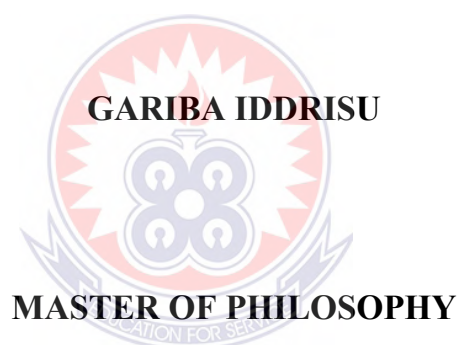


**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**EMPLOI DU PLURIEL DES NOMS COMMUNS EN TERMINAISONS  
-EU, -AL, -OU EN FLE : LE CAS DE BAGABAGA COLLEGE OF  
EDUCATION**



UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

EMPLOI DU PLURIEL DES NOMS COMMUNS EN TERMINAISONS  
-EU, -AL, -OU EN FLE : LE CAS DE BAGABAGA COLLEGE OF  
EDUCATION



GARIBA IDDRISU  
(202122480)

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

DECEMBER, 2022  
**DECLARATION**

**Student's Declaration**

I Gariba Iddrisu, hereby declare that this thesis, with the exception of quotations and references contained in published works which have all been identified and duly acknowledged, is entirely my own original work, and it has not been submitted, either in part or whole, for another degree elsewhere.

**Signature:** .....

**Date:** .....

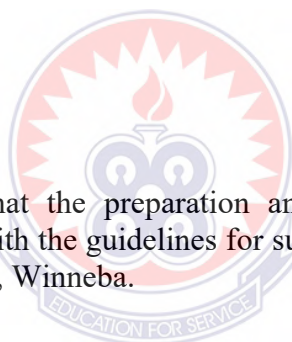
**Supervisor's Declaration**

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

**Name of Supervisor:** Prof. D. K. Ayi-Adzimah

**Signature:** .....

**Date:** .....



## **DEDICACE**

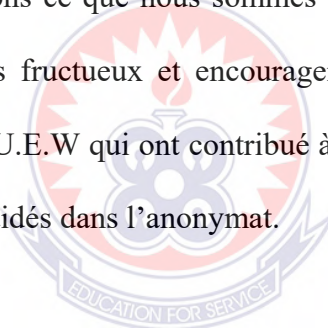
Cette dissertation est dédiée à la mémoire de ma mère, Salifu Hawa et à mon fils  
Iddrisu Emmanuel.



## REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre profonde gratitude au Professeur D. K. Ayi-Adzimah, notre directeur de mémoire qui, malgré ses multiples responsabilités et préoccupations, 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 Dominic S.Y. Amuzu qui a joué un rôle inestimable dans la formation de notre esprit scientifique, par 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 ; à Docteur Essinam Akakpo pour ses conseils fructueux et encouragement ; à tous les professeurs du Département de français, U.E.W qui ont contribué à notre formation ; à tous nos amis et collègues qui nous ont aidés dans l'anonymat.



## TABLE DE MATIERES

<b>Matières</b>	<b>Pages</b>
DECLARATION	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DE MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES SIGLES	xi
ABSTRACT / RESUME	xii
<b>CHAPITRE UN: INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
1.0 Survol	1
1.1 Contexte de l'étude	1
1.2 Notion de morphosyntaxe	3
1.3 Nom: Vers une définition	5
1.4 Problématique	7
1.5 Justification du choix du sujet	10
1.6 Objectifs de l'étude`	11
1.7 Questions de recherche	12
1.8 Hypothèses	12
1.9 Délimitation du sujet	12
1.10 Énonciation du plan de la recherche	13
1.11 Conclusion partielle	14



<b>CHAPITRE DEUX : CADRE THEORIQUE ET ETUDE DE TRAVAUX ANTERIEURS</b>	<b>15</b>
2.0 Introduction	15
2.1 Définition des notions clés	15
2.2 La théorie de Plurisystème	41
2.3 Théorie Cognitive	47
2.4 Travaux Antérieurs	57
2.5 Conclusion partielle	68
<b>CHAPITRE TROIS: DEMARCHES METHODOLOGIQUES</b>	<b>70</b>
3.0 Introduction	70
3.1 Population de référence	70
3.2 Echantillonnage	71
3.3 Approches méthodologiques	71
3.4 Instruments de mesure	72
3.5 Procédures de vérification des hypothèses	74
3.6 Conclusion partielle	75
<b>CHAPITRE QUATRE: ANALYSE ET INTERPRETATION DE DONNEES</b>	<b>76</b>
4.0 Introduction	76
4.1 Présentation des données	77
4.2 Analyse de données du questionnaire des apprenants	84
4.3 Intervention	99
4.4 Présentation des résultats du post test.	100
4. 6 Validation des hypothèses	103
4.7 Conclusion	105

<b>CHAPITRE CINQ: SYNTHÈSE DES RESULTATS ET PROPOSITIONS</b>	107
5.0 Introduction	107
5.1 Synthèse des résultats	107
5.2 Implications didactiques	108
5.3 Propositions	109
5.4 Conclusion générale	116
<b>RÉFÉRENCES</b>	119
<b>ANNEXES</b>	127
<b>APPENDICE A: Questionnaire for students</b>	127
<b>APPENDICE B: Questionnaire for teacher</b>	129
<b>APPENDICE C: Test sur le pluriel des noms communs</b>	131





## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableaux</b>	<b>Page</b>
1: Les données personnelles des enseignants	77
2: Niveau académique des enseignants	78
3 : Enseignement du français	78
4: niveau de compréhension des étudiants en français	79
5: Utilisez- vous les manuels grammaticaux en classe ?	80
6: la fréquence d'enseignement des noms communs	81
7: Donnez-vous souvent des exercices du pluriel des noms communs à vos étudiants?	81
8 : Est-ce que vos étudiants ont des difficultés en apprenant le pluriel des noms communs ?	82
9 : Influence de l'anglais sur l'apprentissage du pluriel de noms	82
10 : comment peut-on aider les étudiants à surmonter les difficultés ?	83
11 : Données personnelles	84
12 : Langues maternelles des apprenants.	85
13 : Ordre de l'acquisition des langues par les apprenants	86
14 : Pays où ils ont débuté leur apprentissage du français	87
15 : A quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?	87
16: Combien de fois votre enseignant utilise le français en FLE	88
17: Est-ce que quelqu'un vous influence d'apprendre le français ?	89
18: Aimez-vous le français	89
19 : avez-vous déjà appris l'emploi du pluriel des noms communs ?	90
20: dans quelle langue est-il plus facile de former le pluriel des noms commun ?	90
21: es-ce que votre cours de français est intéressant ?	91
22: est-ce que vous avez difficulté de former le pluriel des noms communs ?	91
23: Alhassan est tombe sur le (genou)	92
24: Pour son anniversaire il a reçu beaucoup de (cadeau)	93

25 : Amadou est tombé sur le (caillou)	93
26 : Saratu et Kofi participent au (feu) de saint Thomas.	94
27: Nous trouvons des (corail)	94
28: Le (clou) se trouvent avec le marteau sous le lit.	95
29: Il y a trois (festival) à Tamale.	95
30: Mon père a trois (manteau)	96
31: J'aime les (gâteau)	97
32 : Je lis beaucoup de (journal)	97
33: Mes (cheveu) sont rouges	98
34 : Elle vend des (bijou)	99
35: Amina a deux (seau)	100
36 : Ma mère lit beaucoup de (journal)	100
37 : Alhassani a tué trois (animal)	101
38: le (drapeau) sont jolis	102
39: Joanne a acheté des (chou)	102

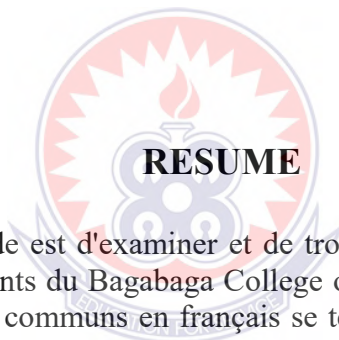


## LISTE DES SIGLES

B.A:	Bachelor of Arts (Degree)
B.Ed.:	Bachelor of Education (Degree)
CREF:	Centre Régional pour l'Enseignement du Français
FLE:	Français Langue Etrangère
GAFT:	Ghana Association of French Teachers
JHS:	Junior High School
L1:	Langue première -Langue maternelle
L2:	Langue Seconde -Anglais
M.A:	Master of Arts (Degree)
M.Ed:	Master of Education (Degree)
M.Phil.	Master of Philosophy (Degree)
PRESEC:	Presbyterian Secondary School
SHS:	Senior High School
WAEC:	West Africa Examination Council
WASSCE:	West Africa Senior Secondary Certificate Examination

## ABSTRACT

The purpose of this study is to examine and find solutions to the difficulties that confront students of Bagabaga College of Education in the formation of pluralization of common nouns in the French Language ending with -eu, -al, -ou and finally propose a strategy to overcome these difficulties thereby facilitating the teaching and learning in French as foreign language class. A total number of 58 students and 4 teachers formed our sample size. Questionnaires and test were used as tools for data collection. Analysis of data eventually confirmed that most of the students were not able to form plural of common nouns appropriately. The plurisystem and cognitivist theories were used to elucidate the problem of our study. The research discovered that the causes of students' difficulties were related to the confusion in the use of the grapheme "s" and "x", their weak exposure to the multiplicity of the nature and functions of the morpheme *s* in the French language, the negative transfer from English to French coupled with the linguistic influence of the mother tongue contribute to their difficulties, the use of inappropriate teaching methods and difficult nature of the French language. The study therefore highlighted the pedagogical implications and suggested ways which can be help to both learners and teachers in their teaching and learning of the plural of common nouns ending with -eu,-al,and -ou.



Le but de cette étude est d'examiner et de trouver des solutions aux difficultés rencontrées par les étudiants du Bagabaga College of Education dans la formation de la pluralisation des noms communs en français se terminant par -eu, -al, -ou et enfin de proposer une stratégie pour surmonter ces difficultés, facilitant ainsi l'enseignement et l'apprentissage en classe de français langue étrangère. Un nombre total de 58 étudiants et 4 enseignants ont constitué notre échantillon. Des questionnaires et des tests ont été utilisés comme outils de collecte de données. L'analyse des données a finalement confirmé que la plupart des étudiants n'étaient pas capables de former le pluriel des noms communs de manière appropriée. Les théories du plurisystème et du cognitivisme ont été utilisées pour élucider le problème de notre étude. La recherche a découvert que les causes des difficultés des étudiants étaient liées à la confusion dans l'utilisation du graphème « s » et « x », à leur faible exposition à la multiplicité de la nature et des fonctions du morphème *s* en français, au transfert négatif de l'anglais vers le français couplé à l'influence linguistique de la langue maternelle contribuant à leurs difficultés, à l'utilisation de méthodes d'enseignement inappropriées et à la nature difficile de la langue française. L'étude a donc mis en évidence les implications pédagogiques et suggéré des pistes qui peuvent aider les apprenants et les enseignants dans leur enseignement et apprentissage du pluriel des noms communs se terminant par -eu,-al et -ou.

## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GENERALE

#### 1.0 Survol

Ce chapitre introductif présente le contexte de l'étude, la notion de morphosyntaxe, la définition du nom, la problématique de l'étude, la justification du choix du sujet, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, les hypothèses, la délimitation de l'étude, le plan de la recherche et une conclusion partielle.

#### 1.1 Contexte de l'étude

Selon Crystal (2010, p. 13), chaque société possède une langue. À travers cette langue, ses membres communiquent leurs pensées et leurs besoins. De même, André Goosse (1995, p. 17) déclare que l'homme exprime ses idées et ses sentiments par le langage écrit. Cette langue, d'après Saussure (1916, p. 10), est un code, un ensemble de faits linguistiques, conçus comme un répertoire dont dispose chaque individu qui cherche à communiquer. Tout au long de l'histoire, les chercheurs ont réfléchi à l'importance de la langue.

Cependant, communiquer ou écrire dans la langue d'autrui ne consiste pas seulement à reconnaître et produire un certain nombre de mots : il s'agit également de connaître les règles qui régissent la combinaison des mots et d'être capable de les appliquer (Tijani, 2012 : 392). Le concept saussurien nous enseigne que nous ne pouvons pas apprendre une langue comme le français sans respecter certaines règles. De même, nous ne pouvons pas apprendre une langue sans maîtriser parfaitement les règles d'utilisation du pluriel des noms, qui sont très importantes. Ces règles qui régissent l'utilisation du pluriel des noms communs posent des difficultés aux étudiants du Bagabaga College of Education.

Pour commencer, dans un pays en développement, la maîtrise des langues est un atout essentiel. De plus, le rythme de développement mondial fait qu'il est important pour nous d'acquérir davantage de connaissances dans divers domaines et de développer également la capacité de communiquer et d'écrire dans plus d'une langue.

La maîtrise de plusieurs langues est un atout précieux dans le monde actuel. Le français, l'anglais, le chinois et l'espagnol sont des langues internationales majeures qui sont parlées par des millions de personnes dans le monde entier. Pouvoir communiquer ou écrire dans au moins deux de ces langues peut ouvrir de nombreuses opportunités dans des domaines tels que les affaires, les relations internationales et le développement personnel

Malgré le statut officiel de l'anglais (héritage colonial) comme langue seconde, l'enseignement et l'apprentissage du français ont commencé dès 1879 selon Amonoo (1988) cité dans Kuupole (2012). Cela a commencé dans la région centrale à Mfantsipim SHS et Adisadel à Cape coast, lorsque les autorités scolaires coloniales de l'époque ont jugé nécessaire d'introduire le français comme deuxième langue étrangère. Il s'est finalement propagé à d'autres écoles du Ghana. La décision d'enseigner et d'apprendre le français est nécessaire suite à la situation géographique du Ghana car il est limité par trois pays francophones à savoir : le Togo à l'est, la Côte d'Ivoire à l'ouest et le Burkina Faso au nord. Cette position géographique clé rend propice l'enseignement et l'apprentissage du français dans le pays. Par conséquent, le gouvernement du Ghana a mis en place, avec le soutien du gouvernement français, plusieurs mesures pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français. En conséquence, des départements de français ont été

créés non seulement dans six Collèges of Education (Mount Mary, Wesley, Bagabaga, Amedzofe, Gbewaa, Enchi) mais aussi dans d'autres établissements d'enseignement supérieur dans le but d'augmenter le nombre d'enseignants formés pour les écoles élémentaires et secondaires.

En plus, le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec l'ambassade de France, soutient l'enseignement du français au Ghana depuis les années 1980. La langue française a le statut de langue étrangère qui est enseignée comme matière dans les écoles à partir du niveau collège, même certaines écoles privées l'introduisent plus tôt parfois dès le jardin d'enfants. Le gouvernement reconnaît l'importance de l'apprentissage de la langue française, alors le Livre blanc du gouvernement du Comité d'examen de la réforme de l'éducation (octobre 2004) a souligné l'intention du gouvernement de faire en sorte que le français devienne une matière obligatoire au niveau lycée et les efforts déployés pour s'assurer que le programme d'études du JHS préparent les élèves à atteindre ce critère.

À partir de maintenant, dans la pratique, la langue française peut être choisie comme matière facultative au lycée, après quoi les étudiants peuvent poursuivre leur étude de la langue soit à l'université ou à collège of Education, ou d'autres établissements d'enseignements supérieurs.

## **1.2 Notion de morphosyntaxe**

Nous trouvons cette notion de morphosyntaxe très important car elle est liée à notre travail. Elle nous indique le domaine de la morphologie et de la syntaxe qui aborde du phénomène de l'accord grammatical. La morphosyntaxe comprend deux termes, la morphologie et la syntaxe. La syntaxe, chez Goosse (2005 :7), « étudie les relations entre les mots dans la phrase : l'ordre des mots, l'accord sont des

phénomènes de syntaxe » La syntaxe est la partie de la grammaire « ... relative aux règles régissant les relations entre les mots. Pour Delaveau et Kerleroux (1985 :8), elle « vise à formuler les régularités sous-jacentes à l'organisation des phrases et implique compte rendu explicite des phénomènes qui constituent l'usage commun d'une langue.

Nous constatons à travers ces définitions qu'il s'agit de règles régissant la bonne organisation des mots dans une phrase quand on parle de la syntaxe. Ceci veut dire qu'il y a un certain ordre à suivre dans la composition d'une phrase. Pour pluraliser les noms communs en français, il faut exiger une bonne maîtrise de la syntaxe de cette langue.

La morphologie selon Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2008 :163 le mot « morphologie » a été créé en allemand par Goethe avec le mot grec *morphê*, qui signifie « forme » et *logia*, qui signifie « théorie ». De son origine, nous pouvons dire que la morphologie c'est la théorie de la forme. Mais elle est définie dans le même dictionnaire comme « Étude des variations de forme des mots dans la phrase » (ibid.) la morphologie étudie les morphèmes ou éléments variables dans les mots »

D'après Arrive et al (1986 :393) la morphosyntaxe est l'étude des variations formelles qui affectent les morphèmes en relation avec les processus syntaxiques qui les conditionnent. D'après Dubois et al (1973 :326) le terme morphosyntaxe est la description des règles de combinaison des morphèmes pour former les mots, les syntagmes et les phrase. Nous constatons que la définition de Dubois et al est plus détaillée. Elle précise que la morphosyntaxe a pour objet la formation des mots et des phrases à travers la combinaison des morphèmes.



Cette définition est appropriée pour notre travail car à partir du morphème grammatical nous avons une catégorie du nombre qui est le pivot de notre sujet de recherche.

### 1.3 Nom: Vers une définition

Étymologiquement, le mot *nom* provient du latin « nomen », un mot servant à désigner un individu, dénomination sous laquelle il est connu. Riegel et al (1994 :168) disent que les grammaires définissent *nom* comme la catégorie grammaticale qui regroupe les mots désignant les êtres (garçon) et les choses (arbre, marteau) les sentiments (déception) les procès (lecture) les relations (cause, opposition) et les quantités (dizaine). Riegel et al (1994 :320) définissent le nom comme l'élément central du groupe nominal et il est régulièrement précédé d'un déterminant. 3. *Les joueurs se sont mis au vert.* D'un point de vue morphologique, le nom est un mot qui est porteur d'un genre et est susceptible en variation en nombre à certaines conditions et selon les besoins de la communication.

En tenant compte de ces définitions , nous pouvons tirer la conclusion que, lors de nos conversations, nous employons tant de noms. Les choses qui sont autour de nous ont des noms, par exemple : *la terre, la pierre, l'argent...*voire nos pensées, sentiments, comme *l'amour et le bonheur* qui sont des noms abstraits.

En outre, Riegel et al (1994 :154) nous signalent qu'il y a deux typologies de noms, notamment ; le nom propre et le nom commun. En les distinguant, ils mettent l'accent sur le déterminant `qui différencie les deux. Selon eux, beaucoup de noms propres ne sont pas accompagnés d'un déterminant ; même les noms communs peuvent, très précises dans certaines conditions être employés sans déterminant. A titre d'exemple,

3. *Kofi mange du fufu.*

4. *Un garçon mange du fufu.*

Dans les deux phrases, le mot *Kofi*, est nom propre, car il n'est pas précédé de déterminant tandis que *garçon* qui est *nom commun* est précédé d'un déterminant *un*.

Pareillement, Robert (1994 :1697) définit *le nom commun* comme un mot ou un groupe de mots servant à désigner un individu et à le distinguer des êtres de la même espèce. A partir de ces définitions nous concluons que le nom est une réalité linguistique familière aux apprenants lorsqu'il est lié aux activités de dénomination qui jouent un rôle important dans l'apprentissage du langage, que ce soit pour désigner des objets (noms communs) ou pour désigner des personnes (noms propres et noms communs). Par exemple, le mot *fauteuil du salon* est un nom commun car il désigne un objet particulier, mais qui répond à une définition générale ; le nom *fauteuil* est commun à tous les objets de la même espèce que lui.

La langue est avant tout une production orale, la langue écrite en étant une représentation secondaire. Nous ajoutons que la maîtrise du pluriel du nom commun est indispensable pour bien parler et écrire en français.

Ce point est soutenu par Charaudeau (1992 :230) quand il remarque que le nom se sert comme un instrument de communication qui est la base de nos relations avec les autres et notre développement intellectuel et de notre culture.

De même, Riegel et al (1994 :154) soulignent l'importance des noms dans la phrase en disant que deux constituants obligatoires de chaque phrase prennent les formes canoniques ; groupe nominal et groupe verbal. La phrase suivante jette une lumière sur ce point.

5. *Mon père travaille à la banque. Mon père* (groupe nominal) *travaille à la banque* (groupe verbal)

Comme nous exprimons nos idées à travers des phrases, notre conversation est pleine de noms. A travers les points avancés ci-dessus nous pouvons dire que le nom est une composante d'une langue et occupe une place primordiale dans le processus d'enseignement/d'apprentissage du FLE. Dans cette veine, il suffit d'avoir une maîtrise des noms et des mots pertinents, une grammaire correcte et une prononciation intelligible pour assurer la compétence communicative en français. Certes, l'échec et le succès des apprenants par rapport à la communication et l'écrit reposent sur l'emploi des noms.

#### 1.4 Problématique

A partir de nos expériences au niveau de Bagabaga College, nous avons constaté que l'emploi des règles au pluriel des noms communs est un domaine qui pose beaucoup de difficultés aux étudiants de cette école. L'enseignement/apprentissage du pluriel des noms communs pose des difficultés et l'assertion d'Antoine et Cerquiglini (2000 :61) renforce ces difficultés quand ils disent:

*La langue française est une langue très difficile avec des règles compliquées, c'est un fait. C'est vrai, pouvez-vous me dire pourquoi vingt et cent s'accordent quand ils sont multipliés par un nombre sans être suivis par un autre nombre et qu'ils restent invariables le reste du temps ? Pouvez-vous me dire pourquoi les mots bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou et pou prennent un "x" au pluriel et pas les autres mots en -ou ? Et pourquoi dit-on un journal, des journaux, un cheval, des chevaux mais un bal, des bals ? Bref, je suis la première à dire que la langue française est difficile et que je fais, moi aussi, des fautes d'orthographe.*

L'orthographe française est difficile et compliquée. En regardant les points soulevés ci-dessus, l'on témoigne encore la difficulté d'emploi du pluriel des noms communs.

Ces difficultés proviennent de la complexité des règles qui régissent l'emploi du pluriel des noms communs. L'emploi du pluriel des noms exige une forte connaissance des formes du nombre grammatical et la maîtrise de la fonction du pluriel des noms communs.

Ce domaine de complexité du nombre qui milite contre l'emploi du pluriel des noms par les étudiants de Bagabaga College, est l'ambiguïté de flexion qui marque le pluriel. C'est –à-dire que les variantes de la marque (-s).

En général, c'est la flexion « -s » qui coïncide avec le cas d'anglais qui marque le pluriel. Mais parfois, le « -s » devient « -x ». Par exemple, *la voix, les voix, le nez, les nez*. Il est à noter que cette règle ne s'applique pas en anglais. Puisqu' en anglais, on a « bus » qui devient « buses », « ax » devient « axes ». Ce changement de règle linguistique dans les deux langues est source de difficulté à laquelle pourraient faire face nos étudiants. Par ailleurs, les noms en « -al » par exemple, forment leurs pluriels en « -aux ». Nous avons donc « un animal » qui devient « des animaux » Il est à noter qu'en anglais, on dit « animal » mais « animals » nous constatons ici que le pluriel en français est différent de celui de l'anglais. La bizarrerie qui s'effectue à l'extrémité du français, c'est qu'on dit « un bal » « des bals » pourquoi donc on ne peut pas dire « un animal », « des animals ». Cet état de fait entrave considérablement l'apprentissage du français." et le rend difficile pour nos étudiants.

En plus, le domaine majeur qui pose sur beaucoup de difficultés chez les étudiants de Bagabaga porte les noms communs qui se terminent en –al,-eu et –ou. Nous présentons des erreurs commises par les étudiants à partir des exercices en classe.

6. *Il y a cinq animals devant la maison.*

7. *J'ai les cheveus rouges.*

8. *On fête trois festivaux*

9. *Ma mère a deux genous.*

Les quatre phrases ci-dessus constituent les erreurs fréquentes que sont font les étudiants. A travers les exercices, nous avons noté particulièrement les difficultés suivantes.

Dans la première phrase le nom *animal* prend la marque –x au lieu de –s. le problème porte sur la confusion de l'emploi de *s* et *x* par rapport au pluriel du nom. En plus, les noms terminés par –al changent en *aux* au pluriel. Journal----journaux, Animal---Animaux. Cependant, bal, carnaval, chacal, festival, régal, prennent un-s au pluriel. De même dans la troisième phrase, le nom *festival* prend *s* selon la règle comme souligné.

Le nom *cheveus* dans la deuxième phrase expose les difficultés des étudiants à l'égard de l'accord du pluriel des noms. La plupart des noms terminant au singulier par –eu, forment leur pluriel en ajoutant un-x, cheveu---cheveux. *Ma mère a deux genous*, la quatrième phrase doit prendre *x* au lieu de *s*. Cette diversité de fonction pose beaucoup de difficultés aux étudiants

L'appropriation et la maîtrise des formes et des fonctions du pluriel des noms communs est un domaine qui pose des difficultés aux étudiants de Bagabaga College. Voilà donc les types de problèmes que nous avons identifiés. Ces problèmes soulevés parmi d'autres sont les défis de l'enseignement/ apprentissage du français à Bagabaga College.

### 1.5 Justification du choix du sujet

Beaucoup de raisons sont évoquées pour expliquer l'échec scolaire et la mauvaise performance des apprenants en français. Parmi ces raisons figure, le pluriel des noms communs comme un facteur non négligeable pour la réussite des apprenants. Selon Dubois et al (2004 :17) le nom est un élément essentiel dans la phrase et ce nom varie en nombre. La phrase suivante illustre ce point de vue.

*10. Le célèbre explorateur, partit chasser le lion en Afrique.* Il met l'emphase sur le fait que si l'on enlève *l'explorateur* on obtient quelque chose qui n'est plus une phrase.

Il va sans dire que le nom occupe une partie prépondérante dans la formation de la phrase en français. Donc, une bonne maîtrise des règles de grammaire et d'orthographe assure la capacité de bien rédiger une rédaction.

Au niveau scolaire, les syllabus de Colleges of Education cherchent à faire réaliser certaines tâches chez l'étudiant. L'étudiant doit, entre autres par exemple, être capable de former le pluriel des noms, d'écrire une lettre officielle/ amicale, et faire des petites annonces. De plus, l'étudiant doit être capable de décrire quelqu'un ou quelque chose et raconter des histoires. L'emploi des noms est le pivot qui sous-

entend la capacité des étudiants à accomplir les tâches comme : la rédaction et la narration des histoires.

En plus, Considérant le fait que les étudiants de Bagabaga College sont formés pour enseigner les apprenants de JHS en FLE, nous pensons que c'est important qu'ils maîtrisent les règles du pluriel des noms. C'est un aspect très important dans la production écrite du Français

Ce sujet présente un intérêt social en général, spécialement pour les enseignants et les parents car aujourd'hui, à tous niveaux du système éducatif, on cherche à améliorer et à atteindre la réussite des apprentissages.

C'est dans ce sens qu'on peut montrer l'importance d'une étude portant sur les noms communs dans le cadre scolaire. C'est toute la société qui en tire profit par une bonne formation d'apprenants dynamiques, capables de s'engager pour leur société en général, spécialement de participer au développement de leur nation et à la formation des futures générations. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi le sujet : *Emploi de pluriel des noms communs en FLE : Le cas de Bagabaga College of Education.*

## **1.6 Objectifs de l'étude`**

1. L'étude cherche à déterminer les difficultés que les étudiants rencontrent dans l'emploi du pluriel des noms communs.
2. Notre deuxième objectif dans ce travail est d'identifier les causes des difficultés dans l'emploi du pluriel des noms communs.
3. Finalement, nous proposons des stratégies pouvant pour surmonter ces difficultés.

### 1.7 Questions de recherche

Notre travail tente a répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les difficultés que les étudiants rencontrent dans l'emploi du pluriel des noms communs ?
2. Quelles sont les causes de difficultés dans l'emploi du pluriel des noms communs ?
3. Quelles sont les meilleures stratégies qui peuvent aider résoudre ces difficultés?

### 1.8 Hypothèses

Les hypothèses que nous formulons pour l'étude sont :

1. Les étudiants de Bagabaga College auraient des difficultés dans l'emploi des noms communs en *-eu*, *-al* et *-ou*.
2. Les difficultés seraient dû à l'interférence des règles grammaticales en anglais dans l'emploi du pluriel des noms communs.
3. Il y aurait des stratégies à adopter pour aider les étudiants de Bagabaga College of Education.

### 1.9 Délimitation du sujet

Cette étude s'inscrit dans un très vaste champ de recherche que nous ne pouvons pas couvrir dans cette dissertation. Nous voulons donc nous limiter au pluriel des noms communs ayant comme terminaisons *-eu*, *-al* et *-ou*, car les noms ayant ces terminaisons posent beaucoup de problèmes chez les étudiants de Bagabaga College of Education.



Nous voulons aussi mener la recherche auprès des étudiants de la deuxième année comme population cible parce qu'ils ont appris le français durant deux années. Nous supposons que ce groupe d'étudiants possède déjà un certain niveau de compétence linguistique en français.

### **1.10 Énonciation du plan de la recherche**

Ce travail se compose de cinq chapitres. Le premier chapitre situe le sujet dans son contexte exposant la nature et les fonctions du nombre grammatical. Puis, il expose le problème qui est le fondement de notre sujet et le chemin à suivre pour aboutir à la réussite de cette recherche. Nous mettons aussi en évidence le choix de notre sujet en précisant les objectifs et les hypothèses dans le premier chapitre. En outre, le deuxième chapitre s'occupe du cadre conceptuel qui comprend deux parties : le cadre théorique et les travaux antérieurs. Tandis que la première partie se penche sur les travaux effectués sur le pluriel des noms communs en mettant l'accent sur les règles qui régissent l'emploi du pluriel des noms, la deuxième partie met l'accent sur les théories pertinentes qui peuvent aider à remédier les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants de Bagabaga College of Education dans la formation du pluriel des noms communs. Le troisième chapitre, présente les approches méthodologiques, qui portent sur la description de la population de référence, les outils de mesure et les procédures de dépouillement.

L'avant dernier chapitre est consacré à la présentation des résultats et à l'interprétation des données. Quant au dernier chapitre, il se compose des propositions et la conclusion générale.

### **1.11 Conclusion partielle**

Au total, cette première partie de notre développement nous a permis dans un premier temps de relever les grandes questions soulevées par ce sujet. Nous avons eu l'occasion de leur proposer des réponses provisoires sous forme d'hypothèses. Cette partie de ce travail a aussi permis de dire clairement pourquoi nous avons choisi ce sujet et les objectifs que nous voulons atteindre.



## **CHAPITRE DEUX**

### **CADRE THEORIQUE ET ETUDE DE TRAVAUX ANTERIEURS**

#### **2.0 Introduction**

Ce chapitre comporte deux parties. La première partie porte sur le cadre théorique tandis que la deuxième partie comprend l'étude des travaux antérieurs. Dans la première partie nous tentons la définition des termes clés.

Ensuite, nous nous penchons sur la théorie de plurisystème de l'orthographe française comme fondement de notre travail. Cette théorie nous sert à bien élucider la problématique de l'étude et à préciser notre sujet à travers les hypothèses posées. En outre, nous abordons les principes qui régissent l'emploi du nombre des noms communs. Puis, nous tournons notre attention vers la difficulté d'emploi du pluriel de ces noms. Nous présentons aussi le rôle des noms communs dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Cette section nous lance dans la problématique de transfert linguistique comme la cause de la mauvaise utilisation du pluriel des noms communs. Enfin, les principes d'analyse des erreurs nous guident à élucider les difficultés liées à l'emploi des noms communs.

#### **2.1 Cadre théorique**

##### **2.1.1. Définition des notions clés**

Pour bien dégager ou saisir les termes clés de notre travail, il est nécessaire de définir l'acceptation de termes et leur relation avec notre sujet.

### 2.1.2. Notion de pluriel

D'abord, la pluralité est une catégorie grammaticale caractérisée par des marques linguistiques en français. Le plus souvent, le pluriel se forme avec des noms dénombrables. Regiel et al (1996 :43) disent que seuls les noms comptables employés sont normalement affectés par la marque du nombre.

Comme beaucoup d'autres langues, le français marque une distinction entre le singulier et le pluriel. Le terme « *nombre* » se réfère au singulier et au pluriel dans la phrase. Ainsi, le nombre influence de nombreux éléments de la phrase qui s'accordent en nombre (et aussi en genre). Le français écrit utilise un système *binaire* pour marquer l'opposition entre la singularité et la pluralité. En plus, Grevisse (1986 :214) partage le même point de vue en disant qu'il y a deux types de nombre : le singulier et le pluriel. Le nombre est la catégorie grammaticale en français qui exprime l'opposition binaire singulier/pluriel. »

Lorsqu'on parle de nombres, on s'intéresse à l'opposition entre le singulier et le pluriel. En effet, la notion de nombre a une incidence sur la forme du nom et sur l'accord entre le sujet et le verbe, le mot « singulier » fait référence à une seule chose. Par exemple, un livre, un stylo. Tandis que le pluriel réfère à plus d'une chose. Par exemples, des livres, des stylos. De même point de vue, Regiel et al (1996 :1740) expliquent que le singulier et le pluriel sont respectivement à une occurrence unique ou à une pluralité d'occurrences.

Du point de vue syntaxique, le nombre peut être exprimé par le trait (+-singulier), elle se présente sous forme de marque flexionnelle. Le nombre porte un trait grammatical du nom comptable et s'accorde avec les déterminants, les adjectifs, les pronoms et les verbes (Corbett 2000 :14), Granfeldt 2003 :120). Le nombre est un

trait qui produit un accord entre les différents éléments de la phrase. Le nombre grammatical repose sur la présentation de personnes, d'animaux ou d'objets désignés par des noms comptables. Cependant, cette représentation varie d'une langue à une autre. Par exemple, le mot *fruit* est dénombrable en français alors qu'en anglais il n'est pas dénombrable. Le nombre grammatical est une catégorie de groupe nominal qui s'exprime toujours par l'opposition entre le singulier et pluriel.

Le pluriel réfère à l'expression d'une pluralité explicite. Il y a deux marques du pluriel : Les formes *-s* et *-x*. Le *-s* pour le syntagme nominal (déterminant, adjectif, nom, participe passé) et le *-x* du mot *journaux* marque la pluralité. Selon Grevisse, le concept de nombre fait référence à la propriété des noms qui indiquent l'unité ou la pluralité.

Chaque nom est susceptible d'être employé au singulier et au pluriel. Cependant, le pluriel est plus complexe qu'un simple ajout d'un morphème à la forme du singulier. Nous pouvons distinguer deux façons de le marquer : les marques écrites, qui ne sont le plus souvent pas audibles à l'oral et les marques orales et écrites qui sont perceptibles tant à l'oral qu'à l'écrit. Les marques écrites se divisent en trois types de marques : l'addition d'un *-s*, l'addition d'un *-x* et l'absence de marque.

Le pluriel est souvent décrit comme l'addition d'un *-s* final. En effet, un grand nombre des noms français forme leur pluriel à l'aide de cette consonne supplémentaire. Néanmoins, à l'oral, cette addition est très souvent non audible. Ce n'est que dans le cas d'une liaison que cette lettre est prononcée. Certains noms prennent un *-x* final comme marque du pluriel. Mais il y a un problème qui s'impose avec l'usage du nombre grammatical. Généralement, le nom prend la marque du pluriel quand il représente plusieurs choses. Cependant, Chiss et al (1992 :23)

signalent qu'il y a des noms qui ne sont d'usage qu'au singulier, par exemple matériau-----matériaux.

L'état actuel du nombre grammatical nous apprend beaucoup de choses sur l'évolution des langues. Nous avons d'une part, un système morphologique stable depuis les origines des langues et d'autre part une réalisation orale qui diffère du système écrit et qui se prête à deux analyses de l'évolution du système grammatical originel constitutif donc un autre système indépendant, soit il n'est que le fruit de l'évolution de la représentation phonologique d'un système qui n'a essentiellement pas changé. Il n'est pas facile de trancher de manière absolue entre ces deux interprétations, mais il y a suffisamment de raison d'accepter la première.

### **2.1.3. Phénomène d'accord**

Selon Riegel et al. (2018 :892) le phénomène de l'accord est perçu comme élément linguistique sur la forme d'un mot ou d'autre mots au sein d'un énoncé. Cette contrainte se présente sous forme des marques de genre, de nombre et de personne qui affectent les parties des discours. Riegel et al. (2018 :76), disent que seuls noms comptables sont normalement affectés par la marque du nombre. L'accord grammatical est le phénomène syntaxique par lequel un nom donné exerce une contrainte formelle sur les pronoms qui le représentent, sur les verbes dont il est l'objet, sur les adjectifs ou les participes passés qui s'y rapportent. L'accord est une contrainte exercée par un élément linguistique sur la forme d'un mot ou d'autres mots à l'intérieur d'un énoncé. Selon Mauffrey et al (1988 : 16), il y a concordance lorsque la même information de genre ou de nombre apparaît à plusieurs endroits dans la phrase. L'accord est le fait qu'un mot reçoit d'un autre mot de la même phrase ses marques de genre, de nombre, de personne. Nous trouvons la définition de Grevisse et

Goose plus acceptable car cela touche le domaine de notre travail. En français, les mots d'un groupe nominal doivent s'accorder en genre et en nombre. Cette concordance assure la cohésion grammaticale du groupe. L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il modifie. Nous pouvons le confirmer par la formation de la phrase suivante :

11. *Cette charmante petite fille porte de beaux vêtements.*

L'adjectif possessif s'accorde en genre et en nombre avec l'objet possédé cette affirmation n'est pas gratuite car c'est bien clair de le remarquer dans la phrase.

12. *Il a appelé son chien un drôle de nom.*

Les déterminants (articles, adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, etc.) ainsi que les adjectifs qualificatifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se réfèrent exemple comme : *La petite fille a vu les grands arbres.* A ce stade, nous voulons explorer la notion de l'accord en nombre qui a un rapport direct avec notre sujet de recherche.

#### **2.1.4. Accord en nombre**

L'accord est une catégorie de discours où l'opposition du singulier et du pluriel correspond à une différence objective entre unité et pluralité, exemple (un *journal*, des *journaux*). Il s'ensuit donc que le nombre fait partie du discours et son rôle est de nous aider à faire la différence entre ce qui est de nature singulière et ce qui est caractérisé par la singularité et par la pluralité, d'où l'importance de la notion dans la compréhension de l'énoncé. Ce point de vue est partagé par Granfelt (2003 :120) et Corbett (2000 :14) qui disent que le nombre grammatical est une caractéristique nominale dénombrable avec laquelle les éléments adjacents tels que les déterminants,

les adjectifs et les pronoms s'accordent et des collections d'ouvrages. La formation du pluriel en français est un phénomène morphologique qui consiste à marquer les mots du point de vue de la pluralité. Ce marquage obéit à certaines règles de formation graphique plus ou moins complexes selon la terminaison des mots pluriel en-s, en-x, en-aux ou als.

### 2.1.5. Morphogrammes

Le terme *morphogramme* désigne la lettre ou les lettres graphiques à la fin du mot, indicateur(s) de catégories grammaticales ou catalyseur(s) de la forme dérivée du mot. Les morphogrammes regroupent donc les affixes, c'est à-dire ; les flexions et les dérivatifs. Selon Catach (1995:205), il s'agit de "désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales)". Par exemple, il existe le mot "cheval" au singulier et "chevaux" au pluriel mais pas "chevale" et "chevales". Ce mot n'est donc pas un adjectif mais un nom.

Cette partie du travail présente une réflexion générale sur la nature des morphogrammes et les champs d'intérêt possible de cette recherche. Fondamentalement, les morphogrammes constituent une partie du système orthographique français. Le terme *morphogramme* selon Angoujard (1994 : 18), est construit à partir de deux termes à savoir : *morphème* : " La plus petite unité significative de la chaîne orale, porteuse donc de signification, d'ordre lexical ou grammatical " et *gramme* qui dénote la représentation graphique sinon la forme écrite du langage humain.



Étymologiquement, le mot *morphogramme* peut être alors divisé en « *morpho* » qui veut dire unité linguistique (élément minimal linguistique pourvu de sens) et « *-gramme* » qui veut dire représentation graphique. Le terme *morphogramme*, selon la perspective d'Angoujard (1994) dénote donc toutes unités minimales linguistiques écrites, pourvues de sens. Gruaz (2002 :85), de sa part, dit que « les morphogrammes sont des graphèmes en relation avec les catégories de la morphologie de la langue, ils appartiennent à la forme du contenu ». La définition de Gruaz nous semble explicite en ce sens que dans sa définition du terme *morphogramme*, il touche non seulement au fait qu'un *morphogramme* est un élément graphique sinon écrit, mais aussi qu'un *morphogramme* est un élément appartenant au domaine de la morphologie de la langue. Il veut dire par là qu'un *morphogramme*, surtout grammatical est une unité linguistique capable de renvoyer à une entité concrète ou abstraite. Le cas par exemple de « s » du pluriel qui renvoie au fait qu'il ne s'agit pas d'une seule entité mais plusieurs. Quant aux morphogrammes lexicaux, ils établissent le rapport entre les radicaux et les dérivés et ils donnent des informations sur la "famille" du mot comme dans "tard" avec le "d" final qui est toujours muet mais que nous retrouvons dans le verbe "tarder" ou encore dans l'adjectif "tardif".

Catach (1995 : 205) définit les morphogrammes lexicaux comme les "marques graphiques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés. A titre d'exemple, le mot "maisons" donne une information sur le pluriel avec le "s" final (morphogramme grammatical) alors que le mot "enfant" marque la catégorie, la "famille" d'appartenance du mot avec la présence du "t" final comme dans les mots "enfanter", "enfantin", "enfantillage", etc. (morphogramme lexical). Il en est de même pour le "x" muet qui est ajouté à la fin du mot "gâteaux" au pluriel et qui ne possède pas d'équivalent sonore. Il sert en effet à

donner une information d'ordre grammatical qui indique seulement la marque morphologique du pluriel.

### 2.1.5.1 Typologie et catégorie des morphogrammes

Comme le souligne Angoujard (1994 :18) il existe en principe, deux grands types de Morphogrammes à savoir les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux qui sont eux aussi subdivisés en catégories. Selon lui, les morphogrammes grammaticaux portent une signification morphosyntaxique : c'est le cas du graphème (-s) dans les graphies de noms ou d'adjectifs, ou [quelques fois les déterminants ; le cas par exemple de « *le* » transformé en « *les* » et du graphème (-nt) dans « *ils aiment* ». Les morphogrammes lexicaux, portent une signification lexicale (établissant ainsi un lien visuel entre les formes fléchies d'un même mot, entre les radicaux et les dérivés) : c'est le cas du graphème (-s) dans « *français* », du graphème (-t) dans « *petit* », du graphème (-g-) dans « *rang* »

La catégorie des morphogrammes continu a l'écrit de l'oral. C'est la raison pour laquelle la mise en œuvre de ces morphogrammes pose de difficultés aux apprenants. Vu les difficultés liées à l'emploi des morphogrammes, il serait bien de reviser la typologie et les catégories de morphogramme en langue française.

### 2.1.5.2 Morphogrammes lexicaux

Les morphogrammes lexicaux peuvent être catégorisés en deux grands groupes qui sont les dérivatifs : (les consonnes, le plus souvent finales, qui relient un mot (radical) à ses dérivés, comme le *d* final de *grand*, toujours muet) et les affixes : (les morphèmes liés qui sont rattachés, soit au début ou à la fin des morphèmes libres, soit, pour modifier le sens ou pour changer la fonction grammaticale du radical. En français, le terme affixe regroupe les préfixes et les suffixes.

### 2.1.5.3 Morphogrammes grammaticaux

Selon Riegel et al. (2009 :125) *les morphogrammes grammaticaux* sont des indicateurs de catégories grammaticales. Ce sont des désinences supplémentaires qui s'ajoutent aux mots variables pour apporter des indications de genre et de nombre (classes nominales), de personne et de nombre (verbes). D'après Angoujard (1994 :18), *les morphogrammes grammaticaux* marquent l'appartenance à la grammaire. Ce sont des indicateurs de classe ou de nature grammaticale : des marques, le plus souvent finales, qui indiquent la classe sinon la nature grammaticale du mot. Ce sont toutes les désinences, qui correspondent à la catégorie grammaticale : un mot uniquement variable en nombre est un nom ; en nombre et genre, c'est un adjectif (pour les déterminants et les pronoms, c'est un peu plus complexe) ; et en conjugaison (mode, temps, personne), c'est un verbe. Ces désinences confèrent aux mots une identité grammaticale, elles servent à prouver la nature grammaticale du mot.

### 2.1.5.4. Catégories de morphogrammes grammaticaux

Les morphogrammes grammaticaux peuvent être catégorisés en quatre groupes. Ce sont toutes les flexions de la langue française, à savoir : - les flexions indicatrices de nombre. Nous avons à titre d'exemple le (-s), marque du pluriel et ses allographes. Nous avons à titre d'exemple le (-e), marque du féminin et ses allographes. C'est-à-dire (-e devenu -sse dans le mot *maîtresse*) - les flexions indicatrices de personne. Nous avons à titre d'exemple la désinence verbale (-nt) marque de la troisième personne du pluriel - les flexions indicatrices de mode et temps. Nous avons à titre d'exemple le (ai) indice du futur simple.

### 2.1.6. Morphème : vers une définition

En parlant du morphème, Gardes-Tamine (2008 : 50-54) le considère comme la plus petite unité de signification de la langue qui est formée de phonèmes. Selon elle, la limite supérieure du morphème est le mot. Par exemple ; *chou-fleur* qui comporte deux morphèmes ; *chou* et *fleur*. Il explique que chaque morphème doit avoir un sens et le sens doit être immuable. Riegel et al (1994 : 533) continue l'avis de Gardes-Tamine que le morphème est l'unité minimale porteuse de sens obtenue par fractionnement des énoncés. Ils expliquent qu'il s'agit d'un segment préconstruit en association avec une forme et un sens mais qui ne peut plus se décomposer en segments de ce même type. Par exemple le nom *moustique* (morphème) a un sens global mais qui constitue aussi des syllabes ; *mous-ti-que* et des phonèmes comme /m/o/u/s/t/i/q/u/e. Ils remarquent qu'un morphème est l'association originale d'un signifiant (forme) et d'un signifié (contenu sémantique).

Comme le signe minimal linguistique, une unité grammaticale qui est liée arbitrairement à un son et a un sens qui ne sont pas analysables. Les morphèmes sont les plus petites unités de sens dans une langue. Ils peuvent être soit des formes libres, qui peuvent exister seules (comme "cannes", "enfantin", "lot" et "prière"), soit des formes liées, qui doivent s'attacher à d'autres morphèmes pour avoir un sens (comme le "-s" dans "cannes", le "-capot" dans "l'enfance"). Nous comprenons que le morphème est un petit signe linguistique qui n'est pas mutable mais qui, en même temps, porte un sens. Ceci veut dire qu'un morphème ne peut pas être découpé en petit morceau sans changer le sens original du mot. Par exemple ; *humains, vieux, fleurir, l'oeil, les souris, laver, sortisse, bois, portemanteau etc.*

### 2.1.6.1 Différents types de morphèmes

En ce qui concerne les différents types de morphèmes, beaucoup de livres de grammaires consultés ont distingué deux types de morphèmes ; les morphèmes libres et les morphèmes liés. Gardes-Tamine (2008 :53-54) explique qu'il y a des morphèmes lexicaux qui donnent aux mots les traits caractéristiques d'individualités du point de vue de sens. Selon lui, il y a les morphèmes grammaticaux qui dépendent d'autres éléments de la langue française et indiquent souvent les relations avec eux. Elle note que *chant* est un lexème qui permet de distinguer d'autres mots de la même série comme *rongeur, laveur, balayeur, laboureur*, etc. tandis que « eur » est un morphème grammatical. En plus, « lav » dans *lavons* est un lexème et « ons » est un morphème grammatical qui donne au mot les marques de la conjugaison verbale et indique aussi, entre autres, l'accord avec le pronom sujet « nous ». Cette explication renvoie aux morphèmes liés qui doivent nécessairement dépendre des autres mots pour fonctionner. La deuxième catégorie de morphèmes dite libres, se trouve souvent dans la dérivation où une base est suivie d'un affixe (préfixe, suffixe et même infixé). Par exemple ; déclencher, laitier etc.

Pour Riegel et al (1994 : 536-537), les morphèmes liés et les morphèmes libres sont soit lexicaux soit grammaticaux. Ils identifient quatre critères pour distinguer les deux concepts. D'abord, ils parlent du critère quantitatif où les morphèmes appartiennent à des ensembles nombreux et ouverts qui se renouvellent constamment par l'apport d'éléments nouveaux et par la disparition des autres qui sortent de l'usage. Exemples ; noms, adjectifs, verbes, adverbes et affixes. Par contre, les morphèmes grammaticaux contiennent des ensembles clos et restreints.

Ensuite, ils parlent du critère fonctionnel avec lequel les morphèmes grammaticaux dominent dans la formation des phrases. Il s'agit des marques qui proviennent à la fois de la morphologie et de la syntaxe appelées morphosyntaxe propres à certaines parties du discours en nombre, en genre, en personne, en temps et en mode. Les morphèmes, contrairement, sont formés des paradigmes figés dont la modification entraîne un bouleversement de pans entiers du système grammatical. Puis, ils dénotent que sémantiquement les morphèmes grammaticaux véhiculent des notions très banales souvent axées sur la situation d'énonciation et qui contrastent avec le plus ou moins grand degré de spécificité du contenu descriptif des morphèmes lexicaux. Finalement, ils parlent du critère de pure forme selon lequel les morphèmes lexicaux sont indifféremment courts ou longs comme *an, dé, portail, maréchal, mathématique* etc. alors que les morphèmes grammaticaux sont généralement très courts et le plus souvent monosyllabiques comme *-s, -ons, à, si* etc. A partir des explications des grammaires consultées, le concept du morphème se résume dans un type d'arbre, une tentative de bien expliquer la notion de morphème et les différents rôles que jouent les morphèmes.

A partir du diagramme de Riegel et al, nous observons que les morphèmes sont divisés en deux grands types. Les morphèmes libres ayant les aspects lexicaux et fonctionnels. Les morphèmes liés qui concernent des aspects dérivationnels et flexionnels. Les morphèmes fonctionnels et flexionnels se combinent en morphologie grammaticale qui s'occupe de l'étude du genre, du nombre, du temps, de la mode et de la personne. Les morphèmes lexicaux et dérivationnels se combinent en morphologie lexicale qui porte sur la dérivation et la composition - les processus de formation des mots.

Nous soutenons que la maîtrise de morphème demeure un élément fondamental vers la connaissance de la notion de la morphologie autour de laquelle tourne notre étude.

### 2.1.7. Classement des noms communs

Riegel et al (1994 :151) énumèrent les typologies des noms communs comme : les noms comptables, les noms massifs, les noms animés et non animés, les noms de propriétés et les noms collectifs.

Pareillement, M. Grevisse (1986 :75) et Dubois et al (2004 :38-58) exposent ces typologies soulignées par Riegel et al (1994 :151) Selon eux, un nom comptable, est un nom qui désigne quelque chose qui peut être dénombré, compté : à titre d'exemple. *Un chien, une table*. Par contre, le nom massif est ce qu'on ne peut pas dénombrer ou compter. Prenons *une beauté et un amour*, ce sont des mots qui sont difficiles à compter. Ils continuent à dire qu'un nom animé désigne un être vivant, réel ou imaginaire, susceptible de se mouvoir par lui-même. Qu'ils désignent toute substance pouvant être perçue par nos sens : *un animal* et *une divinité* sont des exemples des noms animés, par opposition aux non inanimés qui désignent un objet, une qualité et une action.

Grevisse (1986 :78) explique qu'un nom concret désigne toute substance pouvant être perçue par l'un de nos cinq sens (vue, ouïe, odorat goût et toucher), par exemple, *la maison, la fleur, le chat, l'ami, l'odeur, la musique, la saveur et le froid*. Par contre, un nom abstrait désigne toute substance réelle ou figure qui ne tombe pas sous nos sens et que seules nos facultés cérébrales peuvent appréhender, par exemple, *le courage, la sagesse*.

En outre, Grevisse (1986 :79) continue à dire que le nom collectif est un nom qui tout en s'employant au singulier désigne un ensemble composé de plusieurs éléments. Prenons ces deux mots comme illustration, *foule* et *dizaine*.

13. *La foule* écoutait l'orateur.

14. *Une dizaine* de chapelet.

Le mot *foule* dans la première phrase, signifie multitude de personnes rassemblées et *Dizaine*, le deuxième mot dénote une série de dix grains d'un chapelet. Nous voulons maintenant tourner notre regard sur la syntaxe des communs.

### 2.1.8. Syntaxe des noms communs

D'après Riegel et al (1994 :22) la syntaxe provient du mot grec « syntaxis » qui signifie mise en ordre, disposition, assemblage. Il ajoute que la syntaxe décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et phrases.

Pour sa part, Charaudeau (1992 :22) dit que la syntaxe du nom étudie les rôles que joue ce nom dans la phrase. Arrivé et al (1986 :258) ajoutent que les fonctions syntaxiques du nom sont nombreuses et variées.

En outre, Gardes-Tamine (1990 :101) énumère les fonctions nominales comme ; *sujet, attribut, complément*, d'un autre nom. En plus, lorsque le nom est sujet, il est normalement placé avant le verbe. Par exemple, Ali mange du Kenkey.

Dubois et al (2004 :38-58) disent que l'attribut est un satellite d'un verbe d'état. Il s'accorde avec le sujet. Prenons, *Nana est étudiant*. Lorsque le nom attribut ne possède qu'un seul genre, l'accord dans ce cas ne fait qu'avec le nombre.



Dubois et al (2004 :17) soulignent qu'un complément du verbe est habituellement placé après le verbe comme en *Je parle de Kofi. Je donne un cadeau à Ama.*

Pour l'attribut, Hull (1967 :18) remarque que l'attribut se rapporte au sujet et se trouve généralement après le verbe **être**. Il peut être un nom, un groupe nominal ou bien un adjectif. *M. Emmanuel est artiste.*

Nous notons que l'attribut s'accorde en genre et en nombre avec le sujet, par exemple.

*Elle semble contente*

Par contre, le complément d'objet ne se rapporte pas au sujet et ne s'accorde avec lui. En français, si le complément d'objet est un nom, il est mis après le verbe. Par exemple.

*.Elle avait terminé **la lecture** de ce livre.*

*La lecture* qui est le complément d'objet, se place *après* le verbe *termine* dans la phrase.

Hull (1967 :18) souligne qu'un complément circonstanciel complète l'idée exprimée par le verbe en indiquant les conditions ou les circonstances dans laquelle se trouve le sujet ou bien s'accomplit l'action du sujet. Ainsi, il peut exprimer le temps le lieu, la manière, le but ou la cause. Il répond aux questions **quand, où, comment, pourquoi, par exemples :**

*19.Nous arriverons à midi.*

## 20. Ils voyagent *en France*.

Dans la première phrase, *à midi* est le complément circonstanciel du temps qui répond à la question « quand ? » En plus, *en France*, est le complément circonstanciel de lieu qui répond à la question « où ? »

### 2.1.9. Analyse morphologique du nombre des noms communs

Dubois et al (1987 :12) précisent que l'étude des diverses formes de noms constitue la morphologie. De leur côté, Arrivé et al (1986 :568) expliquent que la relation morphologique réside dans la marque spécifique du syntagme nominal comme complément. Ils disent encore qu'il s'agit de la forme casuelle, spécifique dans le cas des noms communs. Nous constatons que la morphologie de noms est les diverses manifestations des noms au pluriel.

Dans la grammaire, la catégorie du nom est susceptible de varier selon le genre (masculin ou féminin) et selon le nombre (singulier ou pluriel). Ce nombre est un trait grammatical caractérisant les noms. En d'autres termes, le nombre comprend la quantité d'unité. A titre d'exemple :

Une unité : *un chien*, plusieurs unités : *des chats*.

En plus, d'après Weinreich (1953 :480), la plupart des noms prennent le morphème « s » par exemple : *le stylo, les stylos*.

Le « x » et « s » constituent également la marque du pluriel. Donc, un mot déjà terminé par « s » « x » et « z » au singulier reste invariable au pluriel. Par exemple *un tas, des tas, un nez, des nez etc.*

Charaudeau (1992 :23) examine ces exceptions purement orthographiques. Par exemples les noms suivants : *bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, et pou* font leur pluriel en additionnant « x » mais les autres ayant la terminaison en *-ou* font leur pluriel en ajoutant « s » Par exemple : *un trou, des trous, un cou des cous*. Cette ambiguïté entraîne la confusion chez les apprenants ghanéens voire les enseignants par rapport à l'apprentissage et à l'enseignement du français.

Dans la même veine, Agren (2006 :48) souligne que quelques noms modifient leur prononciation sans constituer véritablement une exception du point de vue de l'orthographe. Par exemple, *un os, des os, un bœuf, des bœufs*. Dubois et al (2004 :17) partagent le même point de vue, mais ils expliquent que certains noms cependant ne sont utilisés qu'au pluriel, par exemple : *les alentours, les archives etc*.

Inversement, un certain nombre de noms ne connaissent que le singulier notamment *l'argent, la botanique, la fragilité*. Ces difficultés qui se posent par rapport aux morphèmes qui marquent le pluriel varient et ne sont pas les mêmes pour tous les noms.

La formation irrégulière du pluriel des noms affecte surtout les noms masculins. Par exemple, les mots ayant la terminaison en *-al* forment leur pluriel en **-aux** : *cheval / chevaux, idéal / idéaux*, mais onze noms en *-al* ont un pluriel en *-s*: *bal(s), cal(s), carnaval(s), cérémonial(s), chacal(s), choral(s), festival(s), narval(s), pal(s), récital(s), régala(s)*, mais: *un matériau / des matériaux*. Il continue à dire que les noms en **-ail** en général, prennent un *s* au pluriel (*chandails, éventails, rails, etc.*).

Mais quelques-uns d'entre eux ont gardé leur pluriel en **-aux**: *bail, baux – corail, coraux – émail, émaux – soupirail, soupiraux – travail, travaux – vantaile, vantaux – vitrail, vitraux*. *Le bétail* et *le matériel* sont des noms collectifs sans pluriel.

Le nom *bestiaux* n'a pas de singulier. Les noms en **au, -eau** Ils forment leur pluriel en **-aux, -eaux** : *tuyau / tuyaux, chapeau / chapeaux*. Mais : *landau / landaus, sarrau / sarraus*. Noms en **-eu** forment leur pluriel en **-eux**: *cheveu / cheveux, jeu / jeux*. Mais : *bleu / bleus, pneu / pneus*. Noms en **-ou**

#### **2.1.10.Méthodes d'enseignement des noms communs**

Le français est une langue vivante dont l'enseignement consiste à apprendre aux apprenants à communiquer en français. Cette langue parlée et écrite, est avant tout une langue parlée. Dans le cadre de notre travail, il est tout d'abord utile de préciser que le cours de grammaire occupe une place très importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Hymes (1972 :34) et Amuzu (2006 :13) préconisent l'enseignement de la grammaire en utilisant l'approche communicative. La question de la méthodologie à employer n'est pas simple. Choisir une méthode donnée pour enseigner le pluriel des noms implique probablement d'en exclure d'autres.

La tendance aujourd'hui est de faire une analyse des situations à envisager dans la vie quotidienne et d'engager les apprenants à jouer de rôles dans la classe. Enseigner le français en tant que langue étrangère, c'est représenter la vie quotidienne dans la classe.

Pour expliquer la notion de compétence communicative, Hymes (1972 :34) dit que c'est un mot de la correction grammaticale de son adéquation au contexte aussi bien que son efficacité en tant qu'acte de parole.

Amuzu (2006 :13) résume les démarches pertinentes d'enseignement de la grammaire. Premièrement, il s'agit de la présentation des noms en vue de permettre aux apprenants de percevoir la structure, sa forme et sa signification à l'oral et à l'écrit.

Ensuite, l'explication a comme but de reconnaître la nature des noms du point de vue phonétique et graphique, sa fonction du point de vue de sa distribution syntaxique et sa signification au niveau énonciatif. Autrement dit l'expression amène les apprenants à connaître les principes qui régissent le fonctionnement au niveau du contexte. Ceci aide les apprenants à bien comprendre tous les aspects des structures présentées. La prochaine étape est l'application. Il explique qu'à cette étape, l'enseignant donne des activités qui comprennent une série d'exercices systématiques du pluriel des noms communs à la fois. Cette étape aide les apprenants à acquérir un certain degré de compétence de communication et finalement transférer à long terme, ce qu'ils ont gardé en mémoire à court terme.

Finalement, Amuzu (2006 :18) préconise que l'étape d'évaluation exige que les apprenants démontrent à eux-mêmes et à l'enseignant, comment ils ont maîtrisé les principes de formation du pluriel des noms communs. L'objectif est de fournir en retour (Feedback) sans laquelle ni l'enseignant ni l'apprenant ne serait en mesure de déterminer le degré de progression dans l'acquisition de la structure des noms.

Pour sa part, Kuupole (2008 :11) préconise l'approche communicative comme méthodologie pour l'enseignement/ l'apprentissage du FLE. Selon lui, l'approche communicative n'est pas bien assimilées par l'enseignant de FLE au Ghana. Ensuite, il souligne les problèmes qui militent contre le professeur de FLE comme la surcharge du syllabus en matière d'enseignement/apprentissage tout au niveau pré-tertiaire et

tertiaire qui ne permet ni une allocation suffisante en heures de contact pour le FLE, ni le travail autonome des apprenants pour accroître leurs acquis en FLE.

Enseigner les noms communs dans une classe de langue étrangère constitue une méthodologie, d'enseignement qui est différente de celle qu'on peut pratiquer dans le cadre de la didactique des langues maternelles ou secondes. Les démarches et l'exploitation des supports didactiques présentent, des éléments susceptibles d'être étudiés séparément. C'est ainsi que nous voulons aborder le pluriel des noms communs en nous reposant sur l'approche communicative.

Berard (1991 :8) souligne l'importance de l'approche communicative quand elle dit que les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants, car la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. L'approche communicative essaie de mettre en relation le sens et la syntaxe dans les programmes d'enseignement. Enfin, elle souligne que « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication »

#### **2.1.11. Facteur de l'âge dans l'emploi du pluriel des noms communs.**

Le rôle de l'âge dans l'acquisition du langage continue de susciter de nombreux débats. Peu de chercheurs contestent le fait que les apprenants précoces exposés à la L2 ont tendance à atteindre un niveau de compétence plus élevé que les apprenants. Cependant, les opinions divergent quant aux causes qui attribuent cette différence à une période critique.

Selon Lenneberg (1967 : 155), la période critique pour l'apprentissage des langues commence à partir de l'âge de deux ans. La fin de la période critique d'acquisition de la L1 coïnciderait avec la période de puberté.

Certains générativistes (par exemple, Bley-Vroman, 1989 ; Schachter, 1988) affirment qu'après la puberté, l'apprenant de L2 n'a plus accès à la grammaire universelle. Selon ces auteurs, l'apprentissage après la puberté se déroule selon des mécanismes généraux de « résolution de problèmes » et de « connaissance de la L1 » (Cook & Newson, 1996 : 295). Les fondements empiriques soutenant ces hypothèses ne sont pas concluants (voir, par exemple, Martohardjono & Flynn, 1995 . Des recherches récentes indiquent que les apprenants pubertaires d'une L2 traitent des phénomènes de langage qui, selon la théorie chomskienne, sont régis par la Grammaire Universelle, de la même manière que ceux qui acquièrent cette langue en tant que L1. Certaines études réalisées en dehors du contexte chomskien (notamment Dekeyser, 2000 ; Harley & Hart, 1997) suggèrent que les apprenants tardifs qui réussissent s'appuient davantage sur leur capacité d'analyse verbale que les apprenants précoces. Facteurs tels que les méthodes d'enseignement adaptées à l'âge et le développement cognitif général

D'autres études ont utilisé des techniques d'imagerie cérébrale pour déterminer si la représentation de L2 dans le cerveau diffère lorsque l'acquisition est précoce ou tardive (notamment Arabski, 1999). La célèbre étude de Kim, Relkin, Lee & Hirsch (1997) semble montrer qu'il n'y a pratiquement pas de différences dans l'aire de Wernicke, mais elles apparaissent dans l'aire de Broca. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec beaucoup de prudence. Il existe un large consensus parmi les chercheurs en L2 sur le fait que les apprenants surdoux.

finissent par atteindre (en règle générale) des niveaux de compétence plus élevés que les débutants plus tardifs. Ces conditions ne peuvent générer des phénomènes de démotivation chez les débutants précoces.

Par ailleurs, l'avantage initial des apprenants plus âgés, qui dans les conditions d'acquisition naturelle semble persister un peu plus d'un an, peut, dans des conditions scolaires où l'accès à la langue est beaucoup plus réduit, se manifester pendant plusieurs années. À cet égard, les résultats d'études sur les programmes d'immersion en L2 à différents âges, où la quantité d'apports est beaucoup plus importante, confirment le succès des « programmes précoces par rapport aux programmes retardés et, dans la plupart des cas, tardifs » (Holobow, Genesee & Lambert 1991 : 180). Les résultats préliminaires d'une recherche longitudinale menée en Catalogne suggèrent que, dans les conditions scolaires, la disparition progressive de l'avantage initial des débutants plus âgés s'observe également à long terme.

Comme on l'a vu plus haut, un certain nombre d'études révèlent que les débutants adolescents et adultes semblent souvent capables d'atteindre des niveaux de maîtrise de la L2 comparables à ceux des locuteurs natifs.

Par ailleurs, les recherches sur le bilinguisme précoce indiquent que l'âge du premier accès à la L2 n'est qu'un des facteurs explicatifs de la compétence ultime (voir notamment Romaine, 1989 : 232-244). Même les très jeunes débutants semblent différer des locuteurs natifs monolingues sur certains aspects linguistiques (Ekberg, 1998 ; Flegel, 1999). Plusieurs études contestent l'existence même de la notion de période critique. Selon des interprétations récentes d'études empiriques proposées par de nombreux chercheurs (Bialystok 1997 ; Bialystok & Hakuta 1994, 1999 ; Birdsong 2002 ; Flege 1999 ; Harley & Wang, 1997), Les effets attribués à l'âge dans



l'apprentissage d'une langue seconde ne montrent pas de changement marqué à la puberté.

Il est important de rappeler que la diminution de la capacité d'apprentissage d'une langue seconde, qui semble corrélée à l'âge, varie considérablement d'un individu à l'autre. Cette variation est incompatible avec l'hypothèse d'une période critique affectant l'ensemble de notre espèce. Des recherches récentes ont confirmé cet impact de l'âge sur l'acquisition d'une langue seconde. On ne sait plus du tout, en effet, si le facteur déterminant est celui de l'âge ou si d'autres facteurs plus ou moins concomitants ne sont pas plus importants, comme le degré de connaissance et/ou d'utilisation de la L1, l'expérience scolaire, la motivation, etc. Selon de nombreux chercheurs, les phénomènes habituellement attribués à l'âge résultent en fait d'une variété de facteurs agissant dans des combinaisons différentes et avec des pondérations différentes selon les situations. Ce n'est pas du tout exclu, et il est même très probable que la maturation biologique soit l'un des facteurs qui entrent en jeu. Mais que les phénomènes observés sont la manifestation de limites développementales d'ordre biologique spécifiquement liées à l'acquisition du langage et les langues semble de moins en moins plausible. C'est maintenant important d'explorer *l'interférence de la première langue*.

Concernant le rôle de la langue source (langue première) dans l'apprentissage d'une langue cible (langue étrangère), Les behavioristes, à l'instar des théoriciens du behaviorisme, affirment que la langue source peut avoir une influence positive ou négative sur l'apprentissage de la langue cible. L'apprenant va transférer quelques éléments de la langue source dans la langue cible. En effet, c'est cette position qui nous amène à proposer l'hypothèse de l'analyse contrastive adoptée largement dans

les années 60 et après, pour interpréter les erreurs interférentielles des apprenants. L'approche contrastive (ou comparative) postule que l'acquisition d'une langue étrangère est déterminée dans une certaine mesure par les acquis des apprenants, à savoir les structures linguistiques de leur langue maternelle (langue premièrement acquise).

Or pour les cognitivistes, (Chomsky, 1980), à part le transfert des acquis de la langue source, dans la langue cible, il y a d'autres facteurs dans la langue cible elle-même qui peuvent provoquer les erreurs chez les apprenants au sens chomskyen, représente « sa grammaire » à un stade donné (Gaonac'h, 1991 :124). Ce qui les a amenés à proposer l'analyse des erreurs (Corder 1991). L'analyse des erreurs a donné lieu à la notion d'interlangue chez Selinker (1992) qui souligne que si les structures linguistiques d'une langue étrangère d'un apprenant sont déviantes, mal formées, incorrectes ou erronées, c'est en raison du fait qu'elles ne peuvent être complètement décrites ni par les règles de sa langue première ni par celles de sa langue étrangère. En effet, l'analyse des erreurs marque à partir des années 1960 une étape importante dans la recherche en didactique des langues, progressivement détachée du cadre étroit de la linguistique appliquée (Besse & Porquier, 1990) distingue trois types d'interférence : les interférences syntaxiques, les interférences phonétiques, et les interférences lexicales.

Dans notre travail, nous voulons nous pencher sur les interférences syntaxiques. La syntaxe, selon Grevisse (1986) est l'ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase. D'après Grevisse (idem), la syntaxe est connue sous le terme, de grammaire- l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. Peytard et Genouvrier (1970 : 116) ajoutent aussi que la grammaire est

indissociable du terme morphosyntaxe. « La grammaire ainsi entendue revient à une morphosyntaxe comprenant une approche paradigmatique des morphèmes et une approche syntagmatique des règles de combinaison définies supra ; les deux approches restant évidemment complémentaires ».

Selon Weinreich (1953 :148) « l'interférence est définie comme l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue ». Le transfert consiste à réutiliser dans l'apprentissage d'une L2 les habitudes et savoirs acquis préalablement.

Selon Odlin (1989 :27) « le transfert se définit comme l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et une autre langue qui a été précédemment (et peut-être imparfaitement) acquise ». La similitude entre les structures de deux langues facilite l'apprentissage, alors que leur différence tend à rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement verbal. Les effets de similitude et de différence entre la langue source et la langue cible sont conçus respectivement en termes de transferts à résultats positifs et négatifs. Il y a transfert lorsqu'une activité précédente modifie, par facilitation ou par l'inhibition. Dans le cas de transfert positif, il pense qu'une acquisition antérieure aurait facilité l'amélioration de l'efficacité dans l'exécution ou l'apprentissage de la tâche qui suit. Par contre, il y a un transfert négatif au cas où l'influence de l'acquisition antérieure d'une première tâche se traduirait par une diminution de l'efficacité de la seconde.

Dans notre étude, nous considérons le transfert négatif. Mais en général, en tant qu'enseignant, le concept de transfert va nous permettre de savoir comment gérer les acquis des apprenants afin de bien enseigner ce qui est ciblé.

Les interférences observées chez les apprenants pourraient être attribuées aux langues en contact. L'influence interlinguistique est un terme proposé dans les années 1980 afin d'inclure certains phénomènes comme le transfert, l'interférence, l'évitement, l'emprunt, et les aspects appropriés de manque langagier de L2 ». Nous proposons d'analyser les erreurs à l'écrit en FLE, que commettent les étudiants à cause des influences de la syntaxe anglaise, surtout les étudiants de Bagabaga College. Le domaine de l'influence syntaxique semble être très vaste. Nous nous focalisons donc sur les phénomènes des accords en nombre au niveau de certaines parties de discours : du nombre au niveau de noms communs. Des étudiants de Bagabaga comme d'autres étudiants ghanéens qui ont acquis l'anglais et qui utilisent l'anglais plusieurs fois par jour plutôt que le français, commettent des erreurs syntaxiques de l'accord en genre et en nombre, car certains aspects de ces derniers n'existent pas dans la langue anglaise.

Comme le souligne Lado (1957:59): "Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to change". Lado, dans ce sens attribue la notion de transfert négatif de L1 dans l'apprentissage de L2. Du point de vue de son statut, l'anglais, au Ghana, est non seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse (Amuzu, 2001 :76). L'anglais a environ un million de locuteurs au Ghana qui en parle uniquement comme langue seconde ; un statut qu'aucune langue ghanéenne n'est attribué. Ainsi, l'anglais est utilisé dans les affaires interterritoriales, dans l'enseignement supérieur et secondaire, en justice dans les secteurs scientifique et technique et à l'Assemblée nationale. L'anglais bénéficie donc des fonctions les

plus prestigieuses à tous les égards au niveau national d'où la plus grande possibilité de son influence sur l'écrit des apprenants du FLE.

## 2.2 La théorie de Plurisystème

L'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant la norme en usage. En effet, l'orthographe du français n'est pas une collection de règles et d'exceptions, mais un « plurisystème » c'est-à-dire « système des systèmes », cette théorie est développée par Nina Catach qui traite le fonctionnement de l'orthographe du français. Ce plurisystème avancé par Nina Catach se compose de trois systèmes primordiaux à savoir les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Avant d'aborder ces trois systèmes, il est nécessaire de connaître les différentes unités langagières (phonèmes et graphèmes) qui nous aident par la suite de la compréhension du fonctionnement de l'orthographe française.

Selon Cuq, le phonème c'est : « *la plus petite unité phonique qui permet de distinguer les mots dans une langue* » (Cuq, 2006, p.193). Il existe en fait 36 phonèmes dont 16 vocaliques, 17 consonantique et 3 semi-vocaliques. Ces phonèmes sont transcrits à l'aide des graphèmes que Nina les définit ainsi : « *la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres* » (Catach, 1980, p.16). Partant de cette définition donnée par N. Catach, il est clair qu'il existe quatre formes de graphèmes : le monogramme ; c'est celui qui se compose d'une seule lettre. Ex : [a], [b], [c], le digramme qui se compose de deux lettres. Ex : an [a], ph [f], au [o], et le trigramme qui se compose de trois lettres. Ex : eau[o].

Le graphème se compose aussi d'une lettre et un signe auxiliaire tel que l'accent qui modifie le son et le sens, exemple : mais/maïis, ou la cédille comme garçon. Revenons maintenant à la théorie des trois systèmes ou à la théorie de « plurisystème » développée par Nina Catach.

Elle se compose de trois systèmes différents qui présentent chacun leurs règles spécifiques : Il existe des langues dans lesquelles l'orthographe est « transparente », notamment le finnois, l'espagnol et des langues dont l'orthographe est « opaque » comme le français. Selon les travaux de Nina Catach, le système graphique est complexe mais régulier et cohérent, structuré et pluriel : voilà pourquoi elle parle de « plurisystème ». La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture. Le concept « plurisystème » indique qu'il y'a plusieurs systèmes à l'intérieur du système graphique français, à savoir les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Nous voulons déchiffrer le contenu de ces systèmes. Les phonogrammes, sont graphèmes chargés de transcrire les phonèmes.

D'après (Catach, 1990), la langue française est à plus de 80 % phonographique: elle code l'oral. Donc, la majorité des graphèmes transcrivent des sons. Selon (Jaffré et Fayol, 1997) les possibilités pour transcrire les différents phonèmes du français sont nombreuses vu qu'il y aurait près de 130 graphèmes pour 36 phonèmes. Prenons un exemple, dans le mot « café » nous avons quatre graphèmes : (c- a- f- é) qui codent très exactement quatre phonèmes : [kafé]. Par contre, si tous les phonogrammes correspondent à un graphème, tous les graphèmes ne correspondent pas forcément à un phonogramme. Par exemple, si on met le même mot au pluriel « cafés » nous serons en présence de cinq graphèmes (c-a-f-é-s) qui correspondent toujours à quatre phonèmes : [kafé].

Le « s » qui désigne le pluriel n'étant pas prononcé, ce n'est pas un phonogramme, mais un morphogramme grammatical.

Les morphogrammes sont des unités chargées de transcrire les morphèmes, et se divisent en deux catégories : - Les morphogrammes grammaticaux : ce sont des unités ajoutées aux mots qui portent une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne ...). Par exemple, dans la phrase « les filles jouent à la poupée » les graphèmes (-s) et (- nt) sont des morphogrammes grammaticaux qui indiquent le pluriel. Comme l'indiquent (Jaffré et Fayol, 1997 :169-170), les marques du genre et du nombre doivent être marquées par l'adjonction du (-e) au féminin et du (-s) au pluriel pour les noms et les adjectifs, et par l'ajout de (-nt) au pluriel pour les verbes. Exceptionnellement ces marques ont des correspondants phonologiques en cas de liaison. Les morphogrammes lexicaux : ce sont des unités porteuses de signification lexicale, qui établissent un lien entre les radicaux et les dérivés. Par exemple, le (-t) dans « lit » ou le (-d) dans « grand » ne se prononcent pas, mais ils renseignent sur la famille : « literie, grandeur ».

Les logogrammes se sont des mots qui présentent une homophonie, mais dont le sens diffère. Ces homonymes peuvent être homographes : « un mousse/ une mousse », et peuvent aussi être hétérographes : « conte, compte, comte ». Les logogrammes sont peu nombreux, puisque selon (Catach, 1990), ils ne représentent que 5 % des graphèmes. Comme pour les morphogrammes, on distingue deux catégories : - Les logogrammes grammaticaux : « a / à », « et / est », « sont / son ». - Les logogrammes lexicaux : « vert/ vers/ ver/ verre ». A travers cette description, il en ressort clairement que le système orthographique de la langue française est d'une extrême complexité. Il s'agit donc d'un « plurisystème » dont les différentes composantes remplissent des

fonctions multiples. Catach et al. (1990 :78), représentent le système ou plutôt le « plurisystème » graphique du français de la façon suivante :

**-Une zone centrale dense**, dont les unités (très petits) sont d'autant plus fortes qu'elles sont plus autonomes. Cette zone a pour fonction de transcrire les phénomènes.

**Une zone secondaire plus disposée**, mais encore structurées et bien reliée à la première, comportant des microéléments instables, tantôt graphique, tantôt phonique et graphique, et située dans certaines régions bien précise du mot.

**-Une zone formée d'unités graphiques du lexique**, par essence dispersées, utilisant divers éléments du système dans un but de distinction formelle.

**-un reliquat de lettres étymologiques ou historiques**, qui se trouvent parfois, pas toujours, « récupérées » d'une façon ou d'une autre dans les rouages précédents, mais dont avec le système n'apparaissent pas toujours clairement.

Pour Nina Catach le système du graphique est complexe mais régulier et cohérent, structure et pluriel : voilà pourquoi elle parle de « plurisystème ». La langue fonctionne avec ses trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture : -le système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral. Le terme phonogramme vient du grec, il se compose de deux mots « phonos » qui signifie son et « gramma» qui signifie lettre. Nina Catach le définit comme :« *Les phonogrammes, ou les graphèmes chargés de transcrire les sons. Ils constituent le noyau de notre système graphique et présentent par eux même un fonctionnement à double niveau : paradigmatic (en relation et en opposition les uns par rapport aux autres) syntagmatic (en considération avec ce qui les précède et surtout ce qui les*



*suit*) » Donc, le phonogramme est l'ensemble des graphèmes qui ont une réalisation phonique. Ils comportent des voyelles (graphèmes vocaliques), des consonnes (graphèmes consonantiques), auxquels s'ajoutent des « semi-voyelles » ou « semi-consonnes » Le terme morphogramme vient du grec, il se compose de deux mots « morpho » signifie forme et « gramma » signifie lettre. Elle fait référence à la morphologie, c'est-à-dire à la forme des mots.

D'après Nina Catach, les morphogrammes sont : « *des notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques, qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier). Ex : marques de féminin/masculin, singulier/pluriel, suffixes, préfixes, radicaux/dérivés, etc.* ». (N. Catach, 1990, p120). C'est-à-dire le morphogramme est l'ensemble de graphèmes qui sont porteurs d'informations ou marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode. Souvent ils ne s'entendent pas, mais pas toujours. Ex : dans « ils jouent », les morphogrammes / s / et / ent / ne s'entendent pas, mais dans « ils ont joué », le morphogramme / s / s'entend comme le / z / de zoé à l'oral. Le système morphogrammique selon lequel les unités de l'écrit donnent les informations grammaticales et les lexicales. Le terme logogramme vient du grec, il se compose de deux mots « logos » signifie mot et « gramma » signifie lettre.

Selon Nina Catach: « *Un logogramme, ou « figure de mot », est une unité graphique plus grande que celle du graphème ou que celle du morphogramme, et qui recoupe celle du mot graphique (ensemble de lettres séparé des autres par deux blancs). Le logogramme n'est pas un idéogramme : le son est noté, mais on y trouve plus que le son. Le supplément d'information écrite est en général puisé dans les lettres étymologiques et historiques, qui sont ainsi récupérées et peuvent d'ailleurs*

*jouer plusieurs rôles, phonologique, diacritique morphologique ou seulement distinctif* ». (Catach, 1990, p 121). Ce système est chargé de faire une distinction entre les homophones qui ont une orthographe différente citant les exemples suivants : (cet, cette), (ou, où). Il est le plus souvent monosyllabique. -le système logogrammique selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les homophones.

### 2.2.1 Implication de la théorie plurisystème

A ce stade, nous voulons examiner quelques implications de cette théorie. La théorie plurisystème décrit les morphèmes *s-*, *e*, *ent* comme polyfonctionnels c'est-à-dire qu'ils jouent un rôle à tous les niveaux d'organisations de l'orthographe. Prenons le morphème *-s*, par exemple, remplit une fonction aux trois niveaux fondamentaux. De point de vue phonogramme, *-s* a les valeurs /s/ et /z/ dans la prononciation de *poisson* et *maison*. Comme morphogramme, il a plusieurs valeurs. C'est un morphogramme grammatical pour le pluriel des noms, par exemples *les grands parcs* mais dans le domaine verbal, il indique la première ou deuxième personne : *je regards*, *tu chantes*. C'est morphogramme lexical, à partir de ses deux valeurs phonogrammiques de base impliquant des classes syntaxiques diverses : *las/lasse/lasser/lassitude*, *gris/grise/griserie*.

Comme élément distinctif, il contribue à opposer des paires d'homophones, en jouant parfois sur deux niveaux fonctionnels en même temps : *moi/mois-mensuel*. En outre, de point de vue catégorie morphologique telle que le nombre, nous devons mettre un *-s* au pluriel si c'est un nom ou un autre élément du système nominal, parfois aussi un *-x* ou rien : *des jours*, *des travaux*, *des nez*. L'orthographe du français est plus qu'une simple convention, plus qu'un code. Elle a plusieurs fonctions parmi

lesquelles :1- *Fonction phonographique* : elle permet bien sûr de passer de l'oral à l'écrit. *la Fonction étymologique* : elle peut rappeler l'origine d'un mot : *temps*, du latin *tempus*. *la Fonction syntaxique* : elle permet d'apporter le sens à l'intérieur de la phrase grâce aux marques de genre et de nombre et aux règles d'accord : *elle mange /elles mangent (elles = sont plusieurs)* ; *Dominique est tombé/Dominique est tombée (Dominique = une fille)*. *La Fonction lexicale* : elle donne au mot son identité, en particulier quand plusieurs mots se prononcent de la même manière : *ver, vers, vert, verre*. *la Fonction idéographique* : elle donne au mot son image, celle que l'oeil reconnaît et qui lui permet d'attribuer d'emblée un sens au mot. Le concept de plurisystème est fondamental en didactique de l'orthographe. Il ouvre la voie à un enseignement qui fasse davantage appel à la compréhension qu'à la mémoire et montre en tout cas que cette dernière s'exercera de manière d'autant plus efficace que les mots et les règles à stocker s'inséreront dans une structure mieux maîtrisée. Il permet aussi de distinguer, dans l'ensemble des phénomènes orthographiques, l'essentiel de l'accessoire. Il en va ainsi par exemple, de nombreuses lettres étymologiques et historiques qui ne participent pas du principe distinctif : privées aujourd'hui de toute fonction, elles apparaissent au sens strict du terme, hors-système. Nous voulons tourner notre regard vers la théorie cognitive.

### 2.3 Théorie Cognitive

Le terme cognitivisme fait référence à la connaissance (Gaonac'h, 1987 :107). C'est-à-dire ce qui se passe dans la tête du sujet (l'apprenant), que ce dernier manifeste ou non un comportement observable. Selon Chomsky (1980 :49) « chaque individu est doté d'un Dispositif d'Acquisition du Langage (Langage Acquisition Device), et ces structures linguistiques qui sont biologiquement programmées, permettant à l'enfant de suivre des règles grammaticales et de produire des énoncés ».

Chomsky théorise que le dispositif inné permet au cerveau d'exécuter des opérations cognitives. Les partisans de la grammaire transformationnelle notamment Chomsky (1980 :67) et ses disciples prétendent que « l'on aboutit à une description plus cohérente et plus révélatrice d'une langue, plus conforme à l'intuition du sujet parlant, si l'on conçoit sa syntaxe sous la forme de transformations appliquées... »

Cette approche cognitive s'intéresse à la représentation et l'organisation des connaissances dans la mémoire, et elle se préoccupe de l'analyse de la tâche d'apprentissage et de la performance en termes de processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage. On peut concevoir de la théorie cognitive que l'apprentissage d'une langue est un fait génétique dans la mesure où Chomsky et Mialaret désignent respectivement dispositif et automatismes. D'ailleurs Chomsky n'hésite pas à nous faire comprendre que l'apprentissage d'une langue est un fait biologique plutôt qu'environnemental. Tortrat (1971 :242) de sa part dit : « Au niveau humain, la motivation cognitive (le désir de savoir comme une fin en soi) est plus importante dans l'apprentissage significatif que l'apprentissage par cœur ou instrumental. Ceci parce que l'apprentissage cognitif est inhérent et non automatisé dans la nature et est au moins potentiellement, le type de motivation le plus important dans l'apprentissage en classe »

A notre entendement, la cognition serait donc la totalité des actes conscients qui sont le résultat de certains processus mentaux.

Chaque enfant acquiert une langue en l'espace de quelques années. L'essentiel des instruments linguistiques de la société dans laquelle des enquêtes récentes montrent à quel point un enfant, lorsqu'il arrive à l'école pour la première fois, possède déjà des connaissances du monde, d'ordre culturel, social et aussi

linguistique. Donc, l'enseignant, au lieu de l'ignorer ou d'en faire table rase comme le suggérerait la pédagogie behavioriste, doit en tenir compte et sur laquelle il lui est nécessaire de s'appuyer s'il veut aider l'enfant à acquérir des savoirs nouveaux.

Dans une perspective cognitiviste, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience/quotidienne) ou explicite (exercice scolaire). La perspective cognitive privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, au traitement en mémoire, au Langage, et du fonctionnement du cerveau.

De nombreuses théories composent l'approche cognitiviste qui repose sur plusieurs postulats. Tolman parvient à dégager les premiers postulats cognitivistes, Tolman constate que des apprentissages peuvent être réalisés sans qu'ils se manifestent dans les comportements. Il nomme ces apprentissages comme « apprentissages latents ».

Dans sa réflexion sur l'assimilation d'éléments abstraits par rapport aux éléments factuels, une reconstruction factuelle satisfaisante pour la communication s'avère possible lorsque reproduction est requise ou tentée. Il continue en déclarant que « toutes conceptions d'apprentissage et de rétention et leurs principes psychologiques fondamentaux sont des formes de traitement d'information »

La théorie cognitive fait donc appel à l'utilisation des processus mentaux, à l'intelligence, à la pensée, à la mémoire ou à l'intuition. Gaonac'h (1987 :107) nous montrent que les Caractéristiques et l'organisation des connaissances acquises

(explicites ou implicites) peuvent déterminer la manière dont nous percevons et prenons en compte les phénomènes linguistiques.

### 2.3.1 Erreur

Ellis (1994) montre que l'erreur se situe dans l'activité des apprenants, et se manifeste à travers les efforts faits par ces derniers pour s'approprier la langue étrangère. L'erreur est inévitable dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. Corder (1980), Paule et Woolley (1993 :120) soutiennent que l'apparition d'erreurs constitue un phénomène inévitable et nécessaire pour l'analyse didactique.

De même, Besse et Porquier (1991 :207) mettent l'emphase sur les erreurs commises par les apprenants d'une langue comme indicateur positif car ces éléments témoignent de leur niveau de possession et de maîtrise de cette langue. D'après, Paule et Woolley (1993 :13) l'erreur fait partie des stratégies d'enseignement.

Nous disons que l'erreur dans une perspective de communication surtout si elle n'entrave pas le message sur le plan pédagogique, permet la détermination des difficultés des apprenants. Nous remarquons que dans l'enseignement du pluriel des noms communs, les erreurs des apprenants servent comme des indices.

Quant aux erreurs des apprenants en langue étrangère, les cognitivistes indiquent qu'elles semblent nécessaires au processus d'acquisition de la langue elle-même. Selon Brown et Fraser (1963), les erreurs linguistiques de l'enfant en L1 sont considérées comme des indices d'un processus actif d'acquisition de la langue et comme une manifestation d'un état de développement de l'enfant. Elles permettent de faire le point sur la maîtrise de la langue par l'enfant. A ce propos, Coder (1980 : 167), observe que :

*[...] [les erreurs] sont indispensables à l'apprenant lui-même. Parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. C'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que ceux qui apprennent une langue étrangère.*

Nous voyons par-là que les erreurs permettent aux apprenants d'une langue étrangère de faire des comparaisons, consciemment ou inconsciemment, entre leurs propres productions et les règles de la langue cible et d'en tirer des conclusions. L'erreur constituerait alors un point de repère pour l'auto-correction pour les apprenants.

Selon Corder (1980) paraphrasé par Besse et Porquier (1990 : 207) : « l'apparition d'erreurs, en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturelle, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives.

S.P Corder est le fondateur du concept de l'analyse d'erreurs. Dans ses travaux corder (1980) propose les 5 principes suivants pour soutenir d'erreurs, ce sont :1. La collection de corpus sur la langue d'apprenant et la langue étranger qu'on apprend. 2. L'identification d'erreurs. 3. La description des erreurs identifiées.4. L'explication des causes des erreurs qui implique l'utilisation des méthodes, des hypothèses et des stratégies. 5. l'évaluation des erreurs par rapport à la fréquence et par la gravite du point de vue de l'écart par rapport à la norme : la fréquence, le pourcentage et la gradation. Dans notre étude nous appliquons tous les cinq principes développés par S.P Corper.

### 2.3.2 Analyse d'erreurs

Selon Corder S., P. (1980 :161), le fondateur d'analyse d'erreurs « l'analyse des erreurs est considéré comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. Contrairement à l'analyse contrastive qui compare la langue cible à la langue source, l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'interlangue des apprenants, langue autre que la langue source » l'analyse des erreurs, selon Besse H et Porquier R (1994 :207), « a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils articulent l'un à l'autre : une meilleure.

La compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception des principes et de pratiques 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, contribue un terrain de recherche utile pour une théorie de des langues. ». Pour Corder S P « des erreurs apparaître en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants et cela constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire ». Selon lui, « l'analyse des erreurs est considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. Contrairement à l'analyse contrastive qui compare la langue cible à la langue source, l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'inter langue des apprenants, langue autre que la langue source. ».

Pour Strevens (1964 :65) l'analyse des erreurs est vue comme un complément ou un substitut à l'analyse contrastive lorsqu'il postule que « Les erreurs produites et les difficultés rencontrés par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différences qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison



bilingue complète. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidentes, apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. L'analyse des erreurs ne serait remplacer les études contrastives mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits »

L'analyse d'erreurs va nous aider à bien attribuer les fautes commises par les apprenants à la suite de l'influence de la langue source sur la langue cible. Ces erreurs sont prévisibles par l'âge critique. Il y a également des erreurs provenant de l'intérieur d'une langue elle-même, c'est-à-dire la langue cible. Les erreurs qui sont inhérentes à la langue étrangère elle-même. Ce sont des erreurs de type *intralingual*, une manifestation de la non-maîtrise de la langue cible elle-même par les apprenants. Ce type d'erreur est décelé par l'analyse des erreurs. Entre l'âge critique et l'analyse des erreurs, il y a une complémentarité de faits. Sans l'âge critique on ne peut pas trouver l'explication pour une grande partie des erreurs et sans l'analyse des erreurs, l'âge critique n'a pas de rapport avec la réalité des fautes vraiment produites.

Analyser des erreurs ou plus exactement les performances des apprenants c'est considérer leur usage de la langue cible comme des ensembles de *traces* renvoyant à leurs connaissances intermédiaires réputées constituer un système linguistique appelé *interlangue* et aux stratégies d'acquisition et de communication qui lui sont liées. Il s'agit d'identifier et de faire l'inventaire des erreurs et des types d'erreurs commises par les apprenants dans leurs productions. Aussi, faut-il essayer de déterminer leur progrès et la cause des erreurs ou mieux encore de comprendre les stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants à partir des types d'erreurs qui en découlent. En ce faisant, l'enseignant établira des progressions à suivre en fonction

des erreurs commises par les apprenants dans le but de remettre ces derniers sur les rails.

Gaonac'h (1987 : 24 ) remarque que : le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant et au chercheur de déterminer où en est l'apprenant (c'est-à-dire de caractériser son système transitoire de langue), mais aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes.

Cette position est renchérie par Besse et Porquier (1990 : 207) :

*L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. [...] une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception des principes et des pratiques d'enseignement mieux appropriés.*

Dans les deux cas, l'enseignant doit déterminer l'évolution de l'apprenant dans la langue étrangère pour pouvoir établir une progression et améliorer son propre enseignement en tenant compte de l'erreur non seulement comme inévitable mais aussi comme une aubaine et une piste de travail. L'analyse des erreurs est pertinente à notre étude dans la mesure où elle va nous permettre, d'une part, de relever et analyser les erreurs des apprenants, les erreurs de formation du participe passé par exemple, lors de l'utilisation du passé composé à l'écrit et d'autre part, de proposer des mesures de correction appropriées aux erreurs.

Comme complément à l'analyse contrastive l'analyse des erreurs se fonde sur les inventaires et les typologies des erreurs commises en fonction de leur nature, leur fréquence et leur probabilité d'apparition. Bertocchini et Costanza (1989 :66) remarquent que l'analyse d'erreurs a comme objectif d'expliquer les causes de ces

erreurs. Besse et Porquier (1984 :207) partagent le même avis. C'est dans ce cadre qu'intervient progressivement un changement du statut des erreurs en lien avec les études portant sur l'acquisition des langues étrangères mais aussi maternelles.

Selon Corder (1980 :11) au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant de FLE sont en substance les mêmes que celles permettant l'acquisition de la première langue. L'analyse d'erreurs contribue à relativiser le rôle de la première langue dans son apparition et à modifier les attitudes des apprenants à son regard.

Pour Paule et Woolley (1993:13) l'analyse d'erreurs est importante à la compréhension de ce processus et vise à l'élaboration de stratégies d'enseignement du pluriel des noms.

### **2.3.3 Transfert linguistique**

Odlin (1989 :27) nous explique la notion de transfert linguistique en disant que c'est un phénomène qui résulte des similarités et des différences entre une langue cible et une langue source. Nous déduisons que le transfert implique l'existence de deux langues, l'une, plus ou moins maîtrisée et l'autre toujours apprise et qui ont des similarités ainsi que les différences. D'après Ellis (1994 :28) le transfert de L1 est comme l'incorporation des structures de L1 dans le système de connaissance de L2 de l'apprenant.

Selon Debyser (1970), Mickey (1963) et Amuzu (2000 :4), il y a un transfert lorsqu'une activité précédente modifie par facilitation ou inhibition celle qui suit. Ceci nous signale l'existence de deux types de transferts. Le transfert positif facilite l'amélioration de l'apprentissage de la tâche qui suit tandis qu'un transfert négatif est

le cas où l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficacité de la seconde. Nous constatons que, nous pouvons apprendre L2 ou une langue étrangère à travers l'existence des similarités entre L1 et L2.

Bertocchini et Costanza (1989 :42) nous renseignent que si les similarités des deux langues comme l'anglaise et le français sont prises sans des difficultés grâce au transfert positif, les structures contrastantes entraîneront des problèmes d'apprentissage et engendreront des erreurs dues au transfert négatif. Ceci indique que nous pouvons facilement apprendre L2 ou une langue étrangère à travers l'existence des similarités entre L1 et L2

Enfin, les principes et l'évaluation des erreurs ont comme fondement, cette notion de transfert. Ces théories se servent comme une lumière ou elles nous aident à bien conceptualiser le problème de la formation du pluriel des noms communs.

#### **2.3.4 Implication des erreurs par rapport à l'emploi du pluriel des noms**

##### **communs**

L'erreur témoigne que l'implication de ces erreurs commises par les étudiants a un effet négatif sur leur production écrite. D'autre part, la possibilité de corriger ces erreurs sert d'amélioration possible de leur production écrite. L'analyse des erreurs aide les enseignants à déterminer la typologie des erreurs et comment les surmonter. Enfin, il épaulé de prendre une décision sur la méthodologie à employer dans l'enseignement du pluriel des noms communs pour éradiquer les erreurs. C'est en s'appuyant sur les erreurs commises qu'il est possible de transformer les obstacles en objectifs et d'aider l'apprenant à ajuster ses représentations initiales et à améliorer son

interlangue, tout en prenant conscience de son fonctionnement mental et de ses actions.

## 2.4 Travaux Antérieurs

La partie suivante est consacrée aux travaux antérieurs, nous allons considérer les apports de quelques travaux effectués dans le domaine du pluriel des noms communs.

Comme il nécessite de toute recherche de revoir des études déjà menées sur le sujet afin de combler les vides, notre recherche à ce sujet porte sur l'emploi du pluriel des communs noms en particulier, nous avons un bon nombre de chercheurs, ghanéens et étrangers, qui ont mené des études soit directement sur ce sujet soit sur d'autres sujets qui ont lien avec le cas étudié. Nous nous sommes inspirés de plusieurs travaux ayant trait aux morphogrammes grammaticaux.

L'étude par Awute (2003) intitulée « *l'emploi des morphogrammes en français langue étrangère : le cas des apprenants d' » Achimota SHS, de Presec-Legon et d'Accra Girls SHS » est le premier travail de recherche qui est pertinent à notre étude. Le but de cette étude a été de fournir des informations sur l'utilisation correcte des morphogrammes par des apprenants de français dans certaines écoles sélectionnées de la métropole d'Accra. L'étude a été menée dans trois écoles à savoir Achimota SHS, PRESEC-Legon et Accra Girls SHS avec l'effectif de 75 apprenants et 14 enseignants. Les données ont été collectées, à travers des tests sur la production écrite, comme, la dictée et la composition, administrées aux apprenants et des entretiens et questionnaires administrées aux enseignants. Les conclusions de l'étude d'Awute étaient que les apprenants avaient des difficultés à écrire des mots français en utilisant correctement les morphogrammes, qui sont des unités graphiques qui servent à former*

des mots. Ainsi, ils ont omis ou confondu des dérivés et des flexions, ou les ont utilisés à tort, ce qui a compromis la qualité de leurs productions écrites et leur communication en français. En conclusion, l'étude recommandait d'utiliser l'approche inductive dans l'enseignement de l'accord en français. Notre public est composé des étudiants ayant un niveau d'étude supérieur.. Son étude a fait une description détaillée de la typologie des morphogrammes, ce qui est pertinent pour notre étude qui porte sur les morphogrammes grammaticaux. Le niveau de notre étude est College of Education et celui d'Awute est SHS. Sa recherche est pertinente à notre étude dans la mesure où elle porte sur les difficultés d'emploi des morphogrammes grammaticaux, car elle a montré que les apprenants ont des difficultés à utiliser correctement les flexions.

Un autre travail que nous avons trouvé nécessaire à notre étude est celui de N'koumassoune (2018) qui a fait une étude sur *Difficultés d'emploi des Morphogrammes Grammaticaux par des apprenants de ST. Johns Grammar Senior High School Accra*. Son objectif est d'identifier les difficultés liées à l'emploi des morphogrammes grammaticaux en général. Son échantillon est 40 apprenants. Le corpus recueilli par son étude comprend des questionnaires destinés aux apprenants et enseignants, afin de valider les informations recueillies auprès des enseignants. Deuxième corpus constitue une épreuve d'expression écrite administrée aux apprenants. En conclusion il a été établi que la plupart des apprenants d'école ne sont pas capables d'utiliser correctement des morphogrammes grammaticaux. L'étude de N'koumassoune (2018) a suggéré de centrer sur les difficultés *d'emploi de l'accord en nombre des noms composés en FLE : le cas des apprenants de Ghana Senior High School, Tamale*. Son objectif principal est de déterminer les difficultés que rencontrent les apprenants dans l'apprentissage et la bonne maîtrise des formes

plurielles des noms composés en français dues aux complexités de la relation morpho syntactique des éléments des noms composés. Son échantillon est 40. Il a comme les outils de recherche, questionnaire pour recueillir les points de vue des enseignants du FLE à Ghana Senior High et les tests administré aux apprenants. Le but de ce test est de vérifier leurs niveaux de compétence. En conclusion il a proposé une technique pour surmonter les difficultés des apprenants. Nous avons constaté que notre échantillon est plus grand que celui de son travail aussi, les niveaux de recherche sont divergents. Son étude porte sur l'accord en nombre des noms composés alors que notre travail de recherche porte sur l'emploi du pluriel des noms communs. Sa recherche est pertinente par rapport à notre étude dans la mesure où elle porte sur le nombre des noms composés alors que notrele porte sur le nombre des noms communs la divergence se voit du point de vue de typologies de noms. C'est aussi une lacune à combler par notre travail.

Le travail de Francis (2020) qui porte sur *Contraintes d'emploi des Noms composés en Français : Le cas des Apprenants de l'Institut Universitaire de Formation D'enseignants de Bagabaga, Tamale*. Sa recherche vise à examiner et à trouver des solutions aux difficultés que les étudiants de Bagabaga College of Education rencontrent avec l'écriture et l'interprétation des noms composés en langue française. Son public est 40 apprenants. Les questionnaires ont été administrés aux étudiants et enseignants. De plus, les tests destinés aux étudiants ont été utilisés pour recueillir des faits et identifier les difficultés rencontrées par les étudiants en ce qui concerne l'emploi des noms composés. L'étude a consulté le Dictionnaire (Petit Robert) et trouve 350 noms composés écrits avec tiret, 250 écrits sans tirets. L'analyse des données a révélé que les étudiants ne savaient pas écrire correctement les noms composés et les interpréter. Pour remédier aux difficultés, son étude a

rassemblé des règles proposées par la linguistique pour aider les étudiants à écrire et à interpréter correctement les noms composés en français. Ce qui est intéressant entre la recherche Français (2020) de notre travail est que les deux recherches ont été amenées dans une même école. Son échantillon est 40 alors que nous avons utilisé 58. Son travail n'est pas directement lié à notre étude, mais il s'intéresse aux noms composés, qui sont des noms communs. Les noms communs et les noms composés sont des mots du même type. . Un autre point divergent est que notre travail porte sur le pluriel des noms communs alors que son travail de recherche porte sur uniquement sur l'emploi des noms composés sans toucher les morphogrammes grammaticaux qui font l'une des difficultés majeures des apprenants du FLE. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de faire une étude plus détaillée sur l'emploi des noms communs.

Kuupole (2005) a effectué une étude sur le FLE dans le contexte multilingue ghanéen où il a cherché à comprendre les nombreuses et fréquentes erreurs lexicales et syntaxiques qui surviennent dans la production écrite et orale des étudiants de FLE. Son public est composé des étudiants de deuxième année de FLE à University of Cape Coast. Le corpus recueilli pour son étude comprend la production orale et écrite des étudiants de la deuxième année, une catégorie d'étudiants âgés de 20 à 40 ans. Ces étudiants ont déjà fait au moins cinq ans d'études formelles de FLE. Il a également interviewé 65 étudiants sur leur mode de réflexion par rapport à leur processus d'apprentissage pour voir si leur connaissance en anglais (L2) a de l'influence sur le FLE. Il a analysé les erreurs des étudiants et il est parvenu à la conclusion que les étudiants sont confrontés à quelques difficultés majeures telles que : - erreurs de construction morphosyntaxique.



Une autre étude qui mérite notre attention est celle de Yiboe (2001). Dans son étude, il s'est interrogé sur les problèmes de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants de SHS dans le district de Ho. Sa préoccupation majeure était d'identifier des phonèmes et des structures syntaxiques qui sont à la forme négative en éwé, qui est la L1 des apprenants. Il était d'avis que ces éléments linguistiques pouvaient être une source de transfert négatif linguistique dans l'apprentissage du FLE à cause de l'influence de l'éwé. Son public comprend 55 apprenants de SHS ayant tous l'éwé comme L1. Ce sont des apprenants qui ont appris le FLE pendant au moins trois ans. Les apprenants proviennent de cinq SHS dans le district de Ho. Les outils de recherche comportent un questionnaire, un test sur la négation et un texte pour la lecture.

Après avoir recueilli et transcrit son corpus, il a procédé à la comparaison des structures syntaxiques et des phonèmes de l'éwé et du français à travers l'analyse contrastive. Il a montré que 60% des phonèmes français n'existent pas en éwé et que plus de 95% des erreurs des apprenants en FLE ont une structure semblable à celle de l'éwé. Il conclut que les erreurs de transfert négatif proviennent de l'influence de l'éwé sur le FLE. Nous remarquons que son public et le nôtre sont plus ou moins identiques en termes d'effectif mais différents sur le plan de niveau scolaire. Notre public est composé de 54 des apprenants Bagabaga College of Education tandis que le sien comprend 55 apprenants de SHS. De plus, il a un public homogène vis-à-vis de la langue première alors que nous avons un public hétérogène en ce qui concerne la L1. Nous constatons également qu'il n'a pas pris en compte l'influence de l'anglais, la L2, dans l'apprentissage du FLE. Sa recherche est pertinente par rapport à notre étude dans la mesure où elle porte sur l'influence d'une connaissance antérieure dans le

nouvel apprentissage ; il s'agit de l'influence de la L1 sur le FLE alors que pour ce qui est de notre étude, elle concerne l'influence de la L2.

Pascale le français a rédigé un article intitulé « Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire » Cet article veut décrire la conception que des élèves francophones de 3<sup>e</sup>, de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années du primaire ont avec le pluriel des noms, des adjectifs et des verbes. Pour ce fait, les commentaires métagraphiques produits par 114 élèves à propos de mots ciblés dans une production écrite libre et une tâche de complètement d'accords contrôlé ont été analysés et codés selon le type d'arguments qu'ils présentaient pour justifier la présence ou l'absence de marque du pluriel. Les résultats révèlent que la notion de pluriel est généralement vue comme une relation entre différents mots de la phrase. Le pluriel de chaque classe de mots est justifié à l'aide d'arguments qui lui sont propres et qui sont cohérents avec la théorie grammaticale. Toutefois, la variété des arguments utilisés pour justifier des cas de figure différents à l'intérieur d'une même classe de mots montre que, même en 5<sup>e</sup> année, la construction de la notion de pluriel n'est pas finalisée.

Brissaud et Fayol (2018) rappellent ainsi que les enfants francophones découvrent lorsqu'ils apprennent à écrire. 'Existence de nombreuses marques muettes et que les difficultés de maîtrise du pluriel perdurent jusque chez les adultes experts. Totereau, Thevenin et Fayol (1997, p. 101 et suivantes) ont ainsi testé l'acquisition du pluriel en compréhension et en production chez des élevés des trois premières années de l'élémentaire, en les soumettant à des tâches d'association entre des formes verbales et des dessins. Les résultats ont montré que l'acquisition du pluriel était

progressive, plus facile sur le nom que sur l'adjectif ou le verbe, et plus précoce en compréhension qu'en production.

L'écriture française fait beaucoup de distinctions morphologiques entre nombre grammatical et genre

Ågren (2008) a créé un corpus de plus de 400 textes écrits par des lycéens suédois, qui ont étudié le français pendant une période entre six mois et cinq ans. Le but de l'étude d'Ågren (2008) a été d'analyser le développement morphologique du nombre en français écrit sur des noms. D'abord, les textes ont été évalués selon des critères de Bartning & Schlyter (2004). Selon ces critères, les élèves de l'étude d'Ågren se groupent entre le stade 1 (initial) et le stade 4 (avancé bas) de l'échelle de Bartning et Schlyter. Ensuite les textes ont été analysés par Ågren pour déduire le développement morphologique de la langue écrite en ce qui concerne le nombre. Les résultats de cette analyse proposent un développement graduel de la morphologie du nombre en français L2 écrit chez les apprenants suédois, qui ne ressemble pas à celui des enfants francophones apprenant à écrire en français L1 (Fayol 2008). Très tôt, les élèves suédois maîtrisent l'usage des quantifieurs et des pronoms *ils* et *elles* dans des contextes pluriels. Le marquage du pluriel nominal en *-s* est également précoce chez les apprenants suédois. Un autre accord au pluriel qui est difficile à produire en français L2 écrit est celui entre le sujet et le verbe. Cet accord est bien maîtrisé au stade 3 alors qu'il atteint le niveau du groupe contrôle français au stade 4. Il est à noter que les apprenants suédois ont des difficultés avec l'alternance de radical au pluriel mais qu'ils semblent avoir plus de facilité pour l'accord morphologique en *-nt* des verbes réguliers.

Finalement, Ågren (2008) a pu constater que l'accord en nombre entre le déterminant et le nom est maîtrisé relativement tôt. Pour conclure, les élèves au stade 4 de l'étude de Ågren maîtrisent très bien l'accord en nombre en français écrit, presque aussi bien que le groupe contrôle. Les apprenants L2 dans l'étude d'Ågren (2008) trouvent plus difficile de produire le pluriel quand il s'agit d'un accord redondant entre plusieurs parties du discours que lorsqu'il est question d'un marquage nominal ou pronominal qui est sémantiquement motivé. Pourtant, le côté silencieux de ce marquage/accord ne semble pas influencer les apprenants L2 suédois autant que les enfants francophones. A ce stade il importe, de tourner notre perspective sur la morphologie de nombre des noms communs.

Au Ghana, Amuzu (2001) a fait une étude sur 'des difficultés des apprenants en orthographe du français. Il établit que c'est l'acquisition des règles de fonctionnement du système orthographique du français qui pose plus de difficultés aux apprenants de Senior Secondary School. Dans son article, il souligne le fait que les phénomènes de transfert varient en fonction des tests et des traits de similarité et de différence entre les langues en présence. Son étude porte sur les effets de la langue première et de la langue seconde, sur l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants de Senior Secondary School dans la région Volta. Signalons que son étude porte exclusivement sur des apprenants qui ont la langue éwé, langue d'origine *Kwa*, comme langue première. Les instruments qu'il utilise pour la collecte des données sont composés d'un test de dictée et d'un test de grammaire et de lexique. Les tests qui sont basés sur les programmes d'enseignement du FLE et des Examens de West Africa Examination Council (WAEC) sont administrés auprès de 314 apprenants en troisième année de l'école secondaire.

Amuzu tient compte de la typologie des erreurs à dominance morphogrammique de type interlingual et de type grammatical pour montrer que les erreurs sont porteuses d'information sur les difficultés d'acquisition des apprenants. Il nous apparaît qu'il n'a pas pu établir le pourcentage plus précis des domaines de difficultés relatifs à l'éwé et à l'anglais langue seconde. Il dit à ce propos : « Il nous a paru difficile d'établir un pourcentage plus précis des domaines de difficultés relatifs à l'éwé et à l'anglais ».

Amuzu conclut que le transfert s'opère alors entre ce qui est déjà acquis et les données nouvelles de l'acquisition. Cette conclusion abonde dans le sens des théories behavioristes qui nous révèlent que l'éwé (langue ghanéenne déjà acquise), ainsi que l'anglais (la langue source) et le français (langue cible) ont chacune un rôle dans le développement langagier des apprenants.

Cette étude et la nôtre sont pareilles du point de vue de la notion d'interférence et de la notion du nombre. Nous attendons une découverte pareille comme celle d'Amuzu. Mais, alors que son étude examine les erreurs orthographiques grammaticales commises par les apprenants à cause du phénomène d'interférence interlinguistique, notre travail ne porte pas seulement sur les erreurs orthographiques. Ces erreurs ne sont pas uniquement au niveau orthographique des mots constituant la phrase des apprenants mais également au niveau syntaxique de la phrase de ceux-ci (si nous considérons la phrase comme la plus grande unité grammaticale). Comme le souligne Grevisse (2005 :9) « c'est par phrases que nous pensons et que nous parlons [...], elle est la véritable unité linguistique ». Recherches et théories relatives à l'apprentissage peuvent se répartir en trois grandes catégories, « selon qu'elles mettent l'accent sur le sujet (apprenant), sur son environnement ou encore sur

l'interaction entre ces deux éléments ». Aussi l'apprentissage est le fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement. Il s'y adapte par assimilation et accommodation.

Yiboe (2001), dans son mémoire de maîtrise, fait une étude sur le problème de transfert négatif dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère auprès des apprenants éwéphones au niveau SSS. Ses enquêtés, 55 apprenants de SSS 3 dans 5 écoles secondaires dans le District de Ho constituent sa population de référence. Il cherche à montrer qu'il y a le phénomène de transfert négatif de la langue première éwé des apprenants sur le FLE au niveau phonétique/ phonologique et syntaxique. Il observe que la langue première de l'apprenant est un facteur qui influe sur l'apprentissage d'une langue étrangère à tous les niveaux de la description linguistique.

Sa méthode de collecte des données inclut un questionnaire, une production écrite et orale. Le questionnaire porte sur des informations démographiques et linguistiques sur l'apprenant. Les exercices écrits et oraux sont composés des tests : un texte de lecture à haute voix pour vérifier les erreurs phonémiques réalisées par les apprenants et un test centré sur la négation qui permet aux apprenants de transformer des phrases affirmatives en phrases négatives correspondantes. Cette étude indique que beaucoup d'erreurs proviennent de la langue source (langue première de l'apprenant). Autrement dit, il y a le transfert linguistique négatif de l'éwé dans l'aspect phonémique et des constructions syntaxiques de l'apprenant. Il limite son étude au transfert négatif au niveau phonétique et syntaxique.

Yiboe remarque que les erreurs phonémiques surgissent du fait que certains des phonèmes français [y, ø, oe,] n'existent pas en éwé. Au niveau syntaxique, il observe

que la tournure négative pose beaucoup de difficultés aux apprenants et que la transformation fautive est due à la structure dans la langue éwé. Il classifie comme facteurs non structuraux des éléments tels que, l'âge des apprenants, le nombre de langues parlées par les apprenants, l'ordre d'acquisition des langues (éwé, ga, twi, anglais, français), l'apprentissage de l'éwé en tant que matière scolaire comme sources de difficultés d'apprentissage du FLE.

Il conclut, en s'inspirant des résultats de ces tests, que le transfert négatif de la langue première de l'apprenant joue un rôle primordial dans l'apprentissage du FLE. Ainsi attribue-t-il aussi aux facteurs non structuraux qui proviennent de la situation sociolinguistique des apprenants au transfert négatif.

Notre étude et celle de Yiboe sont convergentes sur la notion de transfert négatif ou le phénomène d'interférence de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible. Mais notre objectif est de tester le transfert de la notion du nombre en anglais, la langue officielle du Ghana sur le FLE. Au contraire, l'étude de Yiboe porte sur les phénomènes de négation et la difficulté de prononciation des phonèmes français chez des apprenants éwéphones du District de Ho. Aussi, notre instrument de collecte des données qui inclut des tests portant sur l'accord en nombre et le milieu de la recherche sont différents de ceux de Yiboe. Nous comptons ainsi faire une découverte nouvelle.

Totereau et Barouillet (2006) montrent d'ailleurs que la fréquence du non marquage du pluriel est approximativement équivalente pour l'adjectif et pour le verbe, ce qui valide l'hypothèse suivant laquelle la référence au sens a un impact important sur la réalisation des accords par les scripteurs.

D'autres études ont montré que ces difficultés liées à l'accord en nombre perduraient tout au long de l'élémentaire. Elles se retrouvent chez les élèves de la troisième à la cinquième année du primaire étudiés par Lefrançois (2009). Celle-ci teste la solidité de l'acquisition du pluriel des noms, des verbes et des adjectifs en utilisant une tâche de rédaction, une tâche de complétement de forme et des entretiens graphiques. L'étude montre que les conceptions du pluriel des élèves interrogés sont cohérentes avec la grammaire scolaire et progressent au cours de ces trois années. Néanmoins elles ne sont pas stabilisées en dernière année de l'élémentaire et révèlent la nécessité d'introduire systématiquement des analyses morphosyntaxiques et des cas complexes. En effet, les commentaires relevés montrent que les analyses sémantiques, faisant directement référence à la réalité désignée par les mots analysés, peuvent fonctionner mais sont plus sources d'erreurs que les arguments morphosyntaxiques analysent les liens entre les éléments de la phrase. De fait, l'opposition entre le pluriel sémantique et le pluriel syntaxique pose des difficultés récurrentes aux apprenants et Daniele Cogis (2005, p. 86) a montré qu'elles pouvaient perdurer jusqu'au collège. Elle prend ainsi l'exemple d'un élève de sixième qui explique *les familles arriva* par le fait qu'une famille renvoie à plusieurs personnes. Geoffre et Brissaud (2012) ont montré qu'on ne pouvait pas considérer que l'accord entre le sujet et le verbe était acquis en fin de scolarité primaire car sous une règle simple se cachent en fait des situations complexes.

## 2.5 Conclusion partielle

Le deuxième chapitre s'occupe du cadre conceptuel qui comprend deux parties : le cadre théorie et les travaux antérieurs. La première partie met l'accent sur les théories pertinentes qui peuvent aider à remédier aux difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants de Bagabaga College of Education dans la formation du



pluriel des noms communs tandis que la deuxième partie se penche sur les travaux effectués sur le pluriel des noms communs en mettant l'accent sur les règles qui régissent l'emploi du pluriel des noms.



## CHAPITRE TROIS

### DEMARCHES METHODOLOGIQUES

#### 3.0 Introduction

Dans ce chapitre notre préoccupation principale est de présenter la démarche méthodologique utilisée dans la collecte des données. Puis, nous avons donné la description sur des instruments de mesure. Ensuite, nous avons précisé la population de référence avec son échantillonnage. Enfin, les procédures d'analyse des résultats aussi bien que la vérification de l'hypothèse.

#### 3.1 Population de référence

L'école qui a fait l'objet de notre recherche est Bagabaga College of Education. C'est une école de formation initiale des enseignants du premier cycle. L'établissement est doté d'un département de français. Le choix de cet établissement a été justifié par le fait que nous faisons partie du corps enseignant qui travaille dans ce département. Ce fait nous a permis de nous rendre compte des difficultés que rencontrent nos étudiants du FLE dans l'emploi du pluriel des noms communs.

La population des enseignants comprend deux catégories, c'est-à-dire ceux qui enseignent au niveau première année et deuxième année et ceux qui enseignent au niveau troisième années et quatrième année. Nous avons fait ce choix en prenant en compte ces enseignants qui enseignent deux catégories des étudiants. Le choix des étudiants et des enseignants est approprié puisqu'ils sont en mesure de donner leurs opinions sur les causes et la nature de problèmes dans l'emploi du pluriel des noms communs. Comme il est difficile de travailler avec toute la population, il fallait recourir à la technique d'échantillonnage dont nous faisons la présentation ci-dessous.

### **3.2 Echantillonnage**

Statistiquement, un échantillon est un groupe d'individus sélectionné pour la représentation d'une population. Kuri (1997 :31) souligne qu'un échantillonnage est une fraction d'une population choisie. Nous avons adopté un d'échantillonnage raisonnée, qui est non probabiliste. Cette technique aide à recueillir des résultats de recherche plus précis. Il nous aide aussi à tirer le meilleur parti d'une petite population raisonne permet de recueillir des réponses qualitatives. Par exemple cette recherche a été conduite auprès de la deuxième année des étudiants. Nous avons travaillé avec cinquante-huit (58) étudiants avec une sous-division en deux groupes : hommes et femmes. Quatre enseignants de la langue française de Bagabaga College of education. Ils étaient tous des hommes.

### **3.3 Approches méthodologiques**

Nous avons employé deux approches pour l'étude du test du corpus. La première approche porte sur l'analyse de l'erreur.

Notre objectif est de diagnostiquer les difficultés posées par l'emploi des phénomènes examinés dans les productions écrites des apprenants et de remédier à ces difficultés dans le cadre du nombre des noms communs. Notre travail se focalise sur la méthodologie d'analyse des erreurs par Corder (1974). Cette méthode se compose de l'identification de l'erreur, sa description et son explication.

La deuxième approche porte sur l'analyse des réponses aux questionnaires. Cette méthode permet de jeter la lumière sur quelques aspects de notre travail, dont dépendent les résultats des analyses présentées dans le quatrième chapitre. Les approches visent donc à donner des exemples des difficultés des apprenants et à montrer leurs effets sur leur compétence grammaticale.

### 3.4 Instruments de mesure

Les instruments de mesure sont composés d'un test et de deux questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants.

#### 3.4.1 Test

Les batteries de test employées dans notre recherche ont été élaborées en fonction des programmes de College of Education.

Les contenus linguistiques des exercices de grammaires et du lexique sont des adaptations des épreuves des deux types d'examens qui comprennent des noms communs. Au niveau du traitement, toutes les copies des apprenants ont été saisies, traitées et analysées à l'aide des bases données. Les exercices de grammaire et de lexique se sont déroulés dans des conditions normales d'apprentissage et avec les enseignants responsables des programmes d'enseignement du français et des examens de fin d'études.

Nous voulons dire que, le test a été construit par rapport au niveau de langue de ces étudiants et à leurs connaissances supposées acquises. Le test a pris la forme d'item à choix multiples. Nous avons posé douze questions en tenant compte du domaine de difficultés des apprenants. Avant le test sur le nombre des noms communs, nous avons eu un entretien avec eux sur les questions visées en vue de nous assurer qu'ils avaient bien compris les consignes.

Le test qui se compose d'expressions qui ont été déjà traités en classe. Ce test comprend beaucoup de noms communs. Le but de ce test est d'évaluer la compétence des apprenants en matière de noms.. Nous avons à titre d'exemple de phrases suivantes :

22. Alhassani est tombé sur les (genou)
- a. genous      b. genouiller      c. genoux      d. genale
23. Pour son anniversaire il a reçu beaucoup de (cadeau)
- a. cadeau      b. cadrées      c. cadeaux      d. cadeautes.
24. Amadou est tombé sur les (caillou)
- a. calles      b. caillons      c. cailloux      d. caillé

### 3.4.2 Questionnaires

Les questionnaires se répartissent en deux. L'un adressé aux enseignants et l'autre aux étudiants. Le questionnaire pour les enseignants comprend deux volets : le premier volet est composé des données personnelles des enseignants et la deuxième porte sur l'enseignement du nombre des noms communs. L'objectif primordial est d'identifier les causes des difficultés des domaines d'apprenants ainsi que les méthodes et les techniques employées pour l'enseignement du nombre des noms communs. Ce questionnaire vise aussi à recenser les points de vue des professeurs sur l'enseignement du pluriel des noms communs.

Le questionnaire pour les étudiants est composé de deux sections. La première prend en compte des données personnelles des apprenants et la deuxième est sur leur profil linguistique. Le but est de déterminer les difficultés rencontrées par les étudiants et leurs causes. L'objectif d'administration du questionnaire aux étudiants est par rapport à leur conception du problème en employant des noms communs.

Nous voulons souligner que le questionnaire destiné aux étudiants a été tout traduit en anglais pour leur permettre de bien saisir les questions posées mais aussi

d'éviter des blocages langagiers qui pourraient d'une manière ou d'une autre nuire aux résultats.

### **3.4.3 Collecte des données**

Toutes les techniques que nous avons appliquées ont pour but de permettre à aboutir à une interprétation des résultats obtenus par rapport à l'analyse des données recueillies. Nous avons employé la stratégie quantitative dans la collecte des données. Ceci est fait d'une façon procédurale. D'abord, nous avons travaillé ensemble avec les quatre enseignants. Ils nous ont guidés à la classe de la deuxième année ou nous avons administré les questionnaires et le test.

De même, le test administré a été élaboré en fonction des programmes d'enseignement de College of Education. Nous avons précisé les consignes, en anglais pour rendre une bonne compréhension chez les apprenants sur ce qu'ils devaient faire.

Pareillement, les questionnaires ont été expliqués en anglais aux étudiants pour éviter les ambiguïtés qui empêchent la compréhension de ce qu'ils doivent faire.

### **3.5 Procédures de vérification des hypothèses**

Nous avons fait aussi un inventaire des résultats obtenus. Ces procédures de vérification en vue de classer les réponses différences qui sont liées aux hypothèses posées.

Si notre validation dépasse 50%, nous pouvons déduire un résultat qui confirme ou infirme une hypothèse particulière. Par conséquent, nous pouvons conclure que l'hypothèse est confirmée.

### **3.6 Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous essayons d'établir la méthodologie que nous avons adoptée pour le traitement de notre sujet de recherche. Nous avons précisé la population de la recherche, l'échantillon, les instruments de collecte des données comportant des questionnaires et un test, la stratégie de collecte des données, la procédure d'analyse des données et la conclusion partielle.



## CHAPITRE QUATRE

### ANALYSE ET INTERPRETATION DE DONNEES

#### 4.0 Introduction

Cette partie comprend la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats qui nous donnent une plateforme pour le refus ou la confirmation de nos hypothèses de départ. Nous avons présenté les résultats en utilisant une description statistique des réponses obtenues des questionnaires et du test qui porte sur le pluriel des noms communs. L'analyse et l'interprétation ont été faites à travers les démarches de dépouillement présentées dans ce chapitre. Enfin, nous avons relevé les différentes erreurs des étudiants selon leurs domaines de difficultés d'emploi du pluriel des noms communs.

A travers le test administré, nous avons relevé les erreurs des étudiants à travers les exercices grammaticaux, c'est-à-dire sur le pluriel des noms communs. Après avoir identifié, présenté, et analysé les erreurs, nous avons fait la classification et le rangement en groupes en prenant la grille de typologie des erreurs proposée par Grey, M. et exposé par Grauz et al (1986 : 25-31). Ils soulignent que ces types d'erreurs relevées ont pour objectif d'aider les apprenants et les enseignants à déterminer les lacunes et à mesurer les progrès par rapport à l'enseignement et l'apprentissage. De même, les procédures de dépouillement peuvent minimiser la marge d'erreurs de distribution des fréquences et la détermination du pourcentage simple.



Le questionnaire pour enseignants vise aussi à recenser les points de vue des professeurs sur l'enseignement du pluriel des noms communs.

#### 4.1 Présentation des données

Nous avons fait la présentation et l'analyse des données de notre travail dans ce chapitre. D'abord, nous avons analysé les données des questionnaires et ensuite celle du test sur le pluriel des noms communs. Ce questionnaire vise aussi à recenser les points de vue des professeurs sur l'enseignement du pluriel des noms communs.

Item 1

##### 4.1.1 Les données personnelles des enseignants

**Tableau 1: Les données personnelles des enseignants**

Sex	Homme	Femme	Total
Nombre	4	0	4
%			100
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

Le tableau 1 montre la répartition de nos enseignants selon le sexe. Les hommes sont 4 soit 100%. Il n'y a aucune enseignante de français. Ces hommes nous ont beaucoup aidés dans la collecte des données du fait que nous avons pu réussir à l'administration des questionnaires et du test.

Item 2

**4.1.2 Profils académique et professionnel des enseignants****Tableau 2: Niveau académique des enseignants**

Niveaux	Nombre	Percentage%
Cert. A	0	0
Dip. Ed.	0	0
B.A/B.Ed	0	0
M.A/M.ED/MPHIL	4	100
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Le tableau 2 ci-dessus montre que tous les enseignants ont les diplômes de masters. Cela indique qu'ils sont qualifiés pour enseigner le FLE au niveau de College of Education. Avec ce mérite, ils sont crus de pouvoir aider les étudiants à surmonter les défis auxquels ils font face dans l'emploi du pluriel des noms communs.

Item 3

**4.1.3. Années d'enseignement****Tableau 3 : Enseignement du français**

Années d'enseignement	Effectif	Pourcentage%
0 -20	0	0
21-30	0	0
31-40	1	25
41-50	2	50
51-60	1	25
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>


Selon les résultats, des 4 enseignants, 1 enseignant (soit 25%) a entre 31-40ans et un autre a 51-60ans (soit 25%) dans l'enseignement et 2 enseignants, représentant 50%, ont plus de 40 an ont beaucoup d'expérience dans l'enseignement du FLE. Cela implique qu'ils ont la capacité d'employer des stratégies qui peuvent à aider leurs étudiants avoir la maîtrise de l'usage de la langue dans tous les aspects de la langue, car ils ont de l'expérience pouvant leur permettre de bien connaître le contenu des cours du FLE.

#### 4.1.4 Enseignement des noms communs par les enseignants

Cette section vise à savoir comment les enseignants enseignent le pluriel des noms et leurs difficultés par rapport à l'enseignement et l'apprentissage des noms communs en classe du FLE.

Item 4 :

**Tableau 4: niveau de compréhension des étudiants en français**



Item	Effectif	Pourcentage(%)
Excellent	0	0
Très bien	0	0
Bien	4	100
Pauvre	0	0
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Les données du tableau 4 sont pertinentes pour notre travail, car elles nous donnent les statistiques globales des zones de difficultés dans l'emploi du pluriel des noms communs. Le tableau a montré que 4 enseignants, soit 100 ont répondu *bien*. Nous sommes de d'avis que le niveau de compréhension peut influencer l'emploi du pluriel des noms communs.

Item 5

**Tableau 5: Utilisez- vous les manuels grammaticaux en classe ?**

<b>Reponse</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage%</b>
Oui	0	0
Non	4	100
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

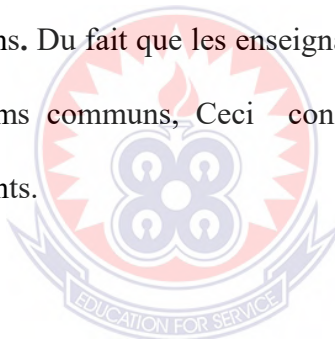
Pour les manuels grammaticaux 100% constituent le chiffre pour ceux qui n'utilisent pas. Ceci explique encore la difficulté au niveau d'enseignement du pluriel des noms communs. La disponibilité des manuels grammaticaux est essentielle pour l'apprentissage du pluriel des noms communs. C'est une sorte de motivation pour les étudiants aussi bien que pour l'enseignant. Il encourage la participation active des apprenants en classe. Il facilite l'explication des éléments linguistiques qui sont abstraits. Les manuels aident l'enseignant à enseigner de manière efficace dans une salle de FLE puisqu'il lui sert de guide et aussi pour les étudiants. Il facilite la compréhension dans l'emploi du pluriel des noms communs.

## Item 6

**Tableau 6: la fréquence d'enseignement des noms communs**

<b>Le genre</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage%</b>
Par semaine	0	0
Par mois	0	0
souvent	0	0
De temps en temps	4	4
Pas du tout	0	0
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Le tableau 6 a révélé que tous les enseignants soient 100% n'enseignent pas souvent le pluriel des noms. Du fait que les enseignants de temps en temps passent de cours du pluriel des noms communs, Ceci constitué déjà l'une des sources de difficultés chez les étudiants.



## Item 7

**Tableau 7: Donnez-vous souvent des exercices du pluriel des noms communs à vos étudiants?**

<b>Réponse</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage%</b>
Oui	0	0
Non	4	100
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

D'après les résultats, nous avons remarqué que 100% des enseignants (4) ont choisi *non* comme réponse à cet item. A partir des données de ce tableau, nous affirmons d'ores et déjà que l'emploi du pluriel des noms communs occupe une place

qui pose beaucoup de difficultés dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE. Cette affirmation renforce encore le problème du pluriel des noms communs chez les étudiants.

Item 8

**Tableau 8 : Est-ce que vos étudiants ont des difficultés en apprenant le pluriel des noms communs ?**

Réponse	Effectif	Pourcentage%
Oui	3	75
Non	1	25
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Selon le Tableau 8 (3) enseignants (soit 75%) ont choisi *Oui* comme réponse à la question. Ils pensent que l'enseignement du pluriel des noms n'est pas une tâche facile et que les apprenants ont des difficultés en formant le pluriel des noms mais 1 enseignant (soit 25%) a répondu non. Etant au courant de l'existence du problème comme l'attestent beaucoup d'enseignants eux-mêmes, ils doivent également être en mesure de diagnostiquer les causes et de déterminer les effets dans le but de penser aux moyens possibles pour surmonter les difficultés.

Item 9

**Tableau 9 : Influence de l'anglais sur l'apprentissage du pluriel de noms**

Réponse	Effectif	Percentage(%)
<b>Oui</b>	4	100
<b>Non</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Le tableau 9 révèle que 100% des répondants pensent que les problèmes de transfert linguistique sont à la base du mauvais emploi du pluriel des noms communs. Face à ce défi, nous pensons que les enseignants doivent tout faire pour créer un environnement francophone à travers les clubs de français ou des campagnes de sensibilisation. L'usage des matériels audio- visuels doivent être incessamment introduit dans l'enseignement pour que celui-ci répond à leurs besoins.

Item 10

**Tableau 10 : comment peut-on aider les étudiants à surmonter les difficultés ?**

		Pourcentage%
1. l'enseignement explicitement des règles dans l'emploi du pluriel des noms.	1	25
2. l'enseignement des règles implicitement du pluriel des noms.	3	75
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Les résultats présentés dans le tableau 10 cherchent à savoir d'un côté, si les enseignants enseignent explicitement les règles d'emploi du pluriel des noms communs et d'un autre côté, si leurs activités de classe sont de nature à favoriser un bon emploi de ces noms.

Selon le tableau 10 nous constatons qu'un enseignant enseigne les règles explicitement (soit) 25% et 3 enseignants (soit 75%) n'emploient pas explicitement des règles du pluriel des noms communs. Selon Totereau, Thevenin et Fayol (1997), il faut apprendre un sous-système spécifique lors de l'acquisition de la langue écrite. Ici, Totereau, Thevenin et Fayol (1997) proposent des exercices de pratique à l'écrit qui

doivent être entrepris fréquemment pour aider les étudiants à maîtriser l'emploi des flexions.

## 4.2 Analyse de données du questionnaire des apprenants

Cette partie consiste de faire l'analyse des données recensées sur le niveau d'étude, le sexe et l'âge, l'ordre de l'acquisition des langues par les apprenants et entre autres.

### Item 1

#### 4.2.1 Profil linguistique des apprenants

**Tableau 11 : Données personnelles**

Item	Nombre	Pourcentage%
<b>Sexe</b>		
Garçons	30	52
Filles	28	48
<b>Age</b>		
14-17	18	30
18-21	30	52
21 et plus	10	18

Le tableau 11 ci-dessus présente les données des étudiants de Bagabaga College. D'après le tableau, il y a 58 apprenants au total dont 30 hommes (52%) 28 femmes représentant 48% qui sont enquêtés. La répartition des étudiants enquêtés selon leur sexe indique qu'il y a plus d'hommes que de femmes qui apprennent le français à Bagabaga College of Education. En ce qui concerne leur âge, ils varient de 14ans à 21 ans. La plupart d'entre eux ont entre 18 ans et 21ans, c'est-à-dire 52%. Ceci est suivi de 30%, ayant de 14 ans à 17 ans. 18% constituent la minorité. Le problème d'âge d'un apprenant de FLE nous intéresse parce que l'âge joue un rôle primordial dans



l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Girard (1972 :12), l'âge de 11 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. Autrement dit, 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. Selon notre analyse, la majorité de nos enquêtés ont dépassé cette période favorable avant même de commencer l'apprentissage du français. Cette situation malheureuse, pourrait expliquer en partie la raison pour laquelle les apprenants ont des difficultés en français écrit au niveau college of Education.

Item2

#### 4.2.2 Profil linguistique des apprenants

**Tableau 12 : Langues maternelles des apprenants.**

Nombre de langues	Nombre d'apprenants	Pourcentage%
1. Dagbani	22	38
2. Twi	8	14
3. Dagaare	13	22
4. Gonja	15	26
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Les données présentées par le tableau 12 montrent que 22 des apprenants soit 38% sont Dagombas et auraient donc dagbani comme langue maternelle, 8% soit 14 sont du groupe ethnique Twi. Nous avons 13 apprenants, soit 22%, qui parlent en Dagaare. 15 apprenants, soit 26%, parlent Gonja. En plus de sa langue maternelle, chaque ghanéen ou ghanéenne apprend à l'école l'anglais et le français comme deuxième et troisième langues respectivement. Étant donné cette situation

multilingue, nous pouvons dire que les difficultés des apprenants en français écrit sont partiellement liées à ce problème.

Selon Odlin (1990 :13), quand deux ou plusieurs langues viennent en contact, il y a toujours des problèmes 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'elle appelle transfert négatif bien que parfois, on puisse avoir le transfert positif. Nous pouvons conclure que les différentes langues parlées par les apprenants ont une influence les unes sur les autres. Alors, les influences des langues locales et de l'anglais sur le français résultent de transferts négatifs.

Item 3

**Tableau 13 : Ordre de l'acquisition des langues par les apprenants**

<b>Langues</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage%</b>
Une langue ghanéenne, l'anglais, le français	10	17
Deux langues ghanéennes, l'anglais, le français	28	49
Trois langues ghanéennes, l'anglais, le français	20	34
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Selon les données sur l'acquisition des langues par les apprenants, 10 des apprenants soit 17% ont acquis une langue ghanéenne avant l'apprentissage de l'anglais puis du français. La plupart des apprenants, (28 soit 49%) ont acquis 2 langues ghanéennes avant l'apprentissage de l'anglais et du français. Ensuite, 20 apprenants, soit 34%, s'expriment en trois langues ghanéennes avant leur apprentissage de l'anglais et du français. Nous avons constaté que la plupart des apprenants sont bilingues avant leur apprentissage du FLE. Lorsque l'apprentissage

des langues ghanéennes n'est pas comme l'anglais et le français, ces langues ont tendance à influencer négativement la connaissance des apprenants sur l'emploi du pluriel des noms communs.

Item 4

**Tableau 14 : Pays où ils ont débuté leur apprentissage du français**

<b>Pays</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage%</b>
Ghana	40	68
Nigeria	0	0
Togo	18	32
Benin	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

D'après le tableau 14 la plupart des apprenants (40 soit 68%) ont commencé leur apprentissage du FLE au Ghana. 32% des apprenants soit 18 ont vécu dans des pays francophones avant de venir au Ghana. Cela peut expliquer peut-être la non-maitrise par la plupart des apprenants du pluriel des noms communs.

Item 5

**Tableau 15 : A quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?**

<b>Item</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage%</b>
Primaire	8	15
JHS	20	34
SHS	20	34
D'autres	10	17
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Le tableau 15 nous montre encore les données sur le profil linguistique des apprenants. D'après le tableau, 20 des apprenants soit 34% ont commencé à apprendre le français au niveau SHS, de même 20 d'entre eux, (soit 34) ont débuté leur apprentissage à partir des niveaux primaire et JHS respectivement. Les chiffres sur ces données nous font comprendre que la majorité des apprenants (40% soit 69%) ont commencé à apprendre le français trop tard, soit à JHS ou SHS. C'est au niveau SHS qu'ils ont commencé à apprendre le pluriel des noms communément dit en français. C'est à ce niveau que les apprenants commencent aussi à apprendre le français. Voilà pourquoi ils ont des difficultés avec le pluriel des noms.

Item6

**Tableau 16: Combien de fois votre enseignant utilise le français en FLE**

Item	Nombre	Pourcentage
Souvent	40	69
Parfois	10	17
Rarement	8	14
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

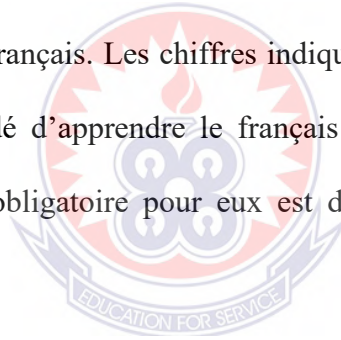
En ce qui concerne le nombre de fois que l'enseignant de FLE utilise le français en classe de FLE, nous avons reçu les réponses suivantes exprimées au tableau ci-dessus : 17% des apprenants (soit 10) disent **parfois**, 69% des apprenants, soit 40 apprenants disent **souvent**. Les autres, 14% des apprenants, soit 8, disent **rarement**. C'est-à-dire que la majorité des enseignants utilisent l'anglais de temps en temps pour enseigner le FLE .

## Item 7

**Tableau 17: Est-ce que quelqu'un vous influence d'apprendre le français ?**

<b>Item</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage%</b>
Parents	30	69
enseignant	20	17
autorité de l'école	4	14
D'autres	4	
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Pour la question: est-ce que quelqu'un a influencé d'apprendre le français au niveau SHS, nous avons 30 répondants, soit 52%, pour les parents et 20, soit 34%, pour les enseignants du français. Les chiffres indiquent que la plupart des apprenants ont volontairement décidé d'apprendre le français au niveau SHS. La raison pour laquelle le français est obligatoire pour eux est due à la combinaison de certains modules.



## Item 8

**Tableau 18: Aimez-vous le français**

<b>Réponse</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage%</b>
Oui	58	100
Non	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Le tableau 18 indique que 58 étudiants aiment le programme de français. Donc l'enseignant doit adopter plusieurs d'approches pour susciter leur intérêt des étudiants pour français. Les différentes raisons ont été attribuées à ces choix. Ils obtiennent de bonnes notes à l'examen et ils peuvent aussi s'exprimer en français.

Item 9

**Tableau 19 : avez-vous déjà appris l'emploi du pluriel des noms communs ?**

Réponse	Effectif	Pourcentage%
Oui	58	100
Non	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Les données du tableau 19 indiquent que 58 répondants soit 100% ont attestés qu'ils ont eu des cours en nombre grammatical. Nous pouvons attribuer leurs difficultés d'emploi du pluriel des noms communs à une faible base en règles en nombre grammatical. Ceci aussi explique pourquoi ils commettaient des erreurs en nombre grammatical.

Item 11

**Tableau 20: dans quelle langue est-il plus facile de former le pluriel des noms commun ?**

Réponse	Effectif	Pourcentage%
Anglais	58	100
Françaises	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Le tableau 20 révèle que 58 des répondants pensent que l'emploi du pluriel des noms communs en anglais est le plus facile qu'en français. Face à ce défi, nous pensons que les enseignants doivent tout faire pour créer un environnement francophone à travers les clubs de français ou à partir de la campagne de sensibilisation et l'usage des matériels audio- visuels doivent dans l'enseignement.

Item 12

**Tableau 21 : est-ce que votre cours de français est intéressant ?**

Réponse	Effectif	Pourcentage%
Oui	58	100
Non	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Le tableau 21 indique que 58 étudiants aiment le programme de français. Donc l'enseignant doit adopter plusieurs d'approches pour susciter l'intérêt des étudiants pour français. Différentes raisons ont été attribuées à ces choix. Ils obtiennent de bonnes notes à l'examen et ils peuvent aussi s'exprimer en français.

Item 13

**Tableau 22: est-ce que vous avez difficulté de former le pluriel des noms communs ?**

Réponse	Effectif	Pourcentage%
Oui	58	100
Non	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Selon le Tableau 22, 58(soit 100%) ont choisi *Oui* comme réponse à la question. Ils pensent que l'emploi du pluriel des noms communs est difficile. Etant au courant de l'existence du problème comme l'attestent beaucoup d'enseignants eux-mêmes, ils doivent également être en mesure de diagnostiquer les causes et de déterminer les effets dans le but de penser aux moyens possibles pour surmonter les difficultés

Item1 :

**Tableau 23 : Alhassani est tombe sur le (genou)**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Genou	40	69
Grenouilleur	10	17
Genoux	5	9
genale	3	5
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

D'après le tableau 23, 5 apprenants soit 9% ont choisi la bonne reponse.la réponse attendue, selon le barème est *genoux*.40, 10, et 3 apprenants, correspondant 69%, 17% et 5% ont choisi *genou*, *grenouillé* et *génale*. Ceci renforce les zones de difficultés des apprenants.

Item2 :



**Tableau 24: Pour son anniversaire il a reçu beaucoup de (cadeau)**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Cadeau	20	34
Cadrees	2	3
Cadeaux	2	3
cadeautes	34	59
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Nous avons trouvé que 2 apprenants, soit 3% ont eu la bonne réponse. La majorité des apprenants 20, 2, 34 soit 96%, n'arrive pas à trouver la bonne réponse à la question. Nous avons constaté que les apprenants ont de difficulté de faire la distinction entre les noms qui prennent s comme le pluriel et ceux auxquels on ajoute x pour marquer le pluriel

Item3

**Tableau 25 : Amadou est tombé sur le (caillou)**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Calles	10	17
Caillons	32	55
Cailloux	4	7
caille	12	21
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

De ce tableau, il ressort que 4 apprenants, soit 7% ont choisi la réponse correcte. Les statistiques ont montré que 54 apprenants, soit 93% ont de difficulté de marquer le pluriel du nom (caillou) car leurs réponses sont fausses. Ce domaine pose beaucoup de difficultés chez les apprenants.

Item 4.

**Tableau 26 : Saratu et Kofi participent au (feu) de saint Thomas.**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Fusees	44	76
Feu	0	0
Feux	2	3
fuyez	12	21
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Les données du tableau 26 sont pertinentes dans notre travail, car elles nous donnent les statistiques globales des zones de difficultés d'accord en nombre grammatical chez les apprenants. 2 apprenants ont raison. La majorité d'apprenants n'arrive pas à trouver la bonne réponse. 44 apprenants soit 76% ont choisi *fusses* comme réponse et 12 apprenants, soit 21% ont répondu *fuyez*. Ces réponses sont fausses. La bonne réponse est *feux*.

Item5

**Tableau 27: Nous trouvons des (corail)**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Coraux	20	34
Corals	15	27
corails	20	34
corailes	3	5
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Pour le pluriel du nom *corail*, 20 apprenants soit 34% ont répondu *coraux*. 38 apprenants soit 76% ont de difficultés à trouver la bonne réponse. La bonne réponse est *coraux*. Les données ont montré que les apprenants éprouvent de difficultés dans le domaine du pluriel de noms communs

Item6

**Tableau 28: Le (clou) se trouvent avec le marteau sous le lit.**

Réponses	Effectif	Percentage%
Clous	50	86
Cloue	3	5
Clauses	5	9
Clou	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Les données du tableau 28 ont indiqué que 50 apprenants soit 86% ont choisi bonne réponse. 8 apprenants soit 14% ont éprouvé des difficultés d'accord en nombre avec le nom *clou*. Ces difficultés se sont donc manifestées à cause des structures linguistiques déjà intériorisées selon la syntaxe de la langue anglaise.

Item 7

**Tableau 29: Il y a trois (festival) à Tamale.**

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Festif	50	86
Festival	0	0
<b>Festin</b>	8	14
Festivals	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

La plupart des apprenants ont des difficultés à répondre à la question qui porte sur le pluriel de ce nom car 86% des apprenants, soit 50, ont choisi *festivaux*. La minorité des apprenants (8 soit 14%) ont raison. Selon les apprenants, pendant les cours, les enseignants s'expriment plus en français qu'en anglais. Par conséquent la majorité ne comprend pas leur enseignant. L'apprentissage d'une langue fonctionne dans un groupe-classe dynamique qui favorise les productions individuelles des apprenants, les interactions entre les apprenants eux-mêmes puis entre eux et l'enseignant.

Item 8

**Tableau 30: Mon père a trois (manteau)**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Manta	10	17
<b>Manteaux</b>	48	83
Mantallot	0	0
Manteau	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

La plupart des apprenants 83%, soit 48, ont eu la bonne réponse alors que 10% des apprenants, soit 17 n'ont pas trouvé la bonne réponse. Le tableau nous fait découvrir que les apprenants n'ont pas beaucoup de difficultés avec ce nom.

Nous voulons réserver nos commentaires sur ce fait jusqu'à ce que nous ayons observé les traits que les autres noms vont présenter.

Item 9

**Tableau 31: J'aime les (gâteau)**

Réponses	Effectif	Percentage%
Gateau	25	43
Gateaux	8	14
Gateauz	5	7
gateuses	20	36
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Le tableau 31 ci-dessus représente les répondants qui ont la connaissance sur le pluriel des noms communs. 8 apprenants soit 14% ont des connaissances sur cette notion du nombre grammatical. Et ils ont choisi bonne réponse alors que 25 apprenants soit 43%, 5 apprenants soit 7% et 20 apprenants soit 36%, n'a pas d'idées sur le pluriel nom communs. Les données de ce tableau sont intéressantes dans notre étude, car elles nous indiquent que ces répondants ont des difficultés dans l'emploi du pluriel des noms communs.

**Tableau 32 : Je lis beaucoup de (journal)**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Journal	8	14
Journalisation	25	43
Journaux	5	7
Journalisé	20	36
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Nous avons constaté que 20 des apprenants, soit 36 %, ont su répondre correctement à la question. En revanche, 38 % des apprenants, soit la majorité, n'ont pas réussi à distinguer entre les noms qui prennent s comme pluriel et ceux auxquels on ajoute x. En effet, 25 % des apprenants ont choisi journals comme réponse, alors que le pluriel correct est journaux.

**Tableau 33: Mes (cheveu) sont rouges**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Cheveu	0	0
<b>Cheveux</b>	20	36.2
Cheval	38	63.8
Chevalir	58	100

De ce tableau il ressort que 63.8% des apprenants soit 38 ne connaissent pas le pluriel de ce nom. 20 apprenants soit 36.2% n'ont pas de difficultés par rapport à cette question. Nous avons constaté que cette tournure de grammaire pose beaucoup de problèmes chez les apprenants. Ce n'est pas surprenant de voir que les résultats des examens de fin d'étude aussi ne sont pas de nature à motiver les apprenants pour apprendre le français.

**Tableau 34 : Elle vend des (bijou)**

<b>Reponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage%</b>
Boubou	40	69
<b>Bijoux</b>	18	31
Bijou	0	0
Bijournalier	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Le tableau 34 montre que 18 apprenants, soit 31%, ont trouvé la bonne réponse. 40 apprenants soit 69 %, ont commis une erreur. L'utilisation des morphèmes « x » et « s » pose un problème pour les apprenants. Ce problème peut être attribué au transfert linguistique. En effet, en anglais, la plupart des mots prennent « s » au pluriel, ce qui peut entraîner une confusion avec le français. Pourtant, les professeurs ont un bon niveau académique et pédagogique. Ce tableau révèle une fois de plus, par les lacunes observées, que les apprenants s'exercent peu, voire très peu, en classe. Cet état de fait a naturellement un impact négatif sur leurs performances.

### **4.3 Intervention**

Afin d'aider les étudiants à améliorer leur connaissance dans l'emploi du pluriel des noms communs, nous avons fait l'intervention. Au cours de notre intervention, nous avons utilisé les exercices qui portent sur le pluriel des noms.

#### 4.4 Présentation des résultats du post test.

**Tableau 35: Amina a deux (seau)**

<b>Reponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Seau	5	7
Seaux	40	69
Seance	5	7
Seances	8	17
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Le tableau 35 indique que 40 étudiants, soit 69% ont obtenu la bonne réponse. Ce pourcentage indique que la majorité a compris l'emploi du pluriel des noms communs. Par ailleurs 18 étudiants soit 21% ont obtenu des notes faibles. Nous voyons que le taux de ceux qui ont choisi les réponses fausses est très faible. C'est la preuve que la majorité des étudiants a surmonté le problème du pluriel des noms communs.

**Tableau 36 : Ma mère lit beaucoup de (journal)**

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Journal	8	14
Journaliste	12	20
Journaux	34	59
Journalise	4	7
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>



Le tableau 36 nous montre que 34 étudiants, soit 59% ont obtenu la bonne réponse. Ce taux élevé montre que la majorité des apprenants a compris l'emploi des règles du pluriel des noms commun après notre intervention. Par contre, 24 étudiants, soit 41% ont eu tort. En général, nous pouvons dire qu'il y a eu du progrès dans la performance des étudiants.

**Tableau 37 : Alhassani a tué trois (animal)**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Animaux	50	86
Animal	3	5
Animalier	5	9
Animaliser	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Les données du tableau 37 sur la performance des apprenants dans l'emploi du pluriel des noms communs indiquent que 50 étudiants soit 86% ont choisi la réponse attendue (animaux). ce tableau nous donne une image que la plupart des étudiants a bien compris l'emploi du nombre grammatical. Nous pouvons dire que notre intervention a donné de bons résultats.

**Tableau 38: les (drapeau) sont jolis**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Drapee	10	14
Drapeau	5	9
Drapeaux	40	69
Drapeler	3	5
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

D'après les résultats du tableau 38, parmi 58 étudiants qui ont fait le test, 40 étudiants, soit 69% ont choisi la bonne réponse. 18 étudiant, soit 31% n'ont pas pu choisir la bonne réponse. Grace à notre intervention, la majorité des étudiants ont réussi à employer correctement le pluriel des noms communs.

**Tableau 39: Joanne a acheté des (chou)**

Réponses	Effectif	Pourcentage%
Chou	0	0
Choux	45	78
Choter	5	8
Chocolater	8	14
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100</b>

Les réponses des étudiants ont été comme suit : 45 étudiants, soit 78%, 13 étudiants, soit 22% ont des difficultés à choisir de bonne réponse. Vu la performance des répondants dans les exercices de suivi, nous pouvons dire que les stratégies que nous avons adoptées au cours de notre intervention ont aidé un grand nombre d'étudiants à surmonter les difficultés qu'ils ont dans l'emploi des règles du pluriel des noms communs.

#### 4. 6 Validation des hypothèses

Pour vérifier nos hypothèses nous avons utilisé les résultats présentés, analysés et interprétés comme base de validation.

**Hypothèse 1** Les étudiants de Bagabaga College auraient des difficultés dans l'emploi des noms communs en *-eu*, *-al* et *-ou*.

Nous avons testé cette hypothèse par l'item 13 du questionnaire qui pour savoir si les étudiants ont des difficultés de former le pluriel des noms communs ? Les apprenants ont choisi « *oui* » comme réponse représentant 100%. En outre, Selon le tableau 25 du Test, 56 des apprenants, soit 88 %, ont répondu incorrectement à la question. L'emploi du morphème « x » et « s » pose de problème chez les apprenants. Aussi, la majorité des apprenants (68%) ont commencé à apprendre le français très tard, soit à JHS ou SHS selon le tableau 15. C'est alors au niveau Bagabaga college of education que certains ont commencé à apprendre le pluriel des noms communs proprement dit en français. C'est à ce niveau que la moitié des apprenants commencent aussi l'apprentissage du FLE. Voilà pourquoi ils ont peut-être des difficultés d'emploi du pluriel des noms.

**Hypothèse 2-** Les difficultés seraient dû à l'interférence des règles d'anglais dans l'emploi du pluriel des noms communs.

A partir de l'analyse de l'item 14 du questionnaire, nous voulons savoir dans quelle langue, il est plus facile de former le pluriel des noms communs. Nous avons découvert, par les résultats que 100% des apprenants pensent qu'ils peuvent plus facilement former le pluriel en anglais qu'en français. Selon le tableau 20, 58 apprenants (soit 100%) sont d'avis que le pluriel des noms en anglais est facile que celui du français. Nous constatons que le transfert linguistique est à la base de la mauvaise formation du pluriel des noms. Parce qu'ils appliquent les règles qui régissent la formation du pluriel en anglais au français.

En plus, chaque ghanéen ou ghanéenne apprend à l'école l'anglais et le français comme deuxième et troisième langues respectivement. Étant donnée cette situation multilingue, nous pouvons dire que les difficultés des apprenants en français écrit sont partiellement liées à ce problème. A travers les points soulevés dans cette partie et les exemples donnés, nous considérons cette hypothèse confirmée.

**Hypothèse 3.** Il y aurait des stratégies à adapter pour aider les étudiants de Bagabaga College of Education à surmonter leurs difficultés.

Nous avons analysé les résultats de nos enquêtes justes après notre intervention. Le bilan de la performance des apprenants montrent qu'il n'y a plus de 0% comme nous l'avons constaté dans certains cas au niveau du pré-test. Nous remarquons que le plus faible pourcentage de réussite est de 59%. Ces résultats impliquent qu'il y a eu une amélioration dans la performance. A partir de cette performance de la part des apprenants nous pouvons dire que notre intervention nous a permis de valider l'hypothèse 3.

Cette hypothèse a été aussi testée par les résultats de l’item 10. Les résultats présentés dans le tableau répondent aux questions d’un côté, si les enseignants enseignent explicitement les règles d’emploi du pluriel des noms communs et d’un autre côté, si leurs activités de classe sont de nature à favoriser un bon emploi de ces noms.

Selon le tableau 10 nous constatons que 3 enseignants (soit 75%) n’emploient pas explicitement des règles du pluriel des noms communs. Selon Totereau, Thevenin et Fayol (1997), il faut apprendre un sous-système spécifique lors de l’acquisition de la langue écrite. Ici, Totereau, Thevenin et Fayol (1997) proposent des exercices de pratique à l’écrit qui doivent être entrepris fréquemment pour aider les étudiants à maîtriser l’emploi des flexions. Ces points nous amènent à déclarer que cette hypothèse est validée.

#### **4.7 Conclusion**

A partir du test de la production écrite sur le pluriel du nom, et le dépouillement des questionnaires, nous avons abouti à la confirmation de nos hypothèses de départ. Faire une analyse conclusive serait difficile. Notre préoccupation a porté sur une tâche impérative et obligatoire qui se propose de faire une description et une interprétation quantitative de ces résultats. Autrement dit, l’emploi du pluriel des noms communs constitue d’une des difficultés majeures dans l’apprentissage du FLE à Bagabaga College of Education. C’est-à-dire que ce phénomène ne concerne pas seulement les apprenants mais les enseignants. Nous voulons dire que ces difficultés que nos résultats et nos analyses ont révélées sont surmontables. D’une manière implicite, nous avons suggéré certaines mesures mais nous allons faire d’autres propositions que nous pensons bien convenables dans le chapitre suivant. Nous prenons en compte

aussi des implications pédagogiques et didactiques en vue d'une meilleure utilisation des noms communs. Enfin, nous allons tirer la conclusion générale de notre recherche.



## CHAPITRE CINQ

### SYNTHESE DES RESULTATS ET PROPOSITIONS

#### 5.0 Introduction

Ce chapitre qui est le dernier de notre travail de recherche se compose de l'élaboration des recommandations et de la conclusion générale qui ont comme base, la synthèse des résultats et leurs implications pédagogiques. Nous avons présenté la synthèse, suivie des propositions qui prennent en compte leurs implications par rapport aux apprenants, aux enseignants et aux autorités chargées de la conception des programmes d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Puis, nous avons tiré la conclusion générale comme bilan de notre recherche.

#### 5.1 Synthèse des résultats

A partir des données collectées, analysées et interprétées dans le chapitre précédent, il nous faut donner la synthèse des résultats qui nous ont aidés à valider nos hypothèses afin de faire des propositions et de tirer la conclusion. Nous avons résumé ces résultats obtenus en points suivants :

1. Tous les enseignants sont licenciés donc leur niveau académique et professionnel est encourageant.
2. Pour bien maîtriser des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit, il est exigé un bon emploi du pluriel des noms communs. Toutefois, ces noms constituent un domaine difficile chez les enseignants et chez les apprenants du FLE.

3. Pendant que les enseignants n'ignorent pas la place du pluriel des noms dans l'enseignement/ apprentissage de la langue, les apprenants ne connaissent pas leur place dans l'apprentissage.
4. Le concept du pluriel du nom provoque beaucoup de difficultés par rapport à son enseignement/apprentissage.
5. Les étudiants de Bagabaga College of Education sont influencés, négativement par le transfert linguistique dans l'emploi des noms communs car la plupart des règles qui régissent le pluriel du nom n'existent pas en anglais.
6. Les enseignants encouragent les apprenants à mémoriser les règles qui régissent le nombre des noms.
7. Les enseignants n'emploient pas les stratégies appropriées pour aider leurs étudiants à bien saisir les règles d'emploi du pluriel des noms communs.

## **5.2 Implications didactiques**

1. D'abord, les résultats signifient que l'utilisation du pluriel des noms communs pose un problème chez les apprenants de Bagabaga College of Education malgré le fait que leur emploi efficace est pertinent dans l'acquisition des compétences linguistiques à l'écrit et à l'oral.
2. En plus, les résultats impliquent aussi que les enseignants sont compétents pour comprendre le problème et le contourner car ils ont beaucoup d'expérience et le niveau requis. Donc il faut la motivation et l'encouragement puisque la maîtrise de l'emploi des noms par les apprenants dépend d'eux.



3. Aussi, les résultats montrent que la plupart des difficultés se basent sur l'enseignement et l'apprentissage et cela veut dire que les enseignants doivent reconnaître la place des noms dans l'enseignement/apprentissage à travers l'emploi des méthodes appropriées et les exercices pour les apprenants.
4. Enfin, les résultats mettent le doigt sur certaines erreurs émanant du transfert dans l'emploi des noms et l'importance d'apporter l'attention des apprenants sur le pluriel des noms en anglais et en français, en les émenant à bien comprendre la nature particulière des deux systèmes.

### **5.3 Propositions**

Notre préoccupation dans cette partie est de suggérer certaines mesures qui aboutissent à relever un grand défi dans l'enseignement et apprentissage du pluriel des noms communs. Nos recommandations prennent en compte les implications possibles des résultats obtenus de l'analyse des données. Par conséquent, nous avons pris en compte les causes et les effets du mauvais emploi des noms. Nos propositions portent sur différents domaines qui visent l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du nombre des noms communs.

#### **5.3.1 Motivation des enseignants**

Selon les travaux de Gardner et McIntyre (1991) la motivation est composée d'une série de facteurs d'ordre attitudinal et émotif. Elle englobe tout le contexte social dans lequel évolue l'apprenant. Les facteurs comme l'aptitude, l'intelligence, la persévérance ont une influence importante sur l'enseignement/apprentissage. Si les enseignants ne sont pas motivés, comment peuvent-ils faire de cette demande une réalité ? Il est question de la reconnaissance, de l'accomplissement, des possibilités de développement de soi, de la rémunération, des occasions de promotion, de bonnes

relations interpersonnelles, de la prise de décision consultative, de la responsabilité partagée, de la participation effective dans la politique et l'administration de l'institution, de meilleures conditions de travail, des modes de vie personnelles, du prestige et de la sécurité d'emploi. Nous avançons que si les enseignants détiennent ces facteurs mentionnés ci-dessus, ils seront bien encouragés d'employer des stratégies appropriées pour mener les apprenant à bien comprendre le concept qui gouverne le pluriel des noms communs.

Dans nos lectures des théories d'apprentissage et d'acquisition des langues étrangères, nous avons vu que chacune des théories traitées met l'accent sur la motivation comme facteur important dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE. Retenons qu'il y a deux types de motivations : celle qui vient de l'apprenant lui-même et celle qui provient de l'enseignant ou l'environnement immédiat de l'apprenant. Nous allons parler ici de celle qui vient de l'enseignant.

Pour motiver l'apprenant à prendre au sérieux l'apprentissage du FLE, l'enseignant doit établir une relation cordiale entre lui et l'apprenant. Cette cordialité permettra l'apprenant de se sentir à l'aise envers enseignant. C'est ce qui permettra à l'apprenant d'avoir confiance en soi. Cependant, il faut qu'il y ait une limite à la relation entre eux afin d'éviter une situation indésirable.

Enfin, le professeur intervient donc pour proposer à l'apprenant des activités pertinentes qui sont au niveau de l'apprenant. Il ne le laisse pas seul à résoudre des problèmes du pluriel des noms auxquels il n'a pas de solution. L'enseignant est toujours prêt à aider l'apprenant à sortir de sa difficulté.

### 5.3.2 Stratégies d'enseignement du pluriel des noms communs

L'enseignant du FLE doit avoir une connaissance approfondie de la psychologie d'enseignement d'une langue étrangère. Il s'ensuit que pour enseigner le pluriel des noms communs l'enseignant lui-même doit avoir une connaissance liée au sujet en question, parce que c'est lui qui assure la transmission du savoir grammatical. L'enseignement du nombre du nom au Collège de Bagabaga doit inclure, entre autres, les éléments suivants. :

1. une sensibilisation de l'apprenant aux règles du pluriel du nom.
2. La réduction ou l'élimination des problèmes qui se posent au cours de l'enseignement ;
3. La présentation des données grammaticales de façon économique, rentable, systématique, progressive.

Aussi, l'enseignement doit se centrer sur l'apprenant. Ce type d'enseignement est caractérisé par des approches d'enseignement/apprentissage qui mettent l'accent sur des activités. Ces activités sont planifiées pour susciter la participation de l'apprenant. C'est l'apprenant qui fait l'activité. Il apprend le pluriel du nom commun à travers les activités de classe.

Encore, l'enseignant dans la classe ne joue que le rôle de guide et d'animateur. C'est-à-dire que le professeur n'intervient que de temps en temps quand cela devient nécessaire. Pour éviter la classe morte, l'enseignant intervient avec des questions qui vont provoquer le dialogue entre lui et l'apprenant ou l'apprenant et l'apprenant. Il dirige les activités dans la classe pour que l'objectif de la leçon ne soit pas transformé en quelque chose d'autre. C'est pourquoi l'enseignant doit jouer le rôle de guide.

Enfin, la pratique rend la classe intéressante et vive. Quand les apprenants parlent, ils disent des choses qui provoquent le rire. Ils rient et ils sont contents dans la classe. Aussi, cette stratégie élimine la mémorisation des règles que l'apprenant ne comprend pas. L'apprenant apprend plutôt à travers les jeux de rôle où il peut déduire la règle lui-même.

### **5.3.3 Motivation des apprenants**

L'emploi du pluriel des noms communs est difficile pour les apprenants et les enseignants. C'est dans cette optique que nous pensons que les deux partenaires doivent être motivés en vue de contourner ce problème. Les enseignants doivent motiver les élèves à travers la stratégie efficace d'enseignement afin de les encourager à avoir l'intérêt. Amuzu (2005 :6-7) : dit « les didacticiens estiment que la motivation a un impact important sur la capacité de rendement de l'individu dans l'apprentissage de L2. »

Primo, l'enseignant doit avoir une attitude positive d'encouragement permanente. On sait que si l'on convainc les apprenants qu'ils soient bons ils le deviennent, ou qu'ils soient mauvais, ils le deviennent aussi. La relation affective avec le professeur et les élèves est pertinente.

Aussi, l'enseignant crée un climat de détente et de confiance dans la classe surtout si on veut que les apprenants parlent ! Il suscite l'interaction et les échanges dans la classe.

En plus, faire des fautes permet de progresser et les fautes des uns permettent aussi aux autres d'avancer. C'est donc essentiel pour l'apprentissage et donc, il est inutile de se moquer. Le professeur encourage l'expression libre des apprenants. Les apprenants s'expriment librement sans avoir peur des erreurs.

En outre, l'enseignant donne l'occasion à ceux qui ne parlent pas en classe de parler. Quand ils sont mis en groupe, le nombre d'apprenants diminue par rapport au nombre du groupe de classe. Ceux qui sont timides auront la chance de parler avec un nombre restreint d'apprenants.

Cette méthode encourage cette initiative de l'apprenant. L'apprenant cherche à comprendre ce qu'il fait lui-même. C'est initiative qui rend l'apprenant créatif. Il forme ses propres phrases correctement et parle la langue française à l'admiration des autres.

Enfin, la motivation centrée sur l'apprenant réduit la tâche du professeur. C'est-à-dire que le professeur ne parle pas beaucoup du début jusqu'à la fin de la leçon. L'apprenant va souvent au tableau pour écrire, parler, lire, ainsi de suite. Bref, l'apprenant prend une partie de la tâche du professeur.

#### **5.3.4 Motivation du gouvernement**

Le Ghana est un membre associé à la Francophonie depuis 2006 et donc a besoin de plus d'apprentissage du français l'intégration du Ghana à l'Union Africaine et la communauté Économie des États Africains est une obligation pour l'apprentissage du français. En outre, il existe de nombreuses institutions académiques telles que le UG, le UCC, le KNUST qui forment les professeurs de français sur le

terrain. Il y a aussi le bureau de l'Alliance française à Accra qui travaille en étroite collaboration avec 10 centres régionaux d'enseignement du français.

Le Ghana en tant qu'État membre de diverses organisations internationales prend en considération l'enseignement et l'apprentissage du français afin de favoriser l'unité, comprendre et améliorer le développement socio-économique et politique des États membres.

Après le Rwanda en 2020, le projet de l'OIF de *Mobilité des enseignantes et des enseignants en français* a été lancé au Ghana, le 1er février 2022. Le Ghana accueille début février 21 enseignant(e)s et formateurs (trices) de langue française suite à un processus de sélection mené conjointement par l'OIF et le ministère de l'éducation ghanéen. Il s'agit de 10 femmes et de 11 hommes venant de 10 pays de l'espace francophone (Andorre, Burundi, Cameroun, RDC, France, Moldavie, Rwanda, Serbie, Tchad et Togo). Des deux axes principaux de ce programme de mobilité, à savoir l'enseignement et la formation des enseignants, le Ghana a opté pour la composante *formation des enseignants* afin de renforcer les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants. Trois types d'établissements publics ont été identifiés à cet effet : les collèges d'éducation, les centres régionaux d'enseignement du français (CREF) et les classes bilingues. Le programme de *Mobilité des enseignantes et des enseignants de français* a été mis en place par l'OIF pour répondre aux besoins des pays membres qui souhaitent s'engager dans un plan national pour un enseignement de qualité en français. L'inclusion du Ghana dans ce projet fait suite à la demande du Président de la République M. Nana Akufo-Addo au Secrétaire générale de la Francophonie, Mme Louise Mushikiwabo, de renforcer l'enseignement du français et les compétences linguistiques et

pédagogiques des enseignants ghanéens. La stratégie de l'OIF pour ce programme est, dans un premier temps, un appui substantiel et solide du pays bénéficiaire en termes de budget et d'expertise. Dans un deuxième temps, les autorités locales s'approprièrent progressivement le projet et mettront en place un système national permanent d'enseignement du français et/ou en français qui permettra au pays de former ses enseignants et d'enseigner le français de manière autonome. L'OIF et ses partenaires poursuivront leur rôle d'accompagnement et de soutien en termes d'expertise.

En outre, Mount Mary College of Education a été créé en 1975 et était le seul collège d'éducation responsable de la formation des enseignants de français. En 2002, le gouvernement a créé deux institutions, Bagabaga et Wesley, pour augmenter le nombre d'étudiants français qui postulent.

*Dans le cadre de la politique gouvernementale d'encouragement à l'apprentissage du français, qui est la langue officielle de tous nos voisins, Bagabaga Training College à Tamale et Wesley College à Kumasi ont commencé à former des professeurs pour enseigner le français dans les écoles. Il s'agit d'augmenter l'effort de Somanya Training College, qui a autrefois historiquement produit des professeurs de français. (Kufour, 2003). Gbewaa College of Education à Pusiga dans la région de l'Extrême-Nord-Est, anciennement appelé Pusiga Training College et Evangelical College of Education à Amedzofe dans la région de la Volta, ont également commencé la formation des enseignants. Grace au soutien financier du gouvernement, les étudiants de Bagabaga College of Education, bénéficient de deux mois de séjour d'apprentissage au Togo. Il s'agit d'une immersion linguistique d'un an dans un pays*

francophone dans le but d'améliorer leur français surtout l'oral. Ceci encourage les étudiants dans leur apprentissage du français.

Auparavant, le Gouvernement envoyait les étudiants de français en France, au Sénégal, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire pour le programme de l'Année à l'étranger. Mais, aujourd'hui, les étudiants suivent le programme au Bénin et au Togo.

#### **5.4 Conclusion générale**

Notre parcours dans cette recherche tente de donner une contribution qui vise à améliorer l'emploi du pluriel des noms communs par les apprenants du FLE surtout ceux de Bagabaga College of Education au Ghana. Nous avons souligné que le pluriel des noms communs pose un problème chez les apprenants et chez les enseignants et que ce problème milite contre l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Compte tenu des objectifs définis, nous avons observé et analysé un fait linguistique dont nous avons considéré les implications pédagogiques.

En plus, Nous avons précisé que les apprenants en français langue étrangère de Bagabaga college sont plus souvent désorientés par le nombre des noms parce qu'ils trouvent les règles qui régissent le pluriel des noms difficiles à appréhender. La quête des compétences linguistique et communicatives chez apprenants doit tout d'abord relever le défi posé par la contrainte que nous venons de citer.

Pour ce faire, nous avons comme objectif de jeter la lumière sur les bénéfices qu'on peut tirer de l'analyse des besoins et des erreurs des apprenants par rapport à l'emploi du pluriel des noms. Pour atteindre ce but, nous avons basé nos hypothèses sur la recherche axée sur des méthodes d'enseignement, la notion de transfert linguistique du nombre des noms. En examinant la nature des règles qui gouvernent



l'emploi du pluriel des noms communs, nous avons vu que l'ambiguïté de leur emploi entraîne à la confusion chez les apprenants et les professeurs. Elles ne permettent pas à une meilleure utilisation de ces noms. La psychologie cognitive que nous avons abordée dans le cadre conceptuel nous a aidés à bien conceptualiser le problème du point de vue théorique. Ensuite, nous avons choisi nos instruments de mesure : le test et les questionnaires à travers cette conception.

Nous avons également souligné les difficultés des apprenants dans l'emploi du pluriel des noms communs à partir de l'analyse des données de la grille de typologie des erreurs. Ceci nous a permis de proposer des stratégies appropriées à adopter par les enseignants pour mieux aider les apprenants rapport à l'emploi des noms communs. Le dépouillement a été fait en utilisant une interprétation qualitative et quantitative de données. Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de départ. Nous avons aussi constaté que l'emploi du pluriel des noms communs présente des ambiguïtés et ceci provoque la confusion chez les apprenants.

Aussi, il a été révélé que la plupart des apprenants recourent aux règles d'usage de l'anglais pour surmonter les difficultés posées par l'emploi du pluriel des noms communs du fait du mécanisme de transfert linguistique. En outre, nous avons noté que les enseignants manquent de stratégies efficaces d'enseignement pour assurer une meilleure utilisation des noms communs.

Enfin, nous avons proposé des mesures vers l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage du pluriel des noms communs. Nous avons montré que les enseignants peuvent facilement permettre aux apprenants d'acquérir la compétence linguistique et communicative quand ils présentent intuitivement ces règles à travers les activités interactives. Nous avons souligné que la motivation joue un rôle important par rapport

à l'enseignement et l'apprentissage du pluriel des noms communs. L'enseignant et l'apprenant ont besoin de motivation pour une meilleure utilisation des noms communs.

En somme, nous n'avons pas totalement épuisé ce travail. Notre but principal est d'apporter notre modeste contribution à un meilleur emploi du pluriel des noms communs en français. Nous voulons donc nous limiter au pluriel des noms communs ayant comme terminaisons *-eu, -al et -ou*, car les noms ayant ces terminaisons posent beaucoup de problèmes chez les étudiants de Bagabaga College of Education. Nous pensons aussi qu'avec les propositions données, nous sommes en mesure de relever ce défi qui milite contre les apprenants du FLE. L'intégration des activités interactives dans un cours de grammaire, telles que la définition des objectifs clairs, la bonne structuration des tâches et le réemploi actif des structures exploitées dans des situations de communication réelles ou simulées, maintien de l'intérêt des apprenants et l'adoption de modèles appropriés pour l'activation des intéressés sont également indispensables à un meilleur enseignement du pluriel des noms communs de Bagabaga College of Education.

## RÉFÉRENCES

- Agren, M. (2006). Une étude sur l'acquisition du français l2 écrit. *L'accord Morphologique du nombre dans la phrase nominale*. Université de Lund, pp. 1-14.
- Agren, M. (2008). Une étude sur l'acquisition du français l2 écrit. *L'accord Morphologique du nombre dans la phrase nominale*. Université de Lund, pp. 14-21.
- Amonoo, J. (1988). The teaching of French in Ghana: A historical perspective. In A. Afenyadu (Ed.), *French in Africa* (pp. 119-132). University of Ghana Press.
- Amuzu, D. S. Y. (2000). Problème de bilinguisme au Ghana. In V. Y. K. Kuupole (Ed.), *Coexistence of language in West Africa: A socio-linguistic perspective* (pp. 72-87).
- Amuzu, D. S. Y. (2001). L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana. In D. D Kuupole (ed.), *New Trends in languages in contact in West Africa*. pp. 1-19.
- Amuzu, D. S. Y. (2005). L'impact de la motivation sur l'apprentissage du FLE au Ghana. In *INFOPROF : Journal des professeurs de français*, No. 003, pp.4-17.
- Amuzu, D. S. Y. (2006). Le professeur de français au Ghana face au double défi De l'intégration et de la mondialisation. *INFOPROF : Journal des professeurs de français*, No. 002, p.2-3.
- Amuzu, D. S. Y. (2006). Pour un meilleur enseignement de la grammaire. *INFOPROF : Journal des professeurs de français*, No. 004, p.19-21.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Hachette.
- Antoine, G., et Cerquiglioni, B. (2000). *Histoire de la langue française*. CNRS.
- Arabski, J. (1999). Neuroatomical perspective of age in L2 acquisition. In J. Arabski (Dir), *PASE Papers in Language Studies*. Katowice. pp. 23-36.
- Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion.
- Awute, A. (2003). *L'emploi des morphogrammes en français langue étrangère : le cas des apprenants d'Achimota SHS, de Presec-Legon et d'Accra Girls SHS*. University of Ghana.
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Acquisition de la syntaxe en L2 : l'acquisition de l'accord sujet-verbe en français par des apprenants suédois. *Langages*, 153, 9-41.

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. CLE International.
- Berocchini, P. et Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Hachette.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1990). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1994). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hachette. p. 207.
- Bialystok, E. et K. Hakuta (1994). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 162-181. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Bialystok, E. et K. Hakuta (1997). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 162-181. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Bialystok, E. et K. Hakuta (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 162-181. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Birdsong, D. (2002). The locus of age effects in L2: A reconsideration. Communication présentée au 24<sup>e</sup> colloque annuel de la *Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft*. Mannheim, février (2002).
- Bley-vroman, R. W. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. M. Gass et J. Schachter (Dir), *Linguistic Perspectives on second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Brissaud, C., & Fayol, M. (2018). *L'existence de marques muettes chez les enfants francophones*. *L'Année psychologique*, 118(4), 547-572.
- Brown, R. et Fraser, C. (1963). *The acquisition of syntax*. New York: McGraw Hill.
- Bruhn de garavito, J. L. S. (1999). Adult SLA of *se* constructions in Spanish: evidence against pattern learning. *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*, No. 23, pp.112-119.
- Builles, J.-M. (1998). *Manuel de linguistique descriptive : Le point de vue fonctionnaliste*. Nathan.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Nathan.

- Catach, N. (1990). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Nathan.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école*. Et si l'histoire montrait le chemin ? Retz.
- Chiss, J-L., Filliolet, J. et Maingueneau, D. (1992). *Linguistique Française. Communication, syntaxe, poétique. Initiation à la problématique 2*. Hachette.
- Chomsky, N. (1966). *Language and style*. In R. Fowler (Ed.), *Essays on style and language* (pp. 107-124). Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1980). *Language and Responsibility*. Pantheon.
- Cogis, D. (2005). L'accord en nombre en français : des difficultés persistantes. *Revue française de pédagogie*, 151, 79-90.
- Cook, V. et Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. (2nd ed.). Blackwell.
- Corbett, G. G. (2000). *Number, Cambridge textbooks in linguistic*. CUP.
- Corder, S. P. (1974). Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée. *Bulletin C.I.I.A.*, No. 14, p.7.
- Corder, S. P. (1980). Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée. *Bulletin C.I.I.A.*, No. 14, p.7.
- Corder, S. P. (1991). Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée. *Bulletin C.I.I.A.*, No. 14, p.7.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.
- Cuq, J. - P. (2006). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. CLE.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue Française*, pp.31-61.
- Dekeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, pp.499-533.

- Dekydtspotter, L., Sprouse, R. A., & Thyer, R. (1998). Evidence of full UG access in L2 acquisition from the interpretive interface: Quantification at a distance in English-French interlanguage. In Proceedings of the Boston University Conference on Language Development (pp. 141-152)
- Delaveau, A. et Kerleroux, F. (1985). *Problèmes et exercices de syntaxe française*. Armand Colin.
- Dubois, J. et Laggane, R. (1987). *La nouvelle grammaire du français*. Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Gespin, L., Marcellesi, J.-C. et Mervel, J.P. (2004). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Gespin, L., Marcellesi, J.-C. et Mervel, J.P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette, pp. 1-208
- Ekberg, L. (1998). Regeltilämpning kontra lexikonkunskap in svenskan hos invandrarbarn i Malmö ». In J. Møller, P. Quist, A. Holmen et J. Jørgensen (Dir), *Nordiske Sprog som andet Sprog. Københavnerstudier i Tosprogethed*, 30, 247-263. Copenhagen, Institut for humanistiske fag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Ellis, R. (1994). *The study of second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Flege, J. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 101-131). Mahwah.
- Francis, A. (2020). *Contraintes d'emploi des Noms composés en Français : Le cas des Apprenants de l'Institut Universitaire de Formation D'enseignants de Bagabaga, Tamale*. University of Education, Winneba.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire I : Phonologie, morphologie, lexicologie*. Armand Colin.
- Gardes-Tamine, J. (2008). *La grammaire I : Phonologie, morphologie, lexicologie*. Armand Colin.



- Gardner, R., et Macintyre, P. (1991). *An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? Studies in SLA 13*, pp.57-72.
- Geoffre, T., & Brissaud, C. (2012). *L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? SHS Web of Conferences*, 1, 287-306.
- Girard, D. (1972). *Linguistique Appliquée et Didactique des Langues*. PUF. Granfeldt (2003). *Awareness of language*. C.U.P.
- Goosse, A. (1995). *L'énonciation et les opérations énonciatives*. De Boeck Université.
- Granfeldt, J. (2003). The acquisition of the plural in Swedish: A comparison of monolingual and bilingual children. *Journal of Child Language*, 30(1), 115-141.
- Grevisse, M. (1986). *Le bon usage : grammaire française*. Duculot.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (1995). *Precis de grammaire française*. Duculot.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2005). *Precis de grammaire française*. Duculot
- Grevisse, M., & Goosse, A. (1993). *Le bon usage: Grammaire française*. (13e Éd., 8e tir.). De Boeck-Duculot.
- Gruaz, C., Karabetian, E. et Mitaine, G. (1986). *L'évaluation de l'orthographe : les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*. C.R.D.P.
- Gruaz, C., Karabetian, E., & Mitaine, G. (2002). *L'évaluation de l'orthographe: les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*. C.R.D.P. de Rouen
- Harley, B. et Hart, D. (1997). *Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. Studies in Second Language Acquisition*. pp.379-400.
- Harley, J. P., & Wang, G. M. (1997). *The critical period hypothesis: A review of the evidence from second language acquisition*. *Language Learning*, 47(2), 173-228.
- Holobow, N., Genesee, F. et Lambert, W. (1991). The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2. *Applied Psycholinguistics*, Vol.12, pp.179-198.
- Hughes, A. (1994). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press
- Hull, A., Bourque, A., et Politzer, M. (1967). *Le Français : langue écrite et Langue parlée*. McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). *Vers la compétence de communication*. CREDIF.
- Jaffé, J-P. et Fayol, M. (1999). *Orthographes des systèmes aux usages*. Dominos.

- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographe et apprentissage de l'orthographe*. Armand Colin.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M. et Hirsch, J. (1997). *Distinct cortical areas associated with native and second languages*. *Nature*, Vol.388, pp.171-174.
- Kuri, K. (1997). *The language of teaching*. Heinemann.
- Kuupole, D. D. (2012). Le professeur de français au Ghana face au double défi De l'intégration et de la mondialisation. *INFOPROF : Journal des professeurs de français*, No. 002, p.2-3.
- Kuupole, D. D. (2005). Comment rendre plus attrayant l'enseignement/apprentissage du FLE aux apprenants ghanéens : Le rôle de l'enseignant. *INFOPROF : Journal des professeurs de français*, No 003, pp.19-23.
- Kuupole, S. (2008). *L'approche communicative en FLE : Une approche pédagogique efficace*. In M.-L. Moreau (Ed.), *L'approche communicative en FLE : De la théorie à la pratique* (pp. 11-20). Éditions Didier.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Culture*. University of Michigan Press.
- Lanchec, J-Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Presses Universitaires de France.
- Lefrançois, D. (2009). Les difficultés d'accord en nombre en français : étude des facteurs prédictifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 247-272.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Lundy, J.E.B. (1999). Theory of mind development in deaf children. *Perspectives in Education and Deafness*, 18(1), pp.1-5.
- Marinova-Todd, S. H., Marshal, L. D. B. et Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *Tesol Quarterly*, pp.9-34.
- Martohardjono, G. et S. Flynn 1995. Is there an age factor for Universal Grammar? In Singleton, D. et Lengyel Z., *The age factor in second language acquisition*, pp. 135-153. Multilingual Matters.
- Martohardjono, G., & Flynn, P. J. (1995). The relationship between language proficiency and cognitive ability in second language learners: A re-examination of the threshold hypothesis. *Language Learning*, 45(1), 101-130.
- Mauffrey, A. et Litti, A-M. (1988). *Grammaire française*. Paris : Hachette.
- Mialaret, G. (1982). *Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivante*. *Le Monde*, Vol. 238, pp. 44-52.



- Mickey, R. D. (1963). Transfer of learning. In A. W. Melton (Ed.), *Categories of human learning* (pp. 191-219). New York, NY: Academic Press.
- N'koumassoune, G. (2018). *Difficultés d'emploi des Morphogrammes Grammaticaux par des apprenants de ST. Johns Grammar Senior High School Accra*. University of Education, Winneba.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge University Press.
- Papen, R. A. (1993). Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde. *La revue de l'AQEFLS*, 17(1), 39-52
- Paule, M. et Wooley, P. (1993). Les écrits dans l'apprentissage : Clés pour analyser les productions des enfants. Peterson, C.C. et M. Siegal (Eds.), *Deafness, conversation, and theory of mind. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp.459-474. Hachette.
- Peytard, F., et Genouvrier, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Larousse.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. P.U.F.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (1996). *Grammaire méthodique du français*. P.U.F.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. P.U.F.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français*. P.U.F.
- Robert, P. (1994). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire le Robert.
- Robert, P. (2008). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France: Dictionnaire Le Robert.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Schechter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, Vol.9, pp.219-235.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Longman.
- Skinner, B. F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement : Un essai théorique*. Bruxelles, Belgique : Dessart.

- Stevens, P. (1964). *Recherche linguistique et enseignement des langues : Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Conseil de L'Europe.
- Tagliante, C. (2001). *Techniques et pratiques de classe: La classe de langue*. Clé International.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error on psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(3), 154-179.
- Tijani, M. A. (2012). Lacunes Syntaxiques et démarches de résolution de difficultés de communication orale en français. In Bariki, I., Kuupole, D., et Kambou, D. M.K. (Eds). *Aspects of Language variation, acquisition and use*. Festschrift for Prof. University of Cape Coast Press.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tortrat, R. (1971). *La véritable Révolution du 20e Siècle*. Fernand Nathan.
- Totureau, C., & Barouillet, P. (2006). *Les effets de l'apprentissage de l'orthographe sur la conscience morphosyntaxique*. Dans M. Fayol (Ed.), *L'orthographe française : normes, acquisition, troubles* (pp. 133-155). Paris, France : Armand Colin.
- Totureau, C., Thévenin, M.-G., & Fayol, M. (1997). *L'acquisition du pluriel en compréhension et en production chez des enfants de 6 à 9 ans : une étude sur les déterminants du genre et du nombre*. *L'Année psychologique*, 97, 101-132.
- Towell, R. et Hawkins, L. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Wagner, R. L., & Pinchon, J. (1991). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette.
- Weinreich D, U. (1953). *Languages in contact*. Linguistics Circle of New York.
- Woodley, P. et Paule, M. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage : Clés pour analyser les productions des enfants*. Hachette.
- Yiboe, K. T. (2001). *Problème de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage du FLE : le cas des apprenants au niveau SSS dans le District de Ho*. University of Cape Coast.

## ANNEXES

### APPENDICE A

#### QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

This study seeks to investigate into the difficulties of forming plural in common nouns by students in Bagabaga College of Education. The success of this investigation depends upon your absolute and maximum co-operation. Your contribution to this study will go a long way to help address this issue. You are therefore kindly requested to provide answers to the items provided below. Please be as sincere as possible. It is important that we obtain your true feelings. Note that your responses will be treated in confidential manner.

##### Section A: Personal data

1. Sex: Male( ) Female ( )
2. Age \_\_\_\_\_ years

##### Section B: General linguistic background

3. State the languages you speak (Arrange them in order of acquisition)
  - a) .....
  - b) .....
  - c) .....
  - d) .....
4. In which country did you start learning the French language? (**Tick ONE ONLY**)
  - a) Ghana( ) b) Nigeria c) Togo d) Benin ( )
5. At what level did you start learning French?
  - a) Primary ( ) b) JHS ( ) c) SHS ( ) d) others (specify) .....
6. How often does your primary/JHS/SHS French teacher use French in class?
  - a) Always ( ) b) sometimes ( ) c) occasionally ( )
7. Did anyone influence you to learn French at the SHS level?  
Yes ( ) No ( )

8. If yes, who?

a) Parents ( ) b) French teacher ( ) c) friends ( )

d) School authorities' \_\_\_\_\_

e) Others (specify) \_\_\_\_\_

9. Do you like the French program at the SHS level? Yes ( ) No ( )

### Section C: The plural of common nouns

10. Have you ever learnt how to form the plural of common nouns in French? Yes ( )

No ( )

11. Have you ever been taught how to form plural of common nouns in English? Yes

( ) No ( )

12. In which language is it easier for you to form the plural of common nouns?

a) French ( ) b) English ( )

13. Are your French learning lessons interesting? Yes ( ) No ( )

14. Do you face difficulties in forming the plural of common nouns in French?

Yes ( )

No ( )

**THANK YOU**

## APPENDICE B

### QUESTIONNAIRE FOR TEACHER

This study seeks to investigate into the difficulties of forming plural in common nouns by students in Bagabaga

College of Education. The success of this investigation depends upon your absolute and maximum co-operation. Your contribution to this study will go a long way to help address this issue. You are therefore kindly requested to provide answers to the items provided below. Please as sincere as possible. It is important that we obtain your true feelings. Note that your responses will be treated in confidential manner.

#### SECTION A: Personal data

1. Sex: Male ( ) Female ( )

2. Highest Academic Qualification

a) Cert. A ( )

b) Dip. Ed ( )

c) BA/BED ( )

D) MA/M.ED/Phil ( )

d) P.H.D ( )

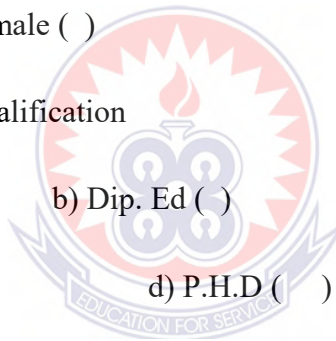
3. How many years have been teaching French?

a) 0-20yrs ( )

b) 21-30yrs ( )

c) 30-55( )

d) 55above ( )





## APPENDICE C

### TEST SUR LE PLURIEL DES NOMS COMMUNS

**Choose from the lettered A to D the one that is most suitable to complete the sentence**

1. Alhassani est tombé sur le (genou)  
a. genou      b. grenouilleur      c. genoux      d. génale
2. Pour son anniversaire il a reçu beaucoup de (cadeau)  
a. cadeau      b. cadrées      c. cadeaux      d. cadeautés.
3. Amadou est tombé sur le (caillou)  
a. callés      b. caillons      c. cailloux      d. Caillé
4. Saratu et Kofi participent au (feu) de Saint Thomas.  
a. fusées      b. feu      c. feux      d. fuyez
5. Nous trouvons des (corail)  
a. coraux      b. corals      c. corails      d. corailes.
6. Les (clou) se trouvent avec le marteau sous le lit.  
a. clous      b. cloué      c. .clauses      d. clou
7. Il y a trois (festival) à Tamale.  
a. festif      b. festival      c. festin      d. festivals
8. Mon père a trois (manteau)  
a. manta      b. manteaux      c. mantallot      d. manteau
9. J'aime les (gâteau) a. gâteau      b. gâteaux      c. gateauz      d. gâteuses
10. Je lis beaucoup de (journal)  
a. journal      b. journalisation      c. journaux      d. journalisé
11. Mes (cheveu) sont rouges  
a. cheveu      b. cheveux      c. cheval      d. chevalir
12. Elle vend des (bijou)  
a. boubou.      b bijou      c. bijoux      d. bijournalier

### TEST SUR LE PLURIEL DES NOMS COMMUNS

**Choose from the lettered A to D the one that is most suitable to complete the sentence**

1. Amina a deux(seau)  
a. seau b. seaux c. seance d. séance
2. Ma mère lit beaucoup de (journal)  
3. a. Journal journaliste journaux journalise d. journaux
4. les (drapeau) sont rouges.  
a. Drapée b. drapeau c. drapeaux d. drapeler
5. Joanne a acheté des (chou)  
a. chou b. choux c. choter d. chocolater

