trois premières personnes du pluriel des déterminants possessifs ?

Tableau 24 : Identification des personnes de déterminant possessif (pluriel)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	14	35%
Non	26	65 %
Total	40	100%

Le tableau 24 Cherche à savoir si les apprenants enquêtés peuvent employer correctement les trois premières personnes du pluriel de déterminant possessif avec les substantifs. (14) apprenants représentant « 35% » confirment « Oui » alors que (26) apprenants représentant « 65% » disent qu'ils ne peuvent pas les employer correctement. Ceci veut dire que les apprenants ont de difficultés à l'emploi des trois premières personnes du pluriel de déterminant possessif avec les noms. Ces données nous affirment que nos enquêtés ont de difficultés. Les enseignants doivent mettre les techniques différentes en place pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Item 11. Pouvez-vous employer correctement les déterminants possessifs avec les noms commençant par voyelle ou ' h' ?

Tableau 25 : Emploi des déterminants possessifs

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0	0 %
Non	40	100 %
Total	40	100%

Selon le tableau 25 Il n'y a aucun apprenant enquêté qui répond « Oui » à cette question alors que tous les (40) apprenants enquêtés représentant « 100% »

confirment « Non ». Ceci veut dire que tous les apprenants ne peuvent pas employer correctement les déterminants possessifs avec les noms commençant par une voyelle ou un « h » muet. Les données nous montrent encore que les apprenants enquêtés ont de difficulté à l'emploi de déterminants possessifs.

4.3. Résultats du test

Dans les tableaux des pages suivantes, sont les résultats de test donné aux apprenants au cours de notre enquête. Nous avons recueilli tous les quarante copies de tests donnés. Le test 1, comme nous avons signalé dans le chapitre précédant il s'agissait d'un exercice à trous. Les questions posées sont dix et elles portent sur les emplois des déterminants possessifs en FLE (voir Annexe C). Nous avons demandé aux apprenants de combler les trous avec les types déterminants qui conviennent. Nous avons mélangé les formes variées des déterminants possessifs pour voir si les apprenants peuvent faire cette différence. Nous avons choisi ce type d'exercice parce que la plupart des apprenants ont des difficultés à faire la différence entre l'emploi de tous les aspects du déterminants possessifs.

4.3.1. Performance des apprenants dans le test

Nous avons présenté les réponses du corpus donné aux apprenants un à un de question (1 à 10). Nous avons utilisé une description analytique en tableaux et en pourcentage et nous avons fait le résumé des données recueillies, et vérifié la performance de nos répondants dans l'usage des déterminants en FLE. L'étude nous a aidé à relever les taux des apprenants qui ont pu utiliser les déterminants correctement et ceux qui n'arrivent pas à les employer. Pour faciliter l'interprétation détaillée des données sur les tableaux, nous les avons classées en catégories d'emploi. Chaque tableau est divisé en trois parties. Il s'agissait des apprenants en deuxième année représentés dans le tableau par quarante (40) répondants. De même, les fréquences de réponses correctes

et incorrectes sont indiquées puis, nous avons représenté ces fréquences en pourcentages.

4.3.2. Accord des déterminants possessifs (les trois personnes du singulier)

Les exemples suivants montrent certains emplois des déterminants possessifs.

Tableau 26 : Item 1. mère s'appelle Celina.

A. Mon B. Son C. Ma

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Ma mère s'appelle Celina	8	20%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Mon mère s'appelle Celina.	32	80%
Total	40	100%

Le tableau 26 ci-dessus indique les résultats des données de l'item 1. Les adjectifs possessifs sont des mots qui modifient un nom et qui expriment une relation de possession ou appartenance. L'adjectif possessif s'accorde avec le nom en termes de genre (masculin, féminin) et nombre (singulier, pluriel). Malheureusement, trente-deux (32) apprenants représentant (80%) n'ont pas obtenu la correcte réponse. C'était seulement huit (8) apprenants représentant (20%) qui ont trouvé la bonne réponse. Cela implique que les apprenants ont des difficultés à l'emploi des déterminants possessifs.

Tableau 27 : Item 2. Le père de Yao a un nouveau vélo. C'estvélo.

A. son B. sa C. ton

Bonne réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Papa a un nouveau vélo. C'est son vélo.	10	25%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Papa a un nouveau vélo. C'est sa vélo.	14	35%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Papa a un nouveau vélo. C'est ton vélo.	16	40%
Total	40	100%

Dans le tableau 27 : item 2 ci-dessus, dix (10) apprenants représentant (25 %) ont obtenu la bonne réponse alors que trente (30) apprenants représentant (75%) ont obtenu des mauvaises réponses. Le choix de la 3^e personne de l'adjectif possessif du singulier « son ou sa » doit être employé mais avec le possédé ou le nom qu'il précède. Dans notre cas le nom (le possédé) que le possesseur « son » précède est « vélo » qui est un nom masculin et singulier malheureusement les apprenants ont choisi « sa ou ton ». Cela montre que nos apprenants n'ont pas bien saisi les règles d'emploi des déterminants possessifs ou ils sont influencés par les règles des langues antérieures ; l'anglais ou la L1 qui ne prennent pas l'accord du genre.

Tableau 28 : Item 3. Mon frère aime jouer beaucoup. Jeu préféré est le football.

A. Ton B. Mon C. Son

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Mon frère aime jouer beaucoup. Son Jeu préféré est football.	8	20%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Mon frère aime jouer beaucoup. Ton Jeu préféré est football.	6	15%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Mon frère aime jouer beaucoup. Mon Jeu préféré est football	26	65%
Total	40	100%

Selon le tableau 28 : item 3 ci-dessus, huit (8) apprenants représentant 20% ont choisi de bonne réponse alors que trente-deux (32) apprenants représentant (80%) ont choisi « ton et mon » qui étaient de fausses réponses. Selon le tableau, le plus grand nombre qui a faussé a choisi « mon » comme la fausse réponse parce qu'ils n'ont pas compris la question. Ceux de la deuxième fausse réponse ont aussi choisi « ton », déterminant possessif, 2^e personne du singulier qui est une réponse ambiguë. Ces fausses sélections nous montrent que les apprenants ont de difficultés. Dans les trois premiers tableaux ci-dessus, qui ont des questions sur les trois premières personnes du déterminant possessif au singulier, la plupart des répondants ont sélectionné le déterminant possessif, 1^{ère} pers. du singulier (mon) mais les autres ont varié. Ce qui

montre que l'influence de L1 et L2 que les apprenants ont appris ne suivent pas les règles d'accord du nombre et de genre

4.3.3 Accord des déterminants possessifs (les trois personnes du pluriel)

Tableau 29 : Item 4. Ma mère a trois enfants. Ce sont enfants.

A. mon B. ses C. leur

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Ma mère a trois enfants. Ce sont ses enfants.	14	35%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
* Ma mère a trois enfants. Ce sont mon enfants.	16	40%
<u>Mauvaise réponse</u>		
*Ma mère a trois enfants. Ce sont leur enfants.	10	25%
Total	40	100%

Dans l'item 4 du tableau 29, quatorze (14) apprenants représentant (35%) ont saisi la bonne réponse alors que vingt-six (26) apprenants représentant (65%) n'ont pas saisi la bonne réponse : seize (16) apprenants représentant (40%) ont choisi « mon » possessif 1^{ère} personne du singulier pour « enfants) qui est un pluriel. Ceci nous montre que les apprenants ont choisi la réponse par hasard. Dans la deuxième réponse qui est fautive, les apprenants ont choisi le déterminant possessif, 3^e pers. du

pluriel « leur » pour le nom « enfants » qui est au pluriel car ils n'ont pas considéré le nombre du nom. Nous pouvons conclure que les apprenants ont de difficulté à identifier le nombre.

Tableau 30 : Item 5. Ces tables nous appartiennent. Ce sont tables.

A. vos B. nos C. leurs

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Ces tables nous appartiennent. Ce sont nos tables.	18	45%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Ces tables nous appartiennent. Ce sont leurs tables.	22	55%
Total	40	100%

Dans l'item 5 du tableau 30, dix-huit (18) représentant (45%) ont saisi la bonne réponse alors que vingt-deux (22) apprenants représentant (55%) n'ont pas saisi la bonne réponse. Le nom « tables » est un nom féminin pluriel doit s'accorder avec le possesseur pluriel qui correctement fait dans l'item 5, mais ils ont oublié la position du possesseur « nous » qui nous signale que le déterminant possessif à choisir doit être 1^{ere} personne du pluriel. Cela nous montre que les répondants ne se sont pas souvenus de la position ou la place des possesseurs. Ceci montre qu'ils ont de difficulté au niveau des positions des déterminants possessifs.

Tableau 31 : Item 6. J'ai deux souliers. Ce sontsouliers.

A. nos B. votre C. mes

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
J'ai deux souliers. Ce sont mes souliers.	16	40%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*J'ai deux souliers. Ce sont nos souliers.	24	60%
Total	40	100%

Selon l'item 6 du tableau 31 ci-dessus, seize (16) apprenants représentant (40%) ont bien saisi la réponse de la question qui est « mes » mais vingt-quatre (24) apprenants représentant (60%) ont choisi la fausse réponse « nos » qui est déterminant possessif, 1^{ère} personne du pluriel qui va avec le nom au pluriel « souliers » mais ils n'ont pas saisi la règle de la position des déterminants possessifs. Ceci nous montre que les apprenants ont de difficulté et cette difficulté est due à la méconnaissance des règles des déterminant possessif.

4.3.4. Accord des déterminants possessifs (exceptions des règles des déterminants possessifs)

Tableau 32 : Item 7. pays est le Ghana.

A. Vos B. Notre C. Nos

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Notre pays est le Ghana.	6	15%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Nos pays est le Ghana.	18	45%
<u>Mauvaise réponse</u>		
*Vos pays est le Ghana.	16	40%
Total	40	100%

Le tableau 32 nous présente les résultats de la question de l'item 7 dans lequel six répondants (6) représentant (15%) ont trouvé la bonne réponse qui est « Notre » alors que trente-quatre répondants (34) représentant (85%) ont faussé. Dix-huit répondants ont choisi « nos » qui est déterminant possessif 1^{ère} personne du pluriel mais pas avec le nom « pays » qui est un nom masculin malgré qu'il prenne la marque du pluriel. Au cas de nos répondants, ils ne peuvent pas différencier les noms au singulier des noms au pluriel en tant qu'objet lieu ou personne déterminant possessif. Seize (16) apprenants ont choisi « vos » qui est déterminant possessif 2^e personne du pluriel qui ne peut pas faire accord avec le nom masculin « pays ». Ceci confirme que les apprenants ont de difficulté à identifier le genre Masculin/féminin) des noms.

Tableau 33 : Item 8. Alice pense toujours àorange.

A. son B. v leur C. mes

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Alice pense toujours à son orange.	24	60%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Alice pense toujours à leur orange.	16	40%
Total	40	100%

Dans le tableau 33 : l'item 8, vingt-quatre (24) répondants représentant (60%) ont choisi la bonne réponse alors que seize (16) répondants représentant (40%) ont choisi de mauvaise réponse. La réponse « leur » déterminant possessif, 3^e pers. du singulier peut aller avec le substantif « orange » singulier féminin mais ce choix ne donne pas une bonne compréhension à la phrase. Ceci montre que les répondants n'ont pas bien saisi la règle.

Tableau 34 : Item 9. Quand Remi dort il ferme ... yeux.

A. tes B. mon C. ses

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Quand Remi dort il ferme ses yeux.	2	5%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
* Quand Remi dort il ferme mon yeux.	30	75%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Quand Remi dort il ferme tes yeux.	8	20%
Total	40	100%

Selon la question de l'item 9 du tableau 34, deux (2) représentant (5%) ont choisi de bonne réponse. Trente (30) répondants représentant (75%) ont choisi « mon » déterminant possessif 1^{er} pers. du singulier, et huit (8) répondants représentant (20%) ont choisi « ses » déterminant possessif 3^e pers. du pluriel for le substantif (yeux), masculin pluriel qui ne s'accordent pas. Cette erreur peut être une négligence et la méconnaissance de genre et du nombre des nom de la part des répondants.

Tableau 35 : Item 10. Kofi a perdu hameçon dans la rivière.

A. ses B. sa C. son

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
<u>Bonne réponse :</u>		
Kofi a perdu son hameçon dans la rivière.	16	40%
<u>Mauvaise réponse :</u>		
*Kofi a perdu sa hameçon dans la rivière.	24	60%
Total	40	100%

Item 10 du tableau 35, présente des résultats des répondants sur les exceptions des déterminants possessifs. Ce n'est pas dans tous les cas, qu'il faut utiliser « ma, ta, sa » le cas des noms féminins ou masculins commençant par une voyelle et un « h » muet

(euphonie), les déterminants « ma, ta, sa », deviennent « mon, ton, son ». Selon le tableau, seize (16) répondants représentant (40%) ont saisi la bonne réponse « son » alors que vingt-quatre (24) répondants représentant (60%) ont choisi « sa » qui est déterminant possessif 3^e personne du pluriel qui ne s'accorde pas avec le nom « hameçon » un nom masculin, commençant par « h » selon la règle des déterminants possessifs. Les résultats nous confirment que les apprenants ont des difficultés à retenir les règles qui régissent l'emploi des déterminants possessifs.

4.5. Vérification et validation des hypothèses

Les informations recueillies auprès des enseignants et les rédactions des apprenants nous ont servi de base nécessaire pour vérifier et valider nos hypothèses.

Hypothèses 1 : *Les apprenants auraient des difficultés d'emploi du déterminant possessif.*

Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats obtenus de l'item 9 du questionnaire 20 des apprenants où tous les 40 apprenants confirment qu'ils trouvent l'emploi des déterminants possessifs difficiles. La notion d'inefficacité et d'inadéquation des structures d'emploi des règles des déterminants possessifs est aussi une des difficultés aux apprenants. L'hypothèse aussi a été confirmée par item 8 du questionnaire 10 dans lequel les enseignants confirment que l'emploi des déterminants possessifs posent beaucoup de difficultés aux apprenants. Notre assertion de l'hypothèse une a été bien justifiée par les résultats des tests administrés aux apprenants. Dans les tests des apprenants nous avons noté des erreurs telles que « * *Sa jeu préféré est le football.* » au lieu de « Son jeu préféré est le football. », «* *elle âge* » au lieu de « son âge », «* *sa hamecon* » au lieu de « son hameçon ». Ces défis font défaut au bon usage de la morphosyntaxe. Nous avons constaté que les

erreurs des apprenants à ce niveau proviennent de la complexité des règles et inattention à la restriction d'emploi des règles des déterminants possessifs.

Hypothèses 2 : *Les erreurs seraient dues au transfert linguistique de l'anglais au français et la nature complexe de l'emploi de déterminant possessif à la base des difficultés des apprenants.*

Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats obtenus du questionnaire et la correction des tests où toutes les données confirment que la notion de la L2 empêche la bonne acquisition des notions relatives à l'emploi du déterminant possessif en FLE. Le travail des apprenants dans le tableau 9 souligne aussi, le phénomène du transfert négatif comme facteur qui milite contre la bonne réalisation graphique des mots en français. Par exemple : devant des noms commençant par une voyelle et un « h » muet on utilise « mon, ton, son » au lieu « ma, ta, sa », Le cas qui n'est pas en anglais. Le transfert négatif est bien discernable dans les tests même en expression orale des apprenants dans la mesure où nous notons de mauvaises expressions comme : « *Elle parents s'appelle M. et Mme. Kumordzi », « *Kofi a perdu sa hameçon ». Dans leurs tests, nous avons constaté les déterminants possessifs en anglais ne s'accordent ni en genre ni en nombre mais en français ils s'accordent en genre et en nombre. Ces défis provoquent des obstacles aux apprenants à produire une bonne rédaction.

Hypothèses 3 : *Il y aurait des techniques d'enseignement qui permettront d'aider les apprenants à surmonter les difficultés d'emploi du déterminant possessif.*

Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats obtenus du tableau 12 et tableau 20 des questionnaires dans lesquels tous les enseignants formant 100% ont admis que la maîtrise de l'emploi des déterminants possessifs n'est pas facile. Les

résultats aussi nous montrent que des difficultés sont liées à l'enseignement/l'apprentissage. Cela implique que l'enseignant doit reconnaître son emploi dans l'enseignement/apprentissage du français à travers l'emploi des méthodes appropriées et efficaces pour aider les apprenants. Enfin, les résultats mettent l'accent sur certaines erreurs émanant du transfert dans l'emploi des déterminants possessifs. L'importance apportée à l'attention des apprenants sur celles des déterminants possessifs en anglais et en français et puis les aider à bien comprendre la nature et la particularité des deux systèmes. Nous constatons ici, le genre (féminin/ masculin) des noms en français prennent toujours articles. Ce qui n'est pas en anglais. Ceci peut avoir une influence négative sur l'emploi des déterminants possessifs. La connaissance de l'emploi des déterminants possessifs exige la maîtrise des règles d'accord qui sous-tendent son emploi en communication écrite ou orale.

4.6. Conclusion partielle

Nous avons réussi à déterminer les erreurs les plus fréquentes concernant les déterminants possessifs au niveau de production écrite des apprenants de Weme M.A. Basic JH2. Pour en arriver là, nous avons établi une analyse d'erreurs suivant la méthodologie d'analyse d'erreurs proposée par Corder (1967). Les principaux critères pour classer les erreurs sont : linguistique, descriptive et étiologique. Notre recherche s'est concentrée seulement sur les adjectifs possessifs, le critère linguistique a été exclu. Pour identifier les erreurs les plus fréquentes nous avons utilisé le critère descriptif qui les classe en erreurs d'addition, omission, fausse sélection et forme erronée. Pour analyser la cause des erreurs les plus fréquentes nous avons utilisé une description analytique en tableaux et en pourcentage et nous avons fait le résumé des données recueillies. Ensuite, nous avons présenté par la suite la synthèse des deux

résultats et finalement, nous avons fait une conclusion partielle. Dans le chapitre suivant, il s'agira de la conclusion générale et les recommandations.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

5.0. Survol

Dans ce chapitre, nous présentons la conclusion générale de notre étude suivie de quelques recommandations sous forme de suggestion pour remédier aux problèmes identifiés dans l'emploi des déterminants possessifs en FLE.

5.4.1. Conclusion générale

Notre étude cherche à faire une contribution sur l'amélioration de la connaissance et l'emploi des déterminants possessifs en FLE pour les apprenants du niveau JHS. Nous pouvons donc réaffirmer sans doute que les erreurs morphosyntaxiques constituent des difficultés majeures dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Compte tenu des résultats obtenus à travers les dépouillement et l'analyse des tests, joint à ceux recueillis à travers les questionnaires et les entretiens, nous sommes arrivés à vérifier et à confirmer nos hypothèses. Les données de nos analyses témoignent de l'ampleur et le degré de notre problématique. Nous avons également précisé que les apprenants du français langue étrangère au niveau JHS sont les plus souvent désorientés par les contraintes des déterminants possessifs parce qu'ils trouvent les règles qui gouvernent leurs emplois difficiles à maîtriser. Alors, il sera nécessaire que les enseignants fassent des efforts consciencieux pour mener les apprenants à surmonter ces difficultés d'emploi des déterminants possessifs.

Au départ, nous avons comme objectif de mettre la lumière sur les bénéfices qu'on pourrait tirer des stratégies d'enseignement des règles qui régissent l'emploi de la sous-catégorie grammaticale qui est l'emploi des déterminants possessifs. À cet effet, nous avons basé nos hypothèses sur la recherche axées sur les méthodes

d'enseignement/apprentissage et la notion de transfert linguistique. En examinant la nature des règles qui gouvernent l'emploi des déterminants possessifs, il convient que sa complexité crée de confusion chez les apprenants même les enseignants. Nous avons fait recours à l'analyse des erreurs et à l'analyse contrastive qui ont comme fondement la notion de transfert linguistique pour l'identification, la compréhension et l'interprétation des erreurs liées aux difficultés d'emploi des déterminants possessifs. La théorie cognitive que nous avons présenté dans le cadre théorique nous a aidé à bien cerner le problème du point de vue d'application.

Nous avons analysé et interprété les résultats des données de deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants. Respectivement et un test donné aux apprenants. En faisant ceci, nous avons repéré les difficultés des apprenants à propos de l'emploi des déterminants possessifs en français langue étrangère. Ainsi, les résultats obtenus nous ont aidés à valider nos hypothèses de recherche.

En voyant l'analyse des données, nous pouvons conclure maintenant que les apprenants éprouvent des difficultés d'emploi des déterminants possessifs en français langue étrangère. Les difficultés des apprenants concernant l'emploi des déterminants possessifs qui se manifestent dans la production écrite. Les apprenants n'arrivent pas à faire l'accord du genre (masculin/féminin) et du nombre (singulier/ pluriel) des déterminants possessifs avec des noms auxquels ils se rapportent. Il est nécessaire pour les enseignants qui enseignent ces apprenants de chercher des stratégies pour les aider à surmonter ces difficultés. A ce point, nous pouvons conclure que les enseignants qui enseignent ces apprenants ont de travail à faire afin d'aider les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils (apprenants) font face au cours de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Il est maintenant temps de faire le point sur les résultats obtenus au cours de ce travail. Nous revenons en premier lieu sur les questions qui se sont posées et sur les réponses qui leur ont été apportées. Nous indiquons ensuite un certain nombre de pistes qu'il paraît important d'explorer à partir de ces conclusions.

Nous avons noté dans le tableau 21 que la maîtrise de la grammaire est difficile aux apprenants. Nous pouvons dire que pendant l'enseignement si l'enseignant ne donne pas la chance aux apprenants de voir explicitement l'application de la grammaire et ne les encourage pas à lire beaucoup, les apprenants peuvent considérer la grammaire comme un aspect difficile de la langue française et aussi ils n'auront pas de désir de continuer le français au niveau SHS parce l'item 3 nous confirme que trente (30) apprenants représentant « 75% » n'aime pas le français mais, c'est parce que le français est obligatoire dans la dite école.

Nous avons aussi remarqué que le transfert négatif est l'une des difficultés des apprenants à l'emploi des déterminants possessifs. Selon (Hammarberg, 2001), *le facteur qui peut avoir des effets sur l'influence interlinguistique est le degré d'antériorité de l'apprentissage* (« recency »). Les apprenants utilisent plus l'anglais que le français parce qu'ils (les apprenants) utilisent l'anglais plusieurs fois en classe de français et aussi hors de la classe pour communiquer. Ce phénomène est affirmé dans les travaux d'Amuzu (2001), de Yiboe (2001). D'après leurs études, la langue maternelle utilisée plus fréquemment dans l'environnement a un impact négatif sur le français chez les apprenants. Dans le cas de notre étude, il nous paraît que l'anglais est plus dominant dans l'environnement de nos enquêtés. Les résultats montrent que les apprenants parlent et écrivent plus souvent l'anglais que des langues ghanéennes. Le seul moment où les apprenants font des efforts pour parler ou écrire le français est lors de la leçon de français sur l'emploi du temps.

5.1. Perspectives didactiques de l'étude

Les perspectives didactiques de notre étude sont destinées essentiellement aux enseignants et aux apprenants du FLE ainsi qu'aux autorités des programmes de l'enseignement/apprentissage au Ghana. D'après nos résultats, de nombreux transferts étaient effectués par les apprenants. Le transfert construit donc un inter-système reliant des phénomènes de diverses langues (langue(s) source(s) et langue cible). Il est donc nécessaire de différencier entre deux catégories de transfert : *les transferts interlinguistiques* : Ce genre de transfert peut être basé sur des systèmes de langues déjà apprises dans la langue cible. Mais pour la considération de la notion de langue-pont (Ausubel, 1963), une des langues déjà apprise va prendre le dessus pour former l'interlangue. Dans le cadre de notre étude, c'est l'anglais qui joue le rôle de langue-pont. *Les transferts intralinguistiques* : l'individu ne possède plus de connaissances préalables transférables en dehors de la langue cible. Dans ce cas, la langue cible sert à surgénéraliser d'elle-même (Selinker, 1972).

Nous avons constaté la présence de ces deux transferts tout au long de notre étude, et nous avons mis en évidence le fait que ce qui doit être évité dans l'apprentissage d'une nouvelle langue comme le FLE est la formation d'une interlangue fossilisée. Par rapport à cette préoccupation, nous nous demandons : faut-il faire de la grammaire pour enseigner ou apprendre à communiquer dans une langue étrangère sans se soucier de la grammaire ?

D'après Bese et Galisson (1980), faire de la grammaire peut recouvrir des activités pédagogiques relativement diversifiées, et comme la communication humaine ne se confine pas au verbal, elle peut encore moins se confiner à la grammaire. Il est en effet possible de communiquer avec un étranger de cette manière que constituent les parlars véhiculaires par lesquels les besoins d'échanges sont assurés. Mais il est

évident que l'objectif pour nos apprenants à JHS n'est pas de leur faire atteindre un niveau véhiculaire de type pidgin mais de les enseigner à « parler comme on parle » selon la formule répandue chez les didacticiens français du XVII^e siècle. Comme le souligne Peytard et Genouvrier (1970 :85), « le mythe de la « *belle langue française* » demeure encore très vivace- et partant de cette croyance généreuse mais fausse, qu'apprendre à bien parler comme on parle dans une langue étrangère exige premièrement la connaissance et ensuite le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de cette langue. C'est pourquoi la didactique des langues ne peut pas ignorer le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement des régularités, en particulier, morphosyntaxiques.

Il existe trois types de techniques principales par rapport à la présence de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues : la grammaire explicite, la grammaire implicite et les exercices grammaticaux (démarche déductive versus démarche inductive). Selon Galisson et Coste (1976 : 206), la grammaire explicite est « *fondée sur l'exposition et l'explication des règles par le professeur, suivies d'applications conscientes par les élèves* ». Or la grammaire implicite vise à donner « *aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morphosyntaxiques par exemples), mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et éliminé le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncées et de formes pour « monter » la grammaire conditionnée ou intériorisée de l'élève* » Galisson et al. (1976 : 254). Pour les exercices grammaticaux, il s'agit des démarches déductive et inductive de l'enseignement de la grammaire. Une démarche déductive d'enseignement procéde de la règle vers les exercices, démarche que l'on peut résumer par cette formulation : *des règles aux exemples*. Mais la démarche inductive (*des exemples aux règles*),

inversement, incite l'apprenant à dégager des règles à partir d'un corpus. Ainsi, pour récapituler, l'enseignement/apprentissage de la grammaire doit être : *explicite et déductif ; explicite et inductif ; implicite et inductif*.

Nous suggérons que ces techniques soient suivies rigoureusement à travers l'enseignement du FLE aux apprenants. En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère par un enfant ne peut pas être considéré comme une activité d'acquisition naturelle contrairement à l'acquisition de sa langue maternelle. Car selon Dabène (1994), la langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Dabène note que « *la langue maternelle est souvent caractérisée, dans cette perspective, par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle* ». Ceci, selon lui, signifie trois choses :

- La part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte),
- Le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une pédagogie quelconque (on apprend tout seul),
- L'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres).

Mais, dans le cas de la langue étrangère, l'apprentissage se déroule en milieu scolaire (Dabène1994 :14).

A partir du moment où l'apprenant possède des connaissances dans une langue, toute langue à apprendre n'est plus un objet indépendant mais un objet qui est toujours en relation avec les connaissances préexistantes de celle-là. S'agissant de l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adolescent ou un adulte, les positions sur l'importance ou la nécessité des références ou du recours à sa (ses) langue(s) antérieure(s) sont loin d'être claires. A ce propos Castellotti (2001 :1), pense « *qu'on ne peut échapper à ces*

relations quelque peu schizo-phrènes et aux prises de positions passionnées et souvent disproportionnées qu'elles provoquent qu'en récusant le schéma binaire, fondé sur un rapport biunivoque, qui sous-tend cette construction ». Un enseignement monolingue ne serait donc pas le plus efficace. En adoptant une telle position, la didactique du bilinguisme ou du trilinguisme prend en compte le fait que l'acquisition d'une langue étrangère correspond à une activité complexe et non-linéaire qui demande beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'apprenant et même de la part de l'enseignant.

Nous sommes d'accord avec les propositions de Castelloti au sujet d'un enseignement fonctionnel propre au contexte présent, « *à savoir s'approprier des savoirs non linguistiques au moyen d'un panachage des deux langues* ». Nous pouvons l'adapter au champ du bilinguisme. Mais il faut encore diagnostiquer les sources de chaque groupe d'erreurs par rapport à la langue de départ qui est en jeu et puis réaliser cette fonctionnalité du bilinguisme par le recours à une méthode d'alternance codique. Cuq et Gruca (2002) considèrent l'alternance codique comme le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication. Comme dans cette étude nous sommes intéressés par des apprenants qui ont la possibilité de choisir leur langue d'instruction en classe (l'anglais), le recours aux deux modalités d'alternance linguistique qui sont la macro-alternance et la micro-alternance nous semble donc plus approprié et réaliste.

5.2. Propositions

Afin de bien maîtriser les règles de la morphosyntaxe, l'apprenant doit beaucoup pratiquer des exercices sur les déterminants possessifs. L'enseignant doit aussi encourager l'apprenant à lire beaucoup pour pouvoir rencontrer des phrases avec des faits grammaticaux dans les livres ; particulièrement, les livres de la grammaire et la

littérature française car ils sont riches en grammaire. En plus, l'apprenant doit essayer de communiquer en français avec ses professeurs de français, ses collègues apprenants et des francophones qui pourraient le corriger lorsqu'il fait des erreurs en grammaire. Certes, c'est en communiquant souvent à l'oral ou à l'écrit en français que l'apprenant arrivera à mieux mettre en pratique ce qu'il a appris ou a lu par rapport aux domaines morphosyntaxiques. En résumé, après nos observations et enquêtes préliminaires, nous proposons aussi les éléments suivants pour aider l'apprenant à apprendre le français sans trop de difficultés. Les apprenants doivent :

- i. être régulier au cours.
- ii. participer activement à chaque activité proposée par l'enseignant.
- iii. éviter d'être en retard au cours.
- iv. visiter les bibliothèques pour lire.
- v. avoir un dictionnaire bilingue : français/ anglais-français.

L'enseignant de français langue étrangère doit à tout prix faire un effort pour traiter tout le document destiné à la morphosyntaxe du début jusqu'à la fin avec les apprenants. Au cours du traitement des documents avec les apprenants, l'enseignant doit donner beaucoup d'exercices aux apprenants. En plus l'enseignant doit aider les apprenants à construire des phrases avec déterminants possessifs. L'enseignant doit mettre les apprenants à comparer les déterminants possessifs en français et ceux de l'anglais. Encourager les apprenants à faire des productions descriptives. L'emploi des approches ou méthodes appropriées dans l'enseignement du FLE aux apprenants est important. Utiliser des activités comme le jeu de rôles, la simulation, etc. pour animer ses cours, adapter les cours aux besoins de l'apprenant.

De même, le programme d'enseignement de GES au Ghana qui inclut les objectifs de l'enseignement du français, les méthodes, les manuels, le support, et les périodes pour les dispensions des cours ne permettent pas aux apprenants d'apprendre la langue librement. Le nombre de périodes proposées par GES dans le syllabus est trois périodes par semaine alors que les autres matières sont plus de trois périodes. Les écoles aussi n'accordent pas ces périodes et cela fait que les périodes sont insuffisantes pour étudier tous les aspects dans les syllabus avant la fin du cours d'apprentissage. Certains enseignants sont préoccupés par des activités scolaires et aussi ils ne sont pas encouragés d'enseigner le français que d'autres matières dans des écoles et cela fait que la plupart du temps, les enseignants ont tendance à négliger l'enseignement de certains aspects en français.

5.2.1. Stratégies proposées

Dans l'emploi des déterminants possessifs dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, la connaissance, du genre et du nombre en combinaison avec la catégorie des noms prend une partie très nécessaire dans la production orale et écrite.

Nous recommandons alors l'adoption de deux stratégies : l'utilisation de *la macro alternance* et le recours à *la micro alternance* proposés par Castellotti (2001 : 100).

5.2.2. Utilisation de la macro alternance

D'après Castellotti (2001 :100), la modalité dans l'alternance des langues « *concerne à la fois ce qui est organisé au niveau institutionnel et ce qui est mis en place au niveau d'une école ou d'une classe, pour la gestion des activités majoritairement dans l'une ou l'autre langue* ». Pour nos apprenants déjà bilingues, il peut s'agir de son utilisation pour la gestion des activités de l'anglais par rapport au FLE, ou encore des deux langues. Les enseignants, en considérant des points communs (typologie) et même des points divergents des deux langues (afin de les mettre en évidence), visent

alors à développer de l'interlangue concrète des apprenants. Ainsi, les enseignants vont programmer la macro-alternance en organisant de différentes activités de classe. Considérant les problèmes de l'accord de genre et du nombre des déterminants possessifs au niveau des deux langues - français et anglais, le sujet peut être initié en anglais en comparant les trois personnes du possessif des deux langues en suite de suite. Les noms en français doivent être enseignés avec les articles pour que les apprenants puissent identifier les genres des noms facilement. On peut aussi continuer en FLE pour faire apparaître des erreurs par le recours à la langue anglaise et mettre en évidence la différence entre les deux systèmes (anglais et français).

5.3. Recours à une micro-alternance

D'après Brown (2000), cette modalité dans l'alternance des langues concerne à la fois ce qui est organisée au niveau institutionnel pour la gestion des activités majoritairement dans l'une ou l'autre pour la gestion des activités de l'anglais par rapport au FLE ou encore des deux langues. Les enseignants, en considérant des points communs et même des points divergents des deux langues (afin de les mettre en évidence), visent alors à développer la morphosyntaxe des apprenants. Ainsi, ils vont programmer la macro alternance en organisant des différentes activités de classe.

5.4. Référence à une micro-alternance

En s'appuyant sur le fait qu'en français et en anglais, l'emploi des règles de catégories grammaticales ont des ressemblances et des différences. Ces façons de procéder peuvent contribuer aux erreurs morphosyntaxiques. Les traitements de ces erreurs systématiquement chez les apprenants se sollicitent à travers leur conscience d'une manière plutôt implicite en les intégrant dans le répertoire linguistique de l'apprenant. Ce recours ponctuel aux connaissances préalables dans l'anglais ne doit pas être considéré comme une trahison aux approches modernes de l'apprentissage

dans la mesure que cela sort l'apprenant du bain linguistique en FLE. Au contraire, on peut le voir comme une occasion de légitimation de la diversité linguistique entre chacune des langues. De plus, comme Brown (2000) le souligne ironiquement, « le professeur qui utilise le français qui utilise le français puis l'italien devant ses apprenants n'est pas nécessairement représentant de l'Académie française ou des grammaires italiennes ». Cela est également valable pour l'utilisation de la langue anglaise avec le français. Ce travail alterne peut alors favoriser l'auto questionnement des apprenants en ce qui concerne les zones de variations dans chaque langue. Comme nous l'avons déjà dit, l'enseignant enseigne souvent à l'apprenant de parler et d'écrire la langue française comme le préconisent les institutions du Ghana.

Cependant, c'est évident qu'il y a des apprenants qui veulent apprendre rapidement le français pour des besoins communicatifs : traverser les frontières, remplir des fiches d'état civil ou faire des achats ou des affaires aux pays francophones. Ces catégories d'apprenants, à notre avis, ont besoin de français à cause de certains objectifs spécifiques, non pas l'étude générale de langue comme l'exige le système de l'éducation ghanéenne. Pour ce groupe d'apprenants, le français fonctionnel serait suffisant. Ce type d'apprentissage, d'après Richterich et al. (1972), conduit à la maîtrise d'un ensemble fonctionnel d'actes langagiers. Ces actes langagiers sont la condition première d'un apprentissage rapide et fonctionnel de la langue, c'est-à-dire répondant au constat que l'apprenant veut apprendre quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement. Quant à Galison et Coste (1976), le français fonctionnel ou plus généralement, une linguistique, mais bien par rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle, c'est-à-dire opératoire de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir. Aussi d'après Besse (1984), un cours sera réputé fonctionnel si ses objectifs coïncident avec les objectifs professionnels ou autres des

étudiants. Le fonctionnel a donc une relation entre le contenu de cours et ce que les apprenants sont amenés à faire à l'extérieur du cours, c'est-à-dire, une sorte d'harmonie entre leur savoir et leur savoir-faire.

Finally, d'après les informations sociodémographiques et linguistiques des enquêtes, nous constatons que la majorité de nos apprenants sont plus âgés que 14 ans. Ces phénomènes sont observés au niveau de l'âge, du bagage linguistique, et de l'environnement d'apprentissage des apprenants interrogés. L'âge des apprenants de la classe varie de 13 ans à 19 ans. En revanche, Girard (1972) postule que l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable de l'apprentissage des langues par les enfants. Ceci implique pourquoi certains apprenants du FLE au niveau JHS ont de la difficulté à apprendre le français. En d'autres termes, les responsables politiques et les auteurs éducatifs du pays doivent introduire le français comme matière obligatoire à l'école primaire dans notre système d'éducation. Cette démarche pourrait permettre de standardiser l'âge auquel l'apprenant est obligé de faire ses débuts dans l'apprentissage du FLE dans le cadre scolaire du pays. Cette dernière approche est aussi importante pour résoudre des problèmes liés aux variations du bagage linguistique chez les apprenants. Celles-ci résultent du fait que les apprenants commencent l'apprentissage du FLE à des niveaux différents. Donc il est difficile d'identifier la difficulté linguistique de chaque apprenant. L'introduction du français à un certain niveau spécifique ainsi va réduire ce problème.

Néanmoins, selon Piaget (1967) et Bogaards (1988), l'environnement de l'apprentissage ou le cadre scolaire de l'enseignement/apprentissage est l'un des facteurs incontournables pour la réussite de l'apprentissage. Nous le constatons lors du dépouillement des données. Alors que, nous ne pensons pas que c'est l'intention d'aucun gouvernement ou d'aucune autorité de créer des établissements scolaires qui

seraient plus doués par rapport au niveau de commencement de l'apprentissage du français que les autres. Nous souhaitons que les chercheurs en didactique dans tous les domaines orientent leurs recherches vers ce problème pour trouver l'équilibre. Nous pensons que cet équilibre à long terme, peut améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE dans le pays.



REFERENCES

- Amuzu, D.S.Y. (2000a). *Problèmes de binuisme au Ghana*, in Kuupole, D. D. (ed.), *Co-existence of Languages in West Africa*, Takoradi, St. Francis Press, 72-87.
- Amuzu, D.S.Y. (2005). « Problème de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage de français dans un milieu multilingue non-francophone ». In Kuupole, D.(ed.), *Teaching and learning of language, culture and literature*. Takoradi : St. Francis Press.
- Amuzu, D.S.Y. (2008). « L'impact de la motivation sur l'apprentissage de FLE au Ghana » *INFOPROF: Journal des professeurs de français*, No 003 Août 2005, 4-17
- Amuzu, D.S.Y. (2001). «L'impact de l'éwé et l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère au Ghana ». In *New Trends in Languages in contact in West Africa*. Takoradi : St Francis Press.
- Arnaud Pierre J.L. (2003). « *Les composés Timbre-poste*, » Paris Ed. Presses Universities de Lyon.
- Arrivé, M. Gadet, F., Galmiche, M. (1986). *La Grammaire d'Aujourd'hui : Guide Alphabétique de Linguistique Française*. Paris : Flammarion.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : E.S.F.
- Astolfi, J.-P. (1999). « Chercheurs et enseignants » : *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris : INRP.
- Awute, A. (2003). « Emploi des morphogrammes en français langue étrangère. Le cas des apprenants d'Achimota SHS, de Prescec-Legon et d'Accra Girls SHS ». Mémoire de maîtrise (M. Phil).
- Ayi-Adzimah, D.K. (2010). *La maîtrise semantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, Thèse de Doctorat en science du langage, Université de Strasbourg, France.
- Baca & Cervantes (1989). *Effective teaching methods 3rd ed.*, USA.
- Baylon, C, Fabre, P. (1973). *Grammaire systématique de la langue française*, Ed. Nathan, Paris.
- Benveniste, E. (1995). *Problèmes de linguistique générale I*, Tunis : Cérès Editions.
- Berg, L-M. (2011). « Les déterminants possessifs en français et en norvégien ». Mémoire de master à Université d'Oslo, Norway.
- Besse, H. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Didier-Crédif.

- Biney, E.A. (2010). « L'impact du twi et de l'anglais sur l'apprentissage du français langue étrangère : le cas des apprenants de SHS d'Agona District ». Mémoire de maîtrise au département du français de l'University of Education, Winneba. (Unpublished).
- Bryam, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Hatier/Crédif.
- Cabassut, E. (1997), *Vers des compétences multilingues*. Mémoire de DEA. Université Marc Bloch, Strasbourg.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Catach, N. (1986). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Chomsky, N. (1957). *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Seuil, (trad.)
- Corder, P.S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1967). *The Significance of Learners 'Errors*, International Review of Applied Linguistics.
- Cornish, F. et al. (2009). *Journal of French Language Studies*. Volume 19, number 2, July 2009. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dansel, M. (1995). *Dictionnaire des fautes d'orthographe*. Paris : Rocher.
- Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue Française*, p. 8 :31-61.
- Demirtas, L. et al. (2009). « *De la Faute à l'Erreur : Une Pédagogie Alternative pour améliorer la Production Écrite en FLE* ». Synergies Turquie.
- Detey, S. et al. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris: Ophrys.
- Dubois, J. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, France : Larousse.
- Dubois, J. et al. (2007). *Grand dictionnaire, Linguistique & Sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Dubois, J. et Lagane, R. (1995). *La nouvelle Grammaire du Français*. Paris : Larousse.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Fiadzawoo, J. K. (2010). « Influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du Français langue étrangère (FLE) au Ghana : le cas de quelques écoles secondaires ». Thesis. University of Cape Coast.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage. Paris : Hachette.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1992). *Language Transfer in Language learning: Revised edition*: John Benjamins Publishing.
- Godard, D. (1986). « Les déterminants possessifs et les compléments de nom ». *Langue française*. Université de Paris. Volume 72: 102-122. Université de Paris – VII.
- Goosse A. Grevisse M. (1993). *Le bon usage, Grammaire française*, Ed. Duculot, Paris : Duculot.
- Grevisse, M. (2005). *Grevisse : corrigé des exercices de grammaire française*. De Boeck Supérieur. Paris.
- Grevisse, M. et Goose, A. (2008). *Le Bon Usage, Bruxelles, Editions De Boeck Université*.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français*. Paris : Editions Ophrys.
- Hanon, S. (1989). *Les constructions absolues en français moderne*. Louvain-Paris: Peeters.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4e Ed. Harlow: Pearson Longman.
- Heinz, M. (2003). *Le possessif en français, aspects sémantiques et pragmatiques*.
- Kleiber G. (1990). *L'article le générique. La généricité sur le mode massif*, Genève. Paris : Droz.
- Kohler, W. (1927). *L'intelligence des singes supérieurs*. Paris : Felix Alcan.
- Kuupole, D. D. (2012). "From the Savannah to the coastal lands in search of knowledge throu the French language: A herd boy's tale". *An inaugural lecture delivered on March 21, 2012*. Cape Coast, University Press.
- Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, France : Clé International.
- Leeman, D. (2004). *Les déterminants du nom en français, syntaxe et sémantique*. Paris : PUF.
- Maingueneau, D. (1991). *L'énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette.

- MEVEL, J-P. (2006). *Dictionnaire de langue française*. Hachette : Paris.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance : Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs* : In. Gallimard : Paris : Chicago University Press.
- Porquier, R., Besse, H. (1984, 1991). *Grammaires et didactique des langues*. Coll. « Langues et apprentissage des langues ». Paris, France : Édition Didier.
- POUGEOISE, M. (2010) : *Dictionnaire de Grammaire et des difficultés grammaticales* : Paris : Alman Colin
- Pruvost, J. (2006). *Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture* : Editions Ophrys.
- Rahmatian, R., & Abdoltadjedini, K. (2007). *L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères*. Plume.
- Riegel, M. – Pellat, J.-C. – Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français. Revue et augmentée 7 éd.* Paris : PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris : P.U.F.
- Scala, A. (1995). « *Le prétendu droit à l'erreur* », in : *Collectif, Le rôle de L'erreur dans la relation pédagogique*. Villeneuve d'Ascq: UDREFF.
- Scherer, N. (1972). *Langues vivantes : Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Selinker, L. (1972). “*Interlangue*”. *International Review of Applied Linguistics*, (10), 209-231.
- Selinker, L., & Rutherford, W. E. (2013). *Rediscovering Interlanguage*: Routledge.
- Skinner, B. F., Richelle, A.-M., & Richelle, M. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement. Un essai théorique* : New York : Mc. Dessart.
- Stein, M., Carnine, D. & Dixon, R. (1998). « *Direct Instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practices* », *Intervention in School & Clinic*.
- Titone, R. (1972). *Le Bilinguisme Précoce*. Bruxelles : Dessart.
- Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). « *The processing demands of writing* ». Cité dans *C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éd.), Handbook of writing research. New York: Guilford Press*.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Woldsnes, A-K. (2011). « Le possessif en français – présentation et discussion » thesis, Université d’Oslo.

Yiboe, K. T. (2001). *Problème de Transfert négatif de la Langue Première dans L’Apprentissage du FLE. Le Cas des Apprenants au Niveau S.S.S. dans le District de Ho. Unpublished Thesis. University of Cape Coast. Dictionnaires :*



ANNEXE A

**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION**

QUESTIONNAIRE POUR L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS A WEME M.A.

BASIC JHS2

Veillez crocher [] la case de bonne réponse ou écrire la bonne réponse pour les items ci-dessous. Les questions sont en deux parties : Section A, porte sur les données personnelles et Section B porte sur l'enseignement des déterminants possessifs en FLE. Toutes informations recueillies à travers ce questionnaire sera traitée de manière confidentielle.

Section A : Données personnelles des enseignants

Sexe : Masculin [] féminin []

1. *Quel niveau professionnel avez-vous ?*

A. Cert 'A' B. Diploma C. Degree

Autres qualifications (précisez-les)

2. *Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?*

A. 6-10 B. 11-15 C. 16-20 D. 20 +

3. *Participez-vous fréquemment aux séminaires organisés par la GAFT et le CREF ?*

A. Oui B. . Non

Section B : Enseignement des déterminants possessifs

4. *enseignez-Vous les déterminants possessifs ?*

- A. Oui B. Non C. Souvent

5. *Comment trouvez-vous l'enseignement des déterminants possessifs ?*

- A. Facile B. Difficile C. Très difficile

6. *Est-ce que les manuels mettent l'accent sur l'emploi des déterminants possessif ?*

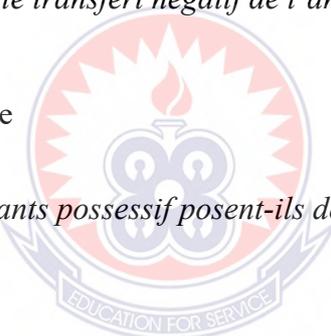
- A . Oui B. Non

7. *Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants ?*

- Très fort B. Fort Faible

8. *L'emploi des déterminants possessif posent-ils des difficultés à vos apprenants ?*

- A. Oui b. Non



9. *Quels sont les domaines de difficultés de vos apprenants ?*

.....

.....

.....

10. *Quelles stratégies et techniques pouvez-vous utiliser pour surmonter les difficultés d'emploi des déterminants possessifs ?*

.....

.....

ANNEXE B

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

Questionnaire pour les apprenants

Please, answer this questionnaire by ticking in the appropriate box, and writing in the spaces provided where necessary. This information provided by respondents will be kept strictly confidential. Thank.

Section A : Données personnelles des apprenants

Sexe of the learner :.....

Age of the learner:

1. Learner's mother tongue :

.....



2. Do you speak English language at home?

Yes No

3. At which level did you start learning French?

Primary JHS

4. Does your French teacher teach in French language in the class?

Yes No

5. Do you like the French language?

Yes No

6. Can you identify plural nouns in French?

Yes No

7. Can you identify the masculine or feminine noun in French?

Yes No

8. do you have any difficulties in using possessive determiners?

Yes No

9. Can you identify the first three persons of possessive determiners?

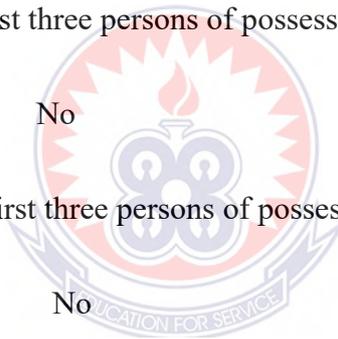
Yes No

10. Can you identify the first three persons of possessive determiners?

Yes No

11. can you use correctly the possessive determiners with nouns starting with vowels?

Yes No



ANNEXE C

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

Test sur les déterminants possessifs

From the options A-C choose the word that is most suitable to complete question 1 to

10.

1. mère s'appelle Celina.

A. Ton B. Son C. Ma

2. Papa a un nouveau vélo. C'estvélo.

A. son B. sa C. notre

3. Mon frère aime jouer beaucoup. Jeu préféré est le football.

A. Ton B. Mon C. Son

4. Ma mère a trois enfants. Ce sont enfants.

A. mon B. ses C. leurs

5. Ces tables nous appartiennent. Ce sont tables.

A. vos B. nos C. leurs

6. J'ai deux paires de souliers. Ce sontsouliers.

A. nos B. votre C. mes

7. pays est le Ghana.

A. Vos B. Notre C. Nos

8. *Alice pense toujours àorange.*

A. son B. v leur C. mes

9. Quand Remi dort il fermeyeux.

A. tes B. mon C. ses

10. Kofi a perdu hameçon dans la rivière.

A. ses B. sa C. son

