

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**CONTRAINTES D'EMPLOI DES FLEXIONS VERBALES DU TEMPS
PRÉSENT DES VERBES DU PREMIER GROUPE DANS LES ÉCRITS
EN CLASSE DE FLE : LE CAS DES APPRENANTS DE ST. ANTHONY
OF PADUA CATHOLIC JHS**



**A dissertation in the Department of French Education,
Faculty of Foreign Languages Education,
Submitted to the School of Graduate Studies in partial fulfilment
of the requirements for the award of the
Master of Education
(French Education)
in the University of Education, Winneba**

MARCH, 2024

DECLARATION

Candidate's Declaration

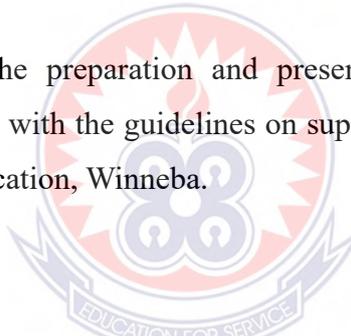
I, Sodja Patience Tonye, hereby declare that the except references to other people's works, which have been duly cited. This research work is the result of my own original work and no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's signature:

Date: 19/03/2024

Supervisors' Declaration

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



Name: Professor Daniel K. AYI-ADZIMAH

Supervisor's Signature:

Date:

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à mon mari, monsieur Vincent Gyamfi et mes enfants.



REMERCIEMENTS

Nous aimerions exprimer notre reconnaissance la plus sincère à Prof. D. K. Ayi-Adzimah, notre directeur de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils, sa patience et ses encouragements. Au cours de la réalisation de ce mémoire, il a mené avec moi une réflexion sur les différents aspects de l'étude, ce qui a été d'une valeur inestimable. Son soutien ne s'est pas restreint à la direction des études ; il a inculqué en moi un moral de responsabilité et j'espère avoir été à la hauteur de ses attentes.

Je tiens à remercier vivement tout le corps enseignant du Département du Français de l'Université of Education, Winneba, pour leur encadrement au cours de ces périodes d'études.

Je remercie Monsieur Vincent Gyamfi, mon cher mari pour tous ses conseils, soutiens et amour.

Finalement, ma gratitude va à ma chère sœur Assita Yago pour tous ses soutiens et supports.

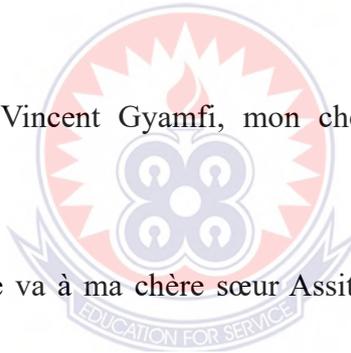


TABLE DES MATIERES

DÉCLARATION	iii
DÉDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
ABBREVIATIONS UTILISEES	x
ABSTRACT	xi
CHAPITRE UN	
INTRODUCTION GENERALE	1
1.0 Survol	1
1.1 Contexte de l'étude	1
1.2. Problématique	6
1.3. Objectifs de la recherche	9
1.4. Questions recherche	10
1.5. Hypothèses de la recherche	10
1.6. Justification du choix du sujet	8
1.7 Plan du travail	11
1.8 Conclusion partielle	11
CHAPITRE DEUX	
CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	12
2.0 Introduction	12
2.1. Définitions des mots et expressions clés	12
2.1.1. Notion d'erreur	33
2.1.2 Types et sources d'erreurs	33
2.2. Théorie d'analyse d'erreurs	34
2.3 Modèles théoriques relatifs à la conjugaison des groupes de verbes	40
2.4 Travaux antérieurs	42

2.5 Conclusion partielle	48
CHAPITRE TROIS	
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	49
3.0. Survol	49
3.1. Population	49
3.1.1. Échantillonnage	50
3.2. Instruments de collecte des données	51
3.2.1 Questionnaire	51
3.2.2 Test sur l'affixe flexionnel des verbes du premier	52
3.3 Approches d'analyse	53
3.4 Conclusion partielle	54
CHAPITRE QUATRE	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	55
3.0 Introduction	55
3.1 Présentation des données des apprenants	55
4.2 Discussion des résultats	96
4.3 Conclusion partielle	100
CHAPITRE CINQ	
CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS	102
5.0 Introduction	102
5.1 Conclusion générale	102
5.2 Recommandations	103
RÉFÉRENCES	107
APPENDIX	
QUESTIONNAIRE	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Je travaill..... depuis trois ans.	55
Tableau 2: Tu étudi..... l'allemand et l'espagnol.	56
Tableau 3: Le père de Jean vous offr..... des cadeaux de Noel.	58
Tableau 4: Le professeur expliqu..... la leçon aux étudiants.	60
Tableau 5: On cherch..... une solution à notre problème.	61
Tableau 6: Chaque nuit, maman me chant.....une berceuse.	63
Tableau 7: Alice et sa sœur compt..... les orages.	64
Tableau 8: La fille du directeur achèt..... des pommes	66
Tableau 9: Les élèves chant..... l'hymne nationale.	67
Tableau 10: Tu m'invit.....pour la fête de demain ?	69
Tableau 11: Mes parents m'achèt.....de la crème chaque soir.	70
Tableau 12: Est-ce que tu espèr.....passer l'examen ?	72
Tableau 13: Mes amis m'indiqu.....le chemin.	73
Tableau 14: Nous aim..... notre nouveau professeur de Français.	75
Tableau 15: Ces enfants ressembl..... beaucoup à leur père.	76
Tableau 16: Moi et mes amis discut.....souvent de nos enfants.	78
Tableau 17: Ces deux élèves se bagar..... chaque jours.	79
Tableau 18: Les salles de classe me paraiss.....trop petites.	81
Tableau 19: Est-ce que vous prépar une surprise pour l'anniversaire de Lois ?	83
Tableau 20: Les nouveaux élèves parl.....avec timidité.	84
Tableau 21: Information personnelle des enseignants	86
Tableau 22: Enseignez-vous l'orthographe à vos apprenants ?	87
Tableau 23: Avez-vous jamais enseignez les flexions verbales à vos apprenants ?	88

Tableau 24: Quels sont des difficultés rencontrées dans l'emploi des flexions verbales ?	89
Tableau 25: Comment abordez-vous ces difficultés dans votre enseignement ?	91
Tableau 26: Quels sont des flexions verbales qui posent des difficultés dans l'écriture des apprenants ?	93
Tableau 27: La connaissance des apprenants en anglais et dans leur langue maternelle affecte-elle leur écriture ?	94
Tableau 28: Le programme français, prévoit-il l'enseignement des flexions verbales ?	95
Tableau 29: Quels sont les types d'exercices écrits que font vos apprenants ?	95



ABBREVIATIONS UTILISEES

BA : Bachelor of Arts

BECE : Basic Education Certificate Examination

B.ed: Bachelor of Education

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

GES : Ghana Education Service

JHS : Junior High School

M.Ed: Master of Education

Mphil: Master of Philosophy

PRESEC : Presbyterian Secondary School

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

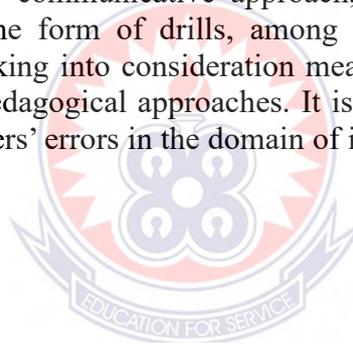
TSL : Troubles Spécifiques du Langue

SHS : Senior High School



ABSTRACT

This research work aims at finding out the difficulties encountered by JHS2 learners of St. Anthony of Padua Catholic school in Kwesimintsim-Takoradi regarding the use of inflectional affixes (*flexions verbales*) in written French as a Foreign Language. We have observed that learners encounter difficulties in establishing and indicating the appropriate inflectional affixes when conjugating first group of verbs in the present tense. This is because, they negatively transfer the English language structure and sometimes, the structure of their native language into the French language. The method used in teaching as well as the complexity of the French language are some factors of the difficulties learners encounter in the use of *flexions verbales*. Data were collected through questionnaire for teachers to collect information on pedagogical practices and opinions on the use of inflectional affixes. Again, a written test was administered to learners to clearly establish the extent of the difficulty they encounter in the use of inflectional affixes of first group of verbs in the present tense. The analyses have shown that, majority of learners were confused in choosing the correct form of inflectional affixes to complete certain given verbs to establish the agreement between the subject in gender and in number. The study recommends activity methods as recommended by the communicative approach, different types of exercises on inflectional affixes in the form of drills, among others, be proposed to learners, reading of text books taking into consideration meaning and the linguistic elements, teaching with modern pedagogical approaches. It is expected that this research work will help minimize learners' errors in the domain of inflectional affixes.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0 Survol

La présente étude nous permet de relever les difficultés auxquelles les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) à St Anthony of Padua Catholic JHS à Takoradi font face lors de l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe dans leur production écrite. Dans ce chapitre, nous allons présenter le contexte de l'étude, la justification du choix du sujet, la problématique, les objectifs de recherche, les questions de recherche et finalement le plan établi pour mener cette recherche.

1.1 Contexte de l'étude

L'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère est toujours important pour les parties prenantes de l'éducation au Ghana. L'importance du français comme langue étrangère pour le Ghana a été reconnue même bien avant l'indépendance ; d'où son insertion dans le système d'enseignement au Ghana depuis 1948 à Achimota Collège, Accra (Ayi-Adzimah, 2010). Le préambule du syllabus « *French Basic 7- 9* » met également l'accent sur l'importance de l'apprentissage du français car dit-il, c'est l'une des grandes langues de communication internationale. Le même syllabus ajoute que pour des raisons de coopération avec les pays francophones voisins et d'ailleurs, l'apprentissage effectif du français s'avère indispensable pour les Ghanéens.

En effet tout récemment, le Service de l'éducation du Ghana (GES) a annoncé que le français sera enseigné comme matière obligatoire dans le cadre du nouveau programme d'enseignement de base du « Ghana Education Service (GES) », qui vient

d'être mis en place. Ceci fait suite à certaines réformes dans le secteur de l'éducation ghanéen qui ont notamment redéfini l'éducation de base pour y inclure le lycée.

A la veille du lancement du nouveau programme en septembre 2019, M. Vincent Ekow Assafuah, responsable des relations publiques du ministère de l'éducation, a mis en avant certaines des réformes clés réalisées. Selon lui, la décision de l'actuel gouvernement a prévu l'enseignement du français de la quatrième classe (4) jusqu'à la troisième année du lycée (<https://www.ges.gov.gh/>). On en déduit que les responsables politiques de ce pays reconnaissent aussi combien cette langue est importante dont ils prônent un usage effectif dans l'enseignement et dans d'autres secteurs publics à part l'anglais (Bakah, 2010).

Selon Gligbe (2022), la politique linguistique renvoie à toute décision prise pour orienter et régler l'usage d'une ou de plusieurs langues dans la communication d'une organisation ou dans la diffusion d'un bien ou d'un service, quelles que soient la nature ou la taille de l'organisation et quelle que soit la forme que prend cette décision. Elle peut, du plus spontané au plus formalisé, se concrétiser en une simple pratique, en une liste de termes normalisés, en formulaires de gestion standardisés, en directives au personnel ou aux membres, en règlements internes, en règlements adoptés par un Etat ou un gouvernement données vis-à-vis les langues présentes dans ce territoire.

Selon Ghana Education Service Syllabus (2010, p.123), la politique linguistique au Ghana visant l'apprentissage et l'enseignement de FLE stipule que le français devrait être enseigné et appris dès le cours primaire. Par conséquent, l'apprentissage du français est maintenant effectué depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Une connaissance de base de la langue française aurait été nécessaire

pour tout Ghanéen. En contexte scolaire, la maîtrise de la morphologie française est fondamentale pour un perfectionnement linguistique tant à l'oral qu'à l'écrit.

La connaissance sur la morphologie d'une langue nous aide à mieux comprendre les mots. Ceci nous aide à employer les mots proprement tant à l'oral qu'à l'écrit. Malgré l'enseignement et l'apprentissage, les apprenants ghanéens que nous côtoyons se heurtent toujours à beaucoup de difficultés dans l'apprentissage du français à cause de l'influence de l'anglais et de leurs langues maternelles (Amuzu 2001). Selon Cuq (2003) l'apprentissage du français a toujours posé des problèmes aux apprenants surtout ceux qui apprennent cette langue comme une langue étrangère.

L'importance et le statut de la langue française sont bel et bien soulevée dans le syllabus de français de "Junior High School" (JHS) à savoir :

"Besides, the current trend towards international co-operation, peaceful co-existence and technology transfer, necessitates that a person be able to communicate in a language that is understood by his/her neighbours. Given the geographical position of Ghana, surrounded as it is by French speaking countries, the ability of the Ghanaian to communicate effectively in French will promote, as well as strengthen, socio-economic and political interaction with our neighbours in particular and indeed with other French-speaking countries in general (Ghana Education Service Syllabus, 2010: 123)".

A cause de la tendance actuelle vers la coopération internationale, la coexistence pacifique et le transfert technologique, il est important pour une personne de communiquer avec la langue de ses voisins. De plus, étant donné que le Ghana est entouré par des pays dans lesquels les citoyens parlent français, la capacité des Ghanéens de s'exprimer en français ne va pas seulement promouvoir les relations socio-économiques mais aussi l'intégration politique avec les habitants des pays voisins et aussi avec d'autres pays francophones en général.

Bien qu'il y ait des tendances et des efforts pour faciliter l'enseignement du français dans les écoles et certaines universités ghanéennes, des problèmes relatifs à l'apprentissage du français persistent toujours (Ayi-Adzimah, 2005). Les situations sur le terrain sont préoccupantes ; il y a des difficultés qui empêchent la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. En effet, malgré les efforts déployés pour réussir l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère, les apprenants ghanéens éprouvent encore de nombreuses difficultés à apprendre le français en raison de l'influence de leurs langues maternelles (Bakah, 2010).

En termes simples, un apprenant pense dans sa langue maternelle ou en anglais langue seconde avant de transmettre ces informations en français, une langue étrangère qu'il apprend tardivement à l'école. Ces contraintes d'apprentissage sont également dues au fait qu'apprendre une autre langue (L2) que la première (L1) n'est pas chose aisée. La plus part du temps, l'apprentissage de la L2 est influencé par de nombreux facteurs. Par exemple, de nombreux travaux de recherche ont montré que l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au Ghana se heurtent à de nombreux obstacles didactiques et réglementaires, comme le soulignent Ayi-Adzimah (2005), Ayi-Adzimah (2010) et Amuzu (2010). La maîtrise d'une langue facilite son utilisation et cela se réalise au niveau de ses structures syntaxiques, morphologiques et surtout sémantiques. C'est ainsi que nous avons remarqué que les apprenants de FLE à St Anthony of Padua Catholic JHS ont de difficultés morphologiques vis-à-vis l'emploi des flexions des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

La grammaire se compose de la morphologie et de la syntaxe. La morphologie fait référence aux règles qui régissent la structure et la construction des mots, tandis que la syntaxe fait référence aux règles qui régissent la séquence des mots et la

structure des phrases. Pour avoir de bonnes compétences syntaxiques, les élèves doivent avoir une bonne compréhension de l'ordre et de l'organisation corrects des mots dans les énoncés. Les enfants doivent également être capables de comprendre des phrases de plus en plus complexes contenant divers types d'expressions au fur et à mesure que leur langue se développe. Pour que les élèves aient de bonnes compétences morphologiques, ils doivent être conscients des différentes structures des mots et les comprendre, par exemple : Les mots racines - la partie principale du mot qui a encore un sens après qu'un ajout au mot a été supprimé, par exemple sauter est le mot racine de sauter. Les affixes - ajouts au mot racine qui entraînent la formation d'un nouveau mot et en modifient le sens ; les préfixes - ajouts au début d'un mot ; les suffixes - ajouts à la fin d'un mot. Les difficultés liées à la morphologie et à la syntaxe peuvent avoir un impact sur les capacités réceptives du langage d'un élève, par exemple : ces élèves peuvent ne pas comprendre les différents temps de la conjugaison, par exemple le passé / le présent / le futur. Les enfants peuvent ne pas comprendre les formes plurielles des mots. Les enfants peuvent ne comprendre qu'une partie d'un mot. Ces apprenants pourraient avoir des difficultés à comprendre les différentes structures de phrases. Ces apprenants en difficultés peuvent ne comprendre qu'une partie d'une phrase. Les enfants peuvent avoir du mal à extraire le sens de phrases complexes. Un enfant qui a du mal à comprendre les différentes structures de phrases peut ne comprendre qu'une partie d'une instruction lorsqu'elle est donnée sous une forme complexe. Cela peut donner l'impression que l'enfant n'écoute pas ou qu'il est paresseux. La difficulté à comprendre différentes structures de phrases peut avoir un impact sur la capacité de l'enfant à participer à certaines activités à l'école et donc sur son développement scolaire. Les enseignants peuvent aider les élèves dont la compréhension est affectée par une mauvaise maîtrise de la grammaire.

L'enseignant peut aider ces apprenants à mieux comprendre les différentes structures de phrases et formes de mots. Ce travail s'intéresse à analyser les difficultés de l'emploi des flexions dans une école secondaire dans la métropole de Takoradi.

1.2. Problématique

En morphologie, une désinence (du latin médiéval *desinentia*, « qui tombe à la fin (d'un mot) ») est un morphème grammatical après lequel on ne peut plus ajouter d'autres suffixes.

Une flexion est le terme technique pour « désinence ». Selon Dubois (2002), les désinences expriment divers traits grammaticaux, en fonction de la langue concernée, des parties du discours variables : pour le système nominal : le cas, le genre, le nombre, etc. ; pour le système verbal : la personne, le nombre, le genre, etc. Pour Rey-Debove (2003), les désinences sont l'un des moyens d'expression des rapports syntaxiques. Les désinences casuelles, par exemple, peuvent être des morphèmes typiques des compléments du verbe exprimés par les parties du discours nominales. Elles ont aussi un rôle dans la réalisation des accords, par exemple celui en genre, en nombre et en cas des déterminants et des épithètes du nom, et de celui en personne, en nombre et en genre du verbe de la proposition avec son sujet. Pour Riegel, Pellat et Rioul (2008), c'est par les flexions que le radical va être en perpétuelle mutation. Une flexion est ainsi un morphème grammatical qui va donner naissance à une autre forme d'un même radical de départ. Par exemple *j'aime*, *nous aimons* ; *tu danses*, *vous dansez* ; *elle mange*, *elles mangent*. Une flexion ne provoque pas de changement de catégorie grammatical pour le mot concerné.

C'est ainsi que le verbe *aimer*, *danser* et *manger* ne changent pas leur état de sens. La fonction principale de flexion va être de donner des caractéristiques sur le

rapport qu'entretient la base mot avec les autres mots de la phrase. Une flexion va pouvoir se combiner tous les radicaux d'une même catégorie grammaticale, par conséquent, une même flexion dans la même catégorie produits toujours le même effet de sens. Par exemple : *elles mangent ; ils dansent ;* ici le *ent* indique que ces verbes sont conjugués à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif. Signalons en passant que les flexions ont la possibilité de se cumuler, les flexions sont indicateurs de temps et de personnes. Nous avons remarqué que malgré ces fonctions importantes des flexions la grande partie des apprenants au niveau JHS ont de difficultés dans leur emploi. Ces apprenants emploient des flexions marquant la conjugaison du présent de l'indicatif dans leurs productions écrites. Lors d'une évaluation en classe. Nous avons remarqués que les apprenants sont confrontés des difficultés car ils ont fait des erreurs dans la conjugaison des verbes du premier groupe. Cela se voit à travers les exemples mentionnés ci-dessous.

Par exemples dans certains cas, ces apprenants n'ajoute pas les flexions aux verbes conjugué; d'une part ; nous notons des conjugaisons comme : *Nous **danssont** à l'école (nous dansons), *Il **manger** fufu (il mange fufu) ; *Ama **parles** français (Ama parle français); *Les élèves **regarde** à la télévison (les élèves regardent à la télévision); d'autre part, nous relevons des erreurs comme : *Moi et mon frère **manges** du riz (Moi et mon frère mangeons du riz) ; *Kofi et Ama **parling** français (Kofi et Ama parlent français) ; ***je mangé** banku (je mange banku) ; *Ato **chanter** à l'église (Ato chante à l'église). Ces apprenants dans la plupart des temps ont de difficultés à employer ces flexions indicatrices du présent de l'indicatif en français et pour ce faire le présent travail vise à questionner cette situation de l'emploi inapproprié des flexions des verbes du premier groupe au temps présent chez les apprenants de St Anthony of Padua dans la municipalité de Takoradi. L'étude vise à

identifier les problèmes particuliers des apprenants dans l'usage de ces flexions et décrire la situation langagière auxquelles ces apprenants éprouvent ces difficultés afin de suggérer des techniques d'enseignement et d'apprentissage qui seront susceptible d'aider ces apprenants à affronter ces difficultés.

1.3. Justification du choix du sujet

La conjugaison des verbes est un aspect important de l'apprentissage et l'enseignement de FLE. Les exercices de conjugaison mentionnés dans la problématique ont permis aux apprenants de faire la pratique du français soit à l'oral et à l'écrit. L'apprenant a besoin d'avoir une vue globale de la conjugaison pour en comprendre la logique, pour classer les verbes par groupes, pour comprendre la relation entre les temps simples et les temps composés et pour repérer les ressemblances, les différences, et les particularités. Le verbe revêt de nombreuses caractéristiques selon le point de vue qu'on adopte (morphologique, syntaxique, sémantique ou énonciatif). En ce qui nous concerne, nous traitons spécifiquement des variations morphologiques de l'affixe flexionnel des verbes du premier groupe.

D'une part, l'acquisition de la conjugaison française représente un coût cognitif non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral pour les apprenants de FLE, car si l'apprenant de Français Langue Etrangère peut s'appuyer sur "ses savoirs expérimentiels et intuitifs" (Ibid.: 193) et donc sur sa pratique orale de la langue, l'apprenant de FLE qui débute ne peut pas en faire autant, à moins d'opérer des liens avec les langues de son répertoire linguistique dans certains cas. D'autre part, du point de vue de l'enseignant, ce dernier se trouve parfois démuné dans la transposition didactique de certains fonctionnements, en raison d'un objet de savoir complexe et de pratiques de transmission parfois très complexe. Aussi certains verbes en français sont complexes à conjuguer. Par exemple certains verbes dont le radical se finit par 'c' prennent une

céduille à la 1^{re} personne du pluriel pour garder le son [ss]. Exemple : Comme le verbe placer : nous plaçons ; d'autres encore dont le radical se termine par 'g' prennent un 'e' à la 1^{re} personne du pluriel pour garder le son [j]. Exemples : comme les verbes manger et nager : nous mangeons, nous nageons. Aussi, certains verbes doublent la consonne à la fin de leur radical, aux 1^{re}, 2^e, 3^e personnes du singulier et 3^e personne du pluriel, pour créer un son [è] au 'e' d'avant.

Exemples : Comme les verbes jeter et appeler : Je Jette, Tu Appelles etc. Pour créer un son [è], certains mettent un accent grave sur le 'e' à la 1^{re}, 2^e, 3^e personne du singulier et à la 3^e personne du pluriel. Exemple : Comme le verbe geler : Je gèle, tu gèles etc. Les verbes dont le radical finit par un 'y' le remplace par un 'i' à la 1^{re}, 2^e, 3^e personne du singulier et à la 3^e du pluriel, le plus souvent. Exemples : comme les verbes s'ennuyer, payer, balayer : je m'ennuie, tu paies /tu payes etc. Donc cette étude va nous aider à identifier et proposer des solutions aux problèmes liés à des flexions des verbes du premier pour remédier aux problèmes d'usage chez les apprenants. Vu ces détails, nous avons décidé de travailler sur ce sujet car les flexions verbales du temps présent des verbes premier groupe dans les écrits jouent un rôle important dans l'acquisition de la langue française. Aussi les déficits des moyens financiers, nous avons limités notre recherche à St Anthony of Padua Catholic JHS.

1.3. Objectifs de la recherche

Notre problématique suscite les objectifs de recherche suivants :

1. Relever les types de difficultés que les apprenants rencontrent dans l'emploi des flexions indicateurs du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe chez les apprenants de FLE de St Anthony of Padua JHS

2. Etudier les causes des erreurs commises par les apprenants lors de l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent dans leur production écrite.
3. Suggérer des techniques pédagogiques qui pourraient aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

1.4. Questions recherche

1. Quelles sont les types d'erreurs que les apprenants rencontrent dans l'emploi des flexions indicateurs du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe chez les apprenants de FLE de St Anthony of Padua JHS
2. Quelles sont les causes des erreurs commises par des apprenants lors de l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent dans leur production écrite?
3. Comment peut-on aider ces apprenants à affronter ces difficultés de l'emploi des flexions des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif?

1.5. Hypothèses de la recherche

1. Nous supposons que les apprenants de FLE de St Anthony of Padua JHS commettraient des erreurs lors de l'emploi des flexions des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.
2. Nous postulons que les erreurs des flexions auxquelles ces apprenants des apprenants de FLE de St Anthony of Padua JHS font face pourraient être dues à l'influence des langues que ces apprenants ont déjà intériorisé et qu'ils comprennent mieux par rapport au français.
3. Nous supposons que qu'il y ait des techniques qui pourraient être exploité par les enseignants pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi de ces flexions verbales au présent de l'indicatif.

1.7 Plan du travail

Une bonne recherche scientifique doit avoir un plan, ainsi à ce niveau nous voudrions présenter le plan du travail. Cette étude est répartie en cinq chapitres. Le premier chapitre concerne le contexte de l'étude, le problème, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, les hypothèses provisoires, justification et la définition des termes essentiels. Le chapitre deux sera consacré au cadre théorique et les travaux antérieurs. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Dans le quatrième chapitre, nous avons fait la présentation et l'analyse des données. Dans cette partie, nous avons illustré et analysé les données de l'enquête menée auprès des apprenants et enseignants de FLE de St Anthony of Padua Catholic JHS dans la municipalité de Takoradi. Le cinquième chapitre est consacré à la conclusion finale et aux suggestions qui pourraient aider à résoudre les difficultés relatives aux flexions des verbes du premier groupe des apprenants.

1.8 Conclusion partielle

Dans cette partie du travail, nous avons présenté le cadre général dans lequel s'inscrit notre étude. Cette partie porte également sur la problématique, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, la justification du choix du sujet, les délimitations de l'étude, et les définitions des notions essentielles. Nous avons clôturé cette partie avec l'annonce du plan. Le chapitre suivant est le cadre théorique et les travaux antérieurs pertinents à l'étude.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons parlé des fondements théoriques de notre étude après avoir défini les termes clés de notre travail, nous avons expliqué la théorie de l'analyse des erreurs, puis essayé quelques notions pertinentes à notre sujet et enfin faire un rapport de travaux antérieurs que nous avons consultés.

2.1.0. Définitions des mots et expressions clés

2.1.1. Concept de mot et morphologie

La morphologie est l'étude de la forme des mots. L'orthographe française est largement liée à la morphologie ; d'où l'importance de comprendre les structures morphologiques du français pour maîtriser l'orthographe (Grevisse & Goosse, 2008).

2.1.2. Morphologie grammaticale

Selon Rey-Debove (2004), la morphologie grammaticale étudie la *flexion* (c'est pourquoi on parle aussi de *morphologie flexionnelle*). La flexion est la variation des mots liée à des catégories comme le temps, la personne, le genre. C'est une caractéristique des langues flexionnelles comme le français d'exprimer ces notions par des *désinences* ou *marques* intégrées aux mots.

1. *La flexion verbale* : Elle exprime la personne, le temps, l'aspect, le mode et la voix, par des *désinences* et des *auxiliaires*. On étudie systématiquement les formes des mots et leurs emplois.
2. *La flexion nominale* : Elle exprime le genre et le nombre par des *marques* de féminin et de pluriel. Elle concerne les noms, les adjectifs qualificatifs, certains déterminants et pronoms. On s'attachera principalement aux noms et

adjectifs (les déterminants et pronoms ainsi que les questions d'accord sont traités dans le cours de *Grammaire et orthographe grammaticale* (Le Goffic, 1997).

2.1.3. Morphologie lexicale

La morphologie lexicale étudie la structure des mots qui sont analysables. Elle conduit à l'orthographe lexicale.

1. *dérivé* : Un dérivé s'analyse en *radical* et *affixe(s)* (préfixes et suffixes) ; on étudie les affixes (par exemple suffixes *-eau, -ot*), les frontières entre affixe et radical (*en-neiger* et *en-ivrer*, *nation-al* et *option+n-el, a-pais-er* et *a-p+pauvr-ir*), les radicaux dits « savants » parce qu'ils sont empruntés au latin, qui motivent digrammes ou trigrammes, lettres muettes (*clair / clarté, doigt / digital*)
2. *composé* : Un composé est formé de deux (ou plus) mots selon certains schémas (V + N : *garde-corps*, N + N : *chou-fleur*, N + Adj : *coffre-fort*, etc.). On étudie les problèmes orthographiques liés : pluriel, trait d'union ou soudure. Un composé « savant » est formé d'éléments empruntés au grec et au latin (*télé-phone, parri-cide*), que l'on recense.
3. *mots complexes et familles de mot* : Certains mots s'analysent par le rapprochement avec ceux qui comportent un élément commun : *un-anime, magn-anime, long-anim-ité, pusill-anime* comportent l'élément *-anim(e)-* « âme » ; *in-coerc-ible, coerc-ition* comportent l'élément *-coerc-* « contraindre, empêcher ». Dans *alcool-ém-ie, septic-ém-ie, -ém-* signifie « sang » ; c'est une variante de *hém-* (*hém-rrag-ie*). On s'entraînera à cette analyse comparative et à ces regroupements (Riegel, Pellat, Rioul, 2009).

2.1.4. Verbe

Riegel, Pellat et Rioul (2009) considèrent que le verbe est l'élément central dans la structuration de la phrase. En d'autres mots, il est le noyau autour duquel s'organise la phrase. Selon l'auteur Ham (2002), à l'aide des verbes on peut exprimer des actions qui se déroulent dans le présent, le passé ou l'avenir. Selon la dimension du temps, « d'un point de vue externe, le procès est situé chronologiquement dans l'une des trois époques (passé, présent ou avenir), selon le rapport entre les deux repères temporels » (Riegel, Pellat et Rioul, 1999, p. 291). L'étude des formes verbales fait partie intégrante de l'enseignement de la langue, et se rattache plus précisément à un enseignement grammatical, « dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement » (Guérif, 2012, p. 4). Parmi les difficultés majeures auxquelles se heurtent les apprenants ghanéens il faut mentionner tout d'abord les difficultés qui relèvent de la morphologie des verbes, en d'autres mots des variations de formes selon les groupes de conjugaison et les irrégularités. Pourtant ces difficultés morphologiques qui consternent les apprenants peuvent être systématisées et elles s'estompent avec le temps.

Dans le cas du français, l'apprentissage des valeurs temporelles (et bien sûr modales) est très long et complexe. La diversité des emplois des temps du passé en général et surtout les différentes valeurs véhiculées par l'imparfait et le passé composé en particulier, présentent aux apprenants un véritable défi (Labeau, 2002, p. 161). Il leur est souvent difficile de comprendre l'emploi de l'imparfait et du passé composé, surtout lorsque les deux formes sont utilisées ensemble dans un récit au passé. La linguistique appliquée ne manque pas de noter le problème comme l'indique la citation suivante : La richesse du système verbal français et surtout la subtilité de l'usage des temps du passé ont constitué un écueil pour des générations d'allophones

et une des plus grandes difficultés dans la tâche des professeurs de langues en quête d'une analyse suffisamment cohérente et rigoureuse dont ils pourraient faire bénéficier leur enseignement (Delbart 1992, p. 42).

Malgré de longues années d'apprentissage, il nous semble qu'un grand nombre d'apprenants de français langue étrangère au niveau JHS n'aient pas assimilé le fonctionnement des flexions des verbes du premier groupe d'où l'importance de notre recherche.

2.1.5. Langue française et son système verbal

La langue française fait partie de la famille des langues romanes. Les catégories grammaticales de la langue française sont la personne : première, deuxième et troisième, le nombre : singulier et pluriel, le genre : masculin et féminin, les modes, les temps verbaux et deux voix : active et passive (Andel, Klampfer, Kilani-Schoch, Dressler et Kovačević 2000, p. 4). Il faut souligner que le système verbal français repose sur un système qui est modal et temporel. Le mode permet d'exprimer l'attitude de la personne qui parle par rapport à ce qu'elle dit (Grevisse & Goosse, 1995, p. 107). Le français distingue deux types de modes. Premièrement ce sont les modes personnels qui ont des sujets personnels et se conjuguent : l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et le conditionnel. Les autres modes sont impersonnels, donc ils n'ont pas de sujets personnels et sont invariables : l'infinitif, le participe et le gérondif (Grevisse & Goosse, 1995, p. 107). Le terme français temps est polysémique : il désigne à la fois le temps vécu, le temps météorologique, le temps grammatical. On doit distinguer le temps chronologique et le temps verbal. Ces deux temps ne se recouvrent pas toujours. On peut définir le temps par rapport à deux points de repère : le moment où on parle et le moment où se situent l'événement ou l'action dont on parle (Grevisse, Goosse, 1995). Les temps verbaux font le lien entre le temps de la

situation auquel on se réfère et un autre temps, ce dernier étant habituellement le moment de l'énonciation. Dans le système verbal français, on distingue le passé (l'imparfait, le passé composé, et le plus-que-parfait), le présent (une seule forme verbale - le présent et l'avenir), le futur simple, le futur antérieur (Bikić-Carić, 2004). La langue soutenue emploie un autre temps verbal : le passé simple (Andel et al, 2010). De plus, les temps verbaux français se divisent en temps simples et en temps composés. Les temps simples du verbe sont constitués, à tous les modes, d'un radical et d'une désinence. Le radical est l'élément fondamental du verbe: il porte le sens lexical stable du verbe. D'autre part la désinence se soude à la fin de la forme verbale comme un suffixe. Elle apporte des informations « grammaticales » sur le mode, la personne, le nombre et le temps (Bikić-Carić, 2004). Riegel et Pellat et Rioul (1999, p. 251) affirment que « le radical verbal, pourvu d'une désinence de participe passé ou d'infinitif, peut être aussi précédé d'un verbe auxiliaire ». Quand il s'agit du verbe auxiliaire « être » ou du verbe « avoir », associés à un participe passé, on parle des formes composées du verbe. Dans la langue française le sujet doit toujours accompagner le verbe et il ne peut pas être non-dit. D'ailleurs, dans la langue parlée, quelques désinences verbales sont muettes, et des formes verbales ne peuvent être distinguées sans sujet : je parle, tu parles, il parle, ils parlent se prononcent comme /paRl/. Par conséquent, le verbe seul ne suffit pas pour comprendre le message (Andel et Jen 2010).

2.1.6. Présent de l'indicatif

D'après Riegel, Pellat, Rioul (2009), le présent de l'indicatif (ou l'indicatif présent) est un temps de verbe simple qui fait partie du mode indicatif et qui sert souvent à situer les faits au moment de l'énonciation. On emploie le présent de

l'indicatif pour une action qui a lieu au moment où l'on parle. Cette action peut être courte ou s'inscrire dans la durée. C'est le présent d'énonciation. Exemple : *Le marathon s'élanche. Les sportifs courent pendant des heures.* Les différentes valeurs du présent selon Riegel, Pellat, Rioul (2009, p.348) :

- a. Le présent d'énonciation : Il exprime une action qui a lieu au moment où elle est énoncée. Exemple : Je t'écris pour te donner des nouvelles.
- b. Le présent d'habitude : Il exprime un fait qui se répète, une habitude. Exemple : Tous les lundis, je déjeune chez ma grand-mère.
- c. Le présent de vérité générale : Il exprime un fait qui est toujours vrai, qui n'est pas lié à un moment précis. Exemple : La terre tourne autour du soleil.
- d. Le présent de description : Il sert à décrire. Exemple : Yakari est un indien bien connu.
- e. Le présent de narration : Il est utilisé dans un récit au passé. Il sert à rendre une scène plus vivante. Exemple : Hélas, ils s'approchent, se rouent de coups mais des passants interviennent.
- f. Le présent de passé proche ou de futur proche : Il exprime une action qui vient de se produire ou qui va se produire. Exemple : Demain, je joue au tennis /Je finis mon devoir à l'instant.
- g. Le présent d'injonction : Il exprime un ordre. Exemple : Tu viens ici tout de suite !

2.1.7. Apprenant

Selon Carré (2005 :25) « l'apprenance décrit un ensemble de dispositions, chez l'individu apprenant, affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte

d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite". Par conséquent, l'apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance. Il est de plus en plus courant, aujourd'hui, de désigner par le terme « d'apprenant » tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend (Cuq, 2003). Nous définissons l'apprenant comme tout individu disponible pour acquérir un savoir par l'aide d'un enseignant. Dans cette étude, les apprenants sont les individus disponibles pour apprendre le français à St Anthony Catholic of Padua JHS à Takoradi.

2.1.8. Français langue étrangère

Selon Cuq (2003), le français langue étrangère (FLE) est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des non francophones, dans un but culturel, professionnel ou encore touristique. Le français langue étrangère, appelé couramment FLE, est le français langue vivante qu'on enseigne aux étrangers non francophones ayant besoin de communiquer en français. La difficulté relative à ce concept est que, au cours des temps, la didactique en a distingué d'autres qui tiennent compte des publics, des situations sociolinguistiques et des compétences visées. Le FLE se distingue évidemment du FLM, français langue maternelle : français enseigné conformément au système éducatif français dans les établissements scolaires français en France et à l'étranger. Il se distingue aussi du français enseigné dans les pays où le français joue

un rôle important parmi d'autres langues ; les didacticiens parlent de FLS, français langue seconde ; sur place, principalement dans les anciennes colonies où le français est encore très présent, on l'appelle simplement « français » (Cuq & Gruca, 2005). Au Ghana, le FLE est une discipline scolaire enseigné depuis le niveau secondaire première année (JSS1) dans les écoles publiques cependant un bon nombre d'école privée l'enseigne depuis les cours préparatoires (Bakah, 2010).

2.1.9. Junior High School (Collège)

Dans le système éducatif ghanéen, le « Junior High School (JHS) correspond au premier cycle des études secondaires. Ce premier cycle est un enseignement général. Il correspond principalement aux trois dernières années de l'enseignement au collège (Form one to Form three), pour des adolescents âgés, généralement, entre 10 ans et 15 ans. Le collège dure trois ans et se termine par le BECE, qui porte sur l'anglais, la langue et la culture ghanéenne, les études sociales, les sciences naturelles, les mathématiques, la technologie, les TIC, le français et l'éducation religieuse et morale. Le concept, la réglementation et la classification des écoles intermédiaires, ainsi que les âges couverts, varient d'un pays à l'autre et parfois à l'intérieur d'un même pays. Les élèves qui réussissent le BECE peuvent entrer dans l'enseignement secondaire et suivre des programmes académiques ou professionnels. Dans le système éducatif ghanéen, le FLE est d'une discipline obligatoire dans l'enseignement au niveau JHS mais facultative pour les apprenants durant l'examen finale (Bakah, 2010).

2.1.10. Notion de Morphogramme

Cette partie du travail présente une réflexion générale sur la nature des morphogrammes et les champs d'intérêt possible de cette recherche dans la mesure où

les affixes flexionnels sont constitutifs. Fondamentalement, les morphogrammes constituent une partie du système orthographique français. Le terme *morphogramme* selon Angoujard (1994, p.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 humaine. C'est-à-dire, étymologiquement, le mot *morphogramme* peut être 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. La définition de cet auteur paraît trompeuse dans la mesure où sa définition du terme laisse à penser qu'un morphogramme est un morphème écrit. Concernant la définition du terme, nous n'évoluons pas dans le même sens qu'Angoujard (1994). Un *morphogramme* n'est pas nécessairement un *morphème*. C'est-à-dire, ce n'est pas tous les morphogrammes qui renvoient à un référent. Le « p » de « champ » à titre d'exemple est un morphogramme mais il ne renvoie à aucune entité concrète ou abstraite. Le « p », graphie, muette ne permet que la forme dérivée du mot. De « champ » nous avons donc « champêtre ».

Catach (1991, p.23) de sa part, définit le terme comme suit : « 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) ». La définition de Catach paraît renforcer celle d'Angoujard (1994) lorsqu'elle (Catach) commence sa définition par « notations de morphèmes ». Cet état de fait laisse effectivement à penser qu'un morphogramme est véritablement un morphème écrit. Mais à la suite de sa définition, il est évident qu'un *morphogramme*

n'est pas nécessairement un *morphème graphique* dans la mesure où il souligne dans sa définition que les morphogrammes sont surtout situés aux jointures des mots. Le -t de petit ou de petitesse (considéré comme morphogramme) n'a pas de sens en lui-même et donc n'est pas un morphème mais plutôt une graphie prononcée ou non selon le contexte dans lequel il se trouve. La définition de Catach (1991, p.23), bien qu'étant implicite, nous paraît avoir touché le fond du terme dans la mesure où elle nous fait voir que les morphogrammes sont « ... surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier) ». C'est-à-dire qu'un morphogramme est une graphie muette, le plus souvent finale, qui relie un mot (radical) à ses dérivés, à ses flexions et qui devient phonogramme dans la dérivation suffixale (formation de mot par adjonction d'un suffixe : *petitesse*), et la flexion (*petite*).

Selon Riegel, Pellat et Rioul (2009, p.124), « les *morphogrammes* sont les marques morphologiques: ce sont, pour essentiel, des marques finales écrites, qui ne sont pas prononcées (-s du pluriel, -t, -e etc.), sauf en cas de liaison ». La définition de Riegel, Pellat et Rioul (2009, p.124) nous paraît beaucoup explicite en ce sens qu'ils reconnaissent les *morphogrammes* comme des marques morphologiques et non pas comme des morphèmes. On peut déduire à travers leur définition qu'un morphogramme peut ou peut ne pas être un morphème. Gruaz (2002, p.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 du « s » de pluralité qui renvoie au fait qu'il ne s'agit pas d'une seule entité mais plusieurs de cette entité.

2.1.11. Typologie et catégorie des morphogrammes

Selon Angoujard (1994, p.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 des 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 de déterminants; le cas par exemple de « *le* » transformé en « *les* » et du graphème (-nt) dans « *ils aiment* ». Les morphogrammes lexicaux, eux portent une signification lexicale (établissant ainsi un lien visuel entre les formes fléchies d'un même mot, entre les radicales et les dérivés): c'est le cas du graphème (-s-) dans « *français* », du graphème (-t-) dans « *petit* », du graphème (-g-) dans « *rang* ».

2.1.12. Morphogrammes grammaticaux

Selon Riegel, Pellat et Rioul (2009, p.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, p.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, c'est-à-dire que toutes les terminaisons 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.

2.1.13. Catégories de morphogrammes grammaticaux

Les morphogrammes grammaticaux peuvent être catégorisés en quatre groupes. Ce sont toutes les flexions de la langue française, à savoir :

- a. les flexions indicatrices de nombre. Nous avons à titre d'exemple le (-s), marque du pluriel et ses allographes. C'est-à-dire (-s devenu –x dans le mot bijoux)
- b. les flexions indicatrices de genre. 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)
- c. les flexions indicatrices de personne. Nous avons à titre d'exemple la désinence verbale (-nt) marque de la troisième personne du pluriel.
- d. les flexions indicatrices de mode et temps. Nous avons à titre d'exemple le (ai) indice du futur simple.

2.1.14. Notion du genre linguistique

Le mot *genre* paraît polysémique dans la mesure il signifie nombres de choses. Mais dans le contexte de notre étude, le terme *genre* désigne groupe d'êtres ou de choses caractérisés par un ou des traits communs notamment le sexe. Selon Grevisse (1980, p.226) le genre du nom est, en principe, une identification du sexe des êtres: c'est alors le genre naturel. Il poursuit encore en disant qu'en général, on a attribué le genre masculin aux noms d'êtres animés mâles, le genre féminin aux êtres animés

femelles. Parlant donc de *genre*, nous faisons référence au sexe masculin (mâle) ou féminin (femelle). En ce qui concerne le *genre*, nous observons que c'est une caractéristique morphologique invariablement attachée à tout nom même les noms et les adjectifs invariables en genre. En français, les noms des choses ou des concepts (des entités inanimées) ont un genre arbitraire quelques fois éloigné de leur sens. Du point de vu de sens, il (le genre) constitue un genre fictionnel dans la mesure où la forme du nom ne permet en aucun cas l'identification du genre du nom en question. C'est le cas par exemple du mot « *amour* », « *délice* » etc. Dans ce cas, il faut nécessairement des éléments auxiliaires (déterminants ou adjectifs) pour déterminer le genre du mot. Contrairement à l'anglais où nous avons des entités avec du genre neutre, toutes entités animées ou inanimées a un genre en français. Cela implique qu'une chose est soit du genre masculin ou féminin. Cependant, nous avons le concept du *genre générique* en français. Une situation où un genre est représentatif des deux. C'est-à dire: une situation où le masculin représente le mâle et la femelle et le vice versa. Dans la bible, par exemple, il est dit que « Dieu a créé *l'Homme* à son propre image » Mialaret (1965) 1:27 L'usage du mot « *homme* » dans le contexte donné ne fait pas référence qu'aux êtres humains du sexe mâle, le terme comme utilisé fait référence également aux êtres humains du sexe femelle. De même, avec le mot « *la souris*»: petit mammifère rongeur. Qu'on ait affaire au mâle ou à la femelle, on dit toujours « *une souris* » ou « *la souris* » et jamais « **un souris* » ou « **le souris* ».

2.1.15. Notion du nombre linguistique

Les marques du pluriel ne sont, sur le plan linguistique, « que des moyens oraux ou graphiques d'exprimer le concept de quantité » Dupont, (1997 :17). Le pluriel correspond donc à l'expression d'une pluralité explicite, car l'absence de

pluriel ne signifie pas forcément le caractère unique de ce que l'on désigne. Ce singulier porteur d'un sens pluriel est sujet aux erreurs de la part des élèves. L'examen de la classe du nombre va permettre de clarifier ce que l'on entend par « pluriel ». Le français écrit utilise un système binaire pour marquer l'opposition sémantique singularité / pluralité, le plus souvent inaudible à l'oral. Cette variation singulier / pluriel est portée par l'ensemble des éléments d'un syntagme et d'une phrase. Dans *Les grands arbres résistent*, le marquage du pluriel est assuré à l'oral par le seul article les, alors qu'à l'écrit, chaque mot porte une inflexion (-s ou -nt selon la catégorie syntaxique). La marque du pluriel prend deux formes :

- a. -s pour le syntagme nominal (déterminant, adjectif, nom, participe passé). Il est à noter que, quelques fois, le « s » de pluralité se marque par ses variantes sinon ses allographes. Le « x » du mot « animaux », à titre d'exemple, est un indice de pluralité.
- b. - pour les verbes ou les syntagmes verbaux, le pluriel s'effectue par différentes formes graphiques. La forme dépend du pronom ou du syntagme nominal en question. Nous avons à titre d'exemple, la conjugaison du verbe « danser » où la forme plurielle du verbe se manifeste différemment.

Danser

Nous dansons Mes étudiants et moi dansons adowa

Vous dansez Toi et ta mère dansez kpalongo

Ils dansent Ama et ses frères dansent adowa

Il y a redondance des marques à l'intérieur d'un même syntagme (les déterminants, les noms, les adjectifs), mais aussi entre le syntagme nominal et le syntagme verbal. Selon Dubois (1965) ces redondances permettraient d'accroître

la cohésion du syntagme nominal (accord nom adjectif) et la cohésion intraphrastique (accord nom-verbe). D'après la définition de Martinet (1979) sur la classe du nombre, l'accord du sujet sur le verbe est une manifestation purement graphique. Ainsi, c'est le nom qui est déterminé par le pluriel, et le verbe possède une marque mais c'est un indice supplémentaire de l'écrit par rapport à l'oral. Il est vrai que de nombreux verbes (notamment au présent, mais pas seulement) ne possèdent pas à l'oral de marque du pluriel contrairement à l'écrit. Cette définition de la classe du nombre nous amène à la notion de l'accord.

Dubois (2001, p.5) définit l'accord comme : « est un phénomène syntaxique par lequel, en français par exemple, un nom ou un pronom donné exerce une contrainte formelle sur les pronoms qui le représentent, sur les verbes dont il est le sujet, sur les adjectifs ou participes passés qui se rapportent à lui. Le résultat de cette contrainte formelle est que les pronoms concernés prennent les marques de personnes, de genre et de nombre, les verbes concernés, celles de personne et de nombre, les adjectifs et participes concernés, celles de genre et de nombre en rapport avec le nom ou le pronom. » Nous remarquons que la plupart de nos apprenants ont de difficultés dans l'usage des affixes flexionnels parce qu'ils ne prennent en compte le genre et le nombre du sujet dans leurs conjugaisons des verbes du premier groupe. C'est-à-dire; les apprenants ont tendance à négliger les affixes flexionnels surtout au niveau des verbes. C'est ainsi nous constatons les erreurs comme : les enfants **manges** du riz au lieu de : les enfants **mangent** du riz ; Kofi **parles** français au lieu de Kofi **parle** français ; Moi et ma sœur **dansent** à l'église au lieu de Moi et ma sœur **dansons** à l'église.

2.1.16. Notion de personne en linguistique

En grammaire *la personne* implique le *sujet* de l'action exprimée par le verbe. Selon Grevisse (1980, p.703) « le verbe prend des formes différentes suivant que le *sujet* est de la première, de la seconde ou de la troisième personne. Dans les verbes, comme dans les pronoms personnels...il y a trois personnes à chacun des deux nombres: le singulier et le pluriel. Les variations en nombre renseignent sur la quantité des personnes ou des êtres exerçant la fonction du sujet; en français, une seule personne pour le singulier, au moins deux pour le pluriel». Nous montrons ceci avec le verbe « parler » au présent de l'indicatif/

Nombre	Singulier	Pluriel
Première personne	Je parle	Nous parlons
Deuxième personne	Tu parles	Vous parlez
Troisième personne	Il/ elle parle	Ils / elles parlent

Non seulement le terme en discussion renvoie à la notion de nombre mais il renvoie aussi à la notion de genre (masculin/féminin) vu le fait que le ou les personne(s), c'est-à-dire, le sujet du verbe peut être du genre (masculin/féminin) et donc le verbe doit s'accorder en nombre et en genre (le cas des participes passés conjugués avec l'auxiliaire *être*) avec le sujet. Les variations selon la personne sont spécifiques au verbe et au pronom personnel. C'est l'accord avec le sujet qui confère au verbe les marques de l'accord. Elles servent à indiquer la personne (ou, d'une façon plus générale, l'être) qui effectue l'action désignée par le verbe.

Selon Arrivé (2006, p.97), la première personne du singulier « *Je* », n'est autre que celle qui parle: c'est elle qui est le sujet du verbe. Le mot « *je* » a donc la propriété d'indiquer à la fois la personne qui parle et le sujet du verbe. Bref, avec le pronom « *je* », l'action sinon la communication tourne autour d'une seule personne. La

deuxième personne du singulier « tu », selon Arrivé (2006, p.97), est celle à laquelle on s'adresse. Le mot « tu » désigne donc à la fois la personne à qui l'on parle et le sujet du verbe. Dans ces deux premiers cas, le sujet est toujours un pronom personnel, même si on peut, si nécessaire, lui apposer un nom, commun ou propre. Par exemple, « Toi, Eric, tu parles bien français. ». Généralement, même avant l'usage de « tu », le « je » est implicitement impliqué dans la mesure où le locuteur se reconnaît comme « Je » raison pour laquelle il reconnaît son interlocuteur comme « tu ».

La troisième personne du singulier « il/elle », selon Arrivé (2006, p.97), indique que le sujet du verbe ne participe pas à la communication qui s'établit entre les deux premières personnes: elle est en quelque sorte absente, et on lui donne parfois le nom de **non personne**. A la différence des deux premières personnes, qui sont des êtres humains (ou humanisés par exemple quand on fait parler un animal ou qu'on s'adresse à un objet), la troisième personne peut indifféremment désigner un être animé ou un objet non animé. Le sujet du verbe à la 3^e personne est selon le cas un pronom personnel de la 3^e personne, un nom ou un pronom d'une autre classe que celle des personnels.

« Nous » est le pronom personnel de première personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms- vous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales: la personne et le nombre. Le pronom « nous » s'oppose à « je » du point de vue de nombre. C'est-à-dire: il faut remarquer la spécificité du pluriel de la première personne: « nous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique- mais ajoute à « je » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la première personne du pluriel est

parfois utilisée par une personne unique dans un souci de modestie, le cas par exemple de l'emploi de « nous de l'auteur » dans les travaux scientifiques.

Selon Arrivé (2006), le « Vous » est le pronom personnel de deuxième personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms-nous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales: la personne et le nombre. Le pronom « vous » s'oppose à « tu » du point de vu de nombre. Le pronom « vous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique- mais ajoute à « tu » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la deuxième personne du pluriel est parfois utilisée par une personne unique dans un souci de politesse, le cas par exemple de « *s'il vous plait monsieur* ». Nous abordons le concept de mode et du temps dans les lignes suivantes.

2.1.17. Notion de mode et temps en linguistique

Selon Grevisse (1980, p.708) les *modes* expriment l'attitude prise par le sujet à l'égard de l'énoncé; ce sont les diverses manière dont ce sujet conçoit et présente l'action selon qu'elle fait l'objet d'un énoncé pur et simple ou qu'elle est accompagnée d'une interprétation. Le mode implique l'état d'esprit du sujet lors de l'énoncé. On distingue en français quatre modes personnels (l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif et l'impératif) et trois modes impersonnels (l'infinitif, le participe et le gérondif) mais pour les raisons de notre travail, notre préoccupation sera sur les modes personnels. Les modes personnels sont marqués par des désinences spéciales, marqueur de distinction des personnes grammaticales. C'est-à-dire qu'ils comportent des flexions marqueurs de personne.

L'indicatif, selon Grevisse (1980, p.708), est fondamentalement le mode qu'on emploie chaque fois qu'il n'y a pas une raison déterminante d'utiliser un autre mode personnel. Par la variété de ses formes temporelles, il est apte à situer l'action dans le temps. De ce fait, il se prête le plus souvent à exprimer une action réelle ou présentée comme telle. L'indicatif est donc le mode habituel des phrases assertives (affirmatives et négatives) et interrogatives.

Le subjonctif, selon Grevisse (1980, p.708) présente l'action comme simplement envisagée dans la pensée, comme n'étant pas placée sur le plan de la réalité. En opposition avec l'indicatif, le subjonctif a peu d'aptitude à situer les actions dans le temps. On tire donc l'idée que le subjonctif convient aux actions « irréelles » ou « virtuelles ». C'est-à-dire: la réalisation des faits exprimés au subjonctif revient donc à une question de probabilité sinon d'incertitude.

Selon Grevisse (1980, p.708) l'impératif présente l'action sous la forme d'un ordre, d'une exhortation, d'une prière. La valeur de l'impératif est donc d'énoncer un ordre, qui peut se moduler de la prière la plus humble au commandement le plus énergique. Le français ne connaît l'impératif qu'à la deuxième personne, au singulier et au pluriel, ainsi qu'à la première personne du pluriel.

Selon ce même auteur, le conditionnel présente l'action comme une éventualité ou comme la conséquence possible ou irréelle d'un fait supposé, d'une condition. Le conditionnel marque un futur vu du passé et il cumule les éléments modaux du futur et de l'imparfait, ce qui l'oriente vers une valeur hypothétique. Le conditionnel est utilisé pour exprimer un conseil, une demande ou une opinion rapportée. Souvent il est conçu comme une formule de politesse.

2.1.18. Reconnaissance morphologique et flexionnelle

La reconnaissance morphologique est la capacité de reconnaître, d'utiliser et de manipuler les unités morphologiques contenues dans les mots (Carlisle 2003). Cette capacité est particulièrement importante dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture au début des années scolaires (Sénéchal 2000). Théoriquement, l'acquisition de modèles, de règles ou de schémas morphologiques communs pourrait se faire par un processus de généralisation à partir d'éléments du lexique. (Crago et Genesee 2010) ou par l'établissement de liens analogiques entre les formes (Lavallée et Langlais, 2009). Rubin (1988), par exemple, a testé la capacité des enfants d'âge préscolaire et de première année à comprendre la morphologie en relation avec leurs aptitudes à l'écriture. Dans cette étude, les performances morphologiques orales semblent être liées aux capacités d'écriture précoces. Wolter, Wood et D'zatko (2009) ont évalué la production morphologique orale et orthographique d'enfants scolarisés en première année. Les résultats semblent mettre en évidence l'émergence d'une conscience morphologique implicite chez les enfants de première année avant l'enseignement explicite, même si la morphologie flexionnelle et dérivationnelle n'était pas clairement distinguée dans leurs tâches. Levin, Ravid et Rapaport (2001) ont obtenu des résultats similaires pour l'hébreu. Rubin (1988) et Wolter et al. (2009) ont testé des enfants américains éduqués en anglais, tandis que Levin et al. (2001) ont étudié une langue sémitique. On peut se demander si les mêmes conclusions s'appliquent aux langues typologiquement similaires mais plus riches en morphologie verbale que l'anglais, comme le français par exemple.

Pendant l'acquisition, les verbes français apparaissent d'abord au présent et à l'impératif, et les enfants passent rapidement à la production d'autres formes. Les enfants français âgés de 21 à 47 mois sont déjà des utilisateurs productifs de verbes

fléchis, puisqu'ils les produisent à l'impératif, au futur périphrastique (un infinitif avec un auxiliaire), à l'imparfait ainsi qu'au passé parfait (le passé composé, une forme produite avec un auxiliaire et un participe passé) (Elin Thordardottir, 2005). De plus, les verbes produits à cet âge sont généralement correctement infléchis en fonction de la personne, du nombre et du temps. En fait, les enfants parlant des langues romanes présentent souvent des verbes sans erreur dans leurs premières productions, avant d'entrer dans une phase d'erreurs sur les formes verbales infléchies (Royle & Thordardottir, 2008 et Elin Thordardottir & Namazi, 2007). Les enfants français semblent également sensibles à la fréquence morphologique, à la régularité et à la productivité du paradigme du verbe (Royle 2007). À l'âge de trois ans, ils distinguent les groupes de conjugaison, sont sensibles aux fréquences spécifiques des verbes et démontrent des productions significativement plus correctes pour les verbes réguliers (c'est-à-dire les verbes du premier groupe de conjugaison se terminant par -er à l'infinitif) que pour les verbes irréguliers (Royle, 2007), une constatation qui est parallèle aux données rapportées pour l'anglais par Berko (1958). En outre, les verbes de haute intensité (par exemple, manger, boire) sont plus souvent produits avec succès que les verbes de basse intensité (par exemple, graver, battre). Les effets de productivité du paradigme du verbe (c'est-à-dire la fréquence d'un modèle de groupe de conjugaison en tant que types dans le corpus) peuvent être trouvés dans les erreurs de parole des enfants français qui montrent des sur-régularisations de formes verbales irrégulières dans des paradigmes réguliers par défaut, mais aussi sous-réguliers (Royle, 2007). Ces modèles correspondent à ceux d'autres enfants apprenant des langues avec de multiples modèles de conjugaison des verbes, comme l'italien ou l'espagnol, qui sur-régularisent à l'intérieur d'une classe de conjugaison plutôt qu'entre les classes de conjugaison (Clahsen, Avelado et Roca 2002 ; Say & Clahsen, 2002).

2.2.1. Notion d'erreur

Selon Perdue (1980), les méthodes d'enseignement récentes du FLE, à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage. Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur les structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. Si bien qu'il y a de nombre de définition de l'erreur, nous associons à Xu (2008, p.25), qui définit l'erreur comme « le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant. » Nous pouvons dire que tout ce qui est déviant des règles normatives de la langue française que les apprenants sont en train d'apprendre est considéré comme l'erreur; un énoncé inadmissible qui viole les règles de la grammaire française. Nous pouvons dire que ces erreurs dans cette étude sont les déviations de l'utilisation des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

2.2.2 Types et sources d'erreurs

D'après Tagliante (2001, p.157), il y a cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues; il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude, ce sont des erreurs en production écrite. D'après Dermitas et Gümüs (2009), les erreurs en production écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Ces deux niveaux d'erreurs nous amènent à distinguer deux sortes d'erreurs: les erreurs de contenu et les erreurs de forme. D'une part, les erreurs de contenu, selon Dermitas et al (2009) concernent les éléments du discours (le nombre de mots à écrire, le type de texte que l'apprenant doit écrire, la situation et la cohérence du texte et la cohésion entre les idées; l'organisation ou la liaison logique

entre les idées et les parties du texte.) D'autre part, les erreurs de forme se réfèrent aux erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. Dans la présente étude, nous nous focalisons sur les erreurs dans l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif chez les apprenants de FLE de St Anthony of Padua JHS dans la municipalité de Takoradi.

Richards (1971, p.174) identifie plusieurs sources/causes des erreurs de compétence de l'apprentissage de langue. Il s'agit des erreurs de l'interférence de la L1, des erreurs intralinguales et des erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible. Richards les catégorise encore en quatre sous-catégories : la surgénéralisation, l'ignorance des restrictions des règles, l'application incomplète des règles et les concepts incorrectes conceptualisés par l'apprenant. Selon Brown (2008, p.218), l'erreur résulte de plusieurs sources dont les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Les premières se réfèrent aux erreurs de transfert de la L1 alors que les secondes sont celles émanant par exemple de la surgénéralisation des règles de la langue cible. La distinction entre erreurs interlinguales et erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la L1 ou de la grammaire étrangère intériorisée, lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue cible. En effet, Rahmatian et Zarekar (2005) ont souligné que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage d'une langue et Cook (1992, p.589) affirme que « la L1 est toujours présente dans le cerveau de l'apprenant de L2. » Elle a donc suggéré qu'il faudrait tenir compte toujours de ce fait.

2.2.3. Théorie d'analyse d'erreurs

Nous avons adopté la théorie d'analyse d'erreurs parce que cette théorie nous a permis de d'abord identifier les erreurs commises par des apprenants dans l'emploi

des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif, de les expliquer et proposer des techniques pédagogiques susceptibles d'aider ces apprenants à remédier à ces difficultés. Ainsi, la théorie de l'analyse des erreurs a pour objet d'identifier, de décrire les erreurs et d'en examiner les causes ou les sources des affixes flexionnels au présent de l'indicatif et de proposer des solutions qui pourraient aider les apprenants à améliorer leur production écrite (Archibald et Libben, 1995).

Dans cette théorie les chercheurs considèrent les erreurs comme des actes ; elles ont une importance cruciale dans l'apprentissage des apprenants. Les erreurs peuvent, « constituer des indices positifs d'acquisition et relever de stratégies d'apprentissage et d'acquisition » Besse et Porquier (1991, p.208) et selon Nehaoua (2010, p.84) : « les symptômes des obstacles dans le parcours des apprenants », « une source d'information indéniable » et « des points d'appui pour améliorer l'apprentissage ». Les erreurs sont une source incontournable d'informations sur les difficultés et les processus intellectuels des apprenants. Elles doivent être placées au centre de l'apprentissage afin d'en déterminer la cause et la signification, et ce, pour les éliminer des productions des apprenants, comme l'écrit Tagliante (1994) :

Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste.

La théorie d'analyse d'erreurs est représentée notamment par Corder (1967), Porquier (1977) et Py (1980). Cette théorie est « d'abord envisagée comme un

complément ou substitut économique aux analyses contrastives » (Besse et Porquier, 1991, p.206). Selon Strevens (1964, p.65)

« Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...]. L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur des points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. [...] L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite ses fruits ».

L'analyse d'erreurs qui prend son essor dans les années 70 a pour conséquence de dédramatiser l'erreur qui, jusque-là, était connotée négativement c'est-à-dire l'erreur jusqu'à ce moment est considérée comme étant échec à l'apprentissage. Cependant l'erreur a ses cotés positifs dans l'apprentissage (Corder, 1967). Elle est incontournable, nécessaire et « reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives » (Besse et Porquier, 1991, p. 207) : « l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice [...] On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre » (Besse et Porquier 1991, p.28). Ainsi, l'erreur est la manifestation naturelle du processus d'apprentissage et d'acquisition ; c'est en se trompant que l'apprenant apprend. Les erreurs servent à mettre en évidence des stratégies d'apprentissage de la langue auxquelles les apprenants peuvent avoir recours et permettent en pratique d'améliorer l'enseignement :

L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus

et acceptés le statut et la signification des erreurs (Besse et Porquier, 1991, p.207).

Comme le note Anctil (2010), il est important de rappeler que l'étape d'explication des erreurs est celle qui laisse la plus grande place à la subjectivité dans le processus d'analyse d'erreurs. Cela est particulièrement vrai dans le cas où les hypothèses d'explication sont formulées seulement à partir de productions linguistiques contenant des erreurs et sans avoir recours à la personne les ayant commises. Plusieurs scénarios d'explication seront envisageables dans bien des cas et seul le fait d'interroger le locuteur à l'origine de l'erreur pourrait nous éclairer sur celui à privilégier. L'analyse des erreurs est une tâche complexe dans la mesure où, comme le postule Porquier (1977) cité par Larruy, (2003, p. 47)

« Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs) [...] Car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression: orale ou écrite; traduction; test; etc.) du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté; du type de texte et de discours; du contenu thématique; de la situation de communication (authentique ou simulée); etc .

Par conséquent le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas mais l'analyse de l'erreur est essentielle, comme l'écrit Corder (1980, p.28)

« Tout le monde est, je pense, d'accord pour dire qu'il serait sans objet d'analyser des erreurs si cela, autrement dit, ne répondait pas à l'un des deux, ou aux deux, buts suivants. Premièrement, élucider, lorsqu'un apprenant étudie une langue étrangère, ce qu'il apprend et comment il apprend; ce but est d'ordre théorique. Deuxièmement, le but 'appliqué' : aidé l'apprenant à apprendre de manière plus efficace en utilisant la connaissance de son dialecte à des fins pédagogiques ».

Et aussi l'analyse d'erreurs importante dans la mesure où elle doit permettre de bien comprendre la langue cible, comme le souligne Ringbom (1987, p.69) "Although error analysis certainly has its limitations, it must be regarded as an important key to a better understanding of the process underlying L2-learning" Genesee (1994) souligne d'avantage que

Errors in language use are not seen as bad, but rather as indications of the learners' active efforts to master a complex linguistic system. In immersion, the learner is seen as progressing through a series of stages toward full target language proficiency; the learner is not expected to start off like a native speaker.

Nous comprenons donc que l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère est un signal que celui qui apprend fait des efforts pour apprendre la langue cible parce que l'apprenant ne peut pas dès le début de l'apprentissage manipuler la langue cible comme des natives de cette langue. Par conséquent, l'erreur est révélatrice de l'évolution des savoirs en construction chez l'apprenant ainsi que des lacunes à combler et à ce titre a une place prépondérante au niveau didactique et au niveau linguistique ; elle ne doit pas être analysée; elle doit être appréhendée dans la globalité de la production linguistique de l'apprenant et elle apparaisse difficile à catégoriser.

Pour reprendre les propos d'Anctil (2011, p.109), l'erreur des apprenants d'une L2 comme celles des natifs, présentent « une certaine systématisme, systématisme sans laquelle des interventions didactiques pour les prévenir seraient impossibles ». Cet auteur ajoute, en citant Arabski, « il se peut que des erreurs produites en langue maternelle par des locuteurs natifs aient en quelque sorte une source « interlinguistique », lorsqu'elles peuvent être expliquées non pas par le contact de deux langues, mais par celui de deux registres, par exemple le français oral

familier et le français standard ». L'analyse des erreurs voit donc sa portée restreinte dans la mesure où selon Porquier « il ne suffit pas de savoir quelles erreurs se produisent et sur quoi elles portent, il faut trouver pourquoi elles se produisent » (Besse et Porquier 1977, p.26) et Vogel (1995, p.26) ajoute que « prise individuellement et isolément, l'erreur ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la L2 ni sur la manière dont il a organisé ses connaissances » (Vogel 1995, p.26). Les limitations de ce courant linguistique vont inciter les chercheurs à élargir le champ de l'apprentissage et de l'acquisition des langues secondes par le biais du concept de l'interlangue puisque

« L'interlangue apparaît plus puissante que l'approche dite de 'l'analyse des erreurs' [...]. Le modèle de l'interlangue peut intégrer l'analyse des erreurs et permet surtout d'élargir l'horizon limité d'une analyse axée exclusivement sur les erreurs pour replacer l'erreur dans le contexte linguistique 'naturel' où elle apparaît et l'expliquer sans l'isoler de cet ensemble linguistique plus large qu'est l'interlangue ».

Ainsi

« L'analyse des erreurs devient donc, dans les travaux sur l'interlangue, un moyen parmi d'autres d'élucider les processus d'acquisition d'une langue seconde, puisque l'observation d'erreurs récurrentes et systématiques permet de mettre en lumière les règles de l'interlangue de l'apprenant » (Anctil, 2011, p.83).

L'interlangue, cette langue de l'apprenant qui couvre aussi bien la compétence linguistique que l'activité communicative, est un système structurel propre à chaque apprenant où les énoncés linguistiques de l'apprenant sont à considérer dans leur globalité. Pour Vogel (1991), il ne s'agit pas simplement de se concentrer sur les formes ou structures considérées par la norme de la langue-cible mais « [...] l'interlangue vise à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à la langue cible, elle se doit d'analyser tant les structures fausses que les formes correctes ». (Vogel, 1991, p.26) ». Grâce aux nombreuses lectures que nous avons pu effectuer et

aux auteurs que nous avons cités, il apparaît clair que le passage de l'apprenant à l'interlangue est inévitable dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue-cible, comme l'a écrit Galligani (2003, p.142) :

[...] l'analyse des erreurs, qui a suscité de nombreuses interrogations et des ouvertures dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, a permis que l'on s'intéresse à la langue de l'apprenant, c'est-à-dire à son interlangue définie comme « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et nonéquilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes .

Nous pouvons dire que l'interlangue, cette langue de l'apprenant et passage obligé dans l'apprentissage et l'acquisition d'une L2. L'interlangue ou la langue intermédiaire est, un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue cible. Celle-ci peut se produire entre un dialecte et une langue standard, ou dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, il s'agit de la « grammaire intériorisée de l'apprenant », de la structuration progressive des connaissances, autrement dit du système construit par l'apprenant qui lui est propre et qui suit sa logique interne, à partir des hypothèses qu'il fait sur le fonctionnement de la langue (Besse et Porquier, 1991). Nous abordons les modèles théoriques relatifs à la conjugaison des groupes de verbes dans les paragraphes suivants.

2.3.1 Modèles théoriques relatifs à la conjugaison des groupes de verbes

Certains modèles psycholinguistiques décrivent les verbes de manière dichotomique : réguliers contre irréguliers (par exemple, voir Pinker, 1999, pour les verbes anglais ; et Kresh, 2008 ; Nicoladis, Palmer et Marentette 2007 ; Paradis 2010, pour les verbes français). Les verbes réguliers sont infléchis selon un schéma morphologique régulier et productif (ex, pour cacher, cache [kaʃ], caché /kaʃ/ + /e/,

cachait /kaʃ/ + /ɛ/) qui peut servir pendant la production ou la compréhension du verbe, tandis que les verbes irréguliers semblent être infléchis sans concaténation morphologique (par ex, couvrir 'to cover', couvre [kuvɤ], couvert [kuvɛɤ], couvrais [kuvɛɛ]). Il a donc été suggéré que toutes les formes de verbes irréguliers sont mémorisées et stockées séparément dans le lexique (par exemple, Pinker, 1999). Les verbes dans les langues romanes (par exemple, l'espagnol, l'italien et le français) pourraient être mieux décrits en termes de distinction à trois voies (voir par exemple, Clahsen, Aveledo et Roca 2002, pour l'espagnol ; Royle 2007, pour le français ; Say & Clahsen, 2002, pour l'italien). En français par exemple, les verbes sont traditionnellement divisés en trois groupes : les verbes du premier groupe (se terminant par -er /e/ à l'infinitif et -é /e/ au participe passé), les verbes réguliers du deuxième groupe (se terminant par -ir /iɤ/ à l'infinitif et -i /i/ au participe passé) et les verbes irréguliers du troisième groupe. Cependant, une analyse plus approfondie met en évidence la présence de régularités et d'irrégularités à la fois dans le deuxième et le troisième groupe. Certains verbes dits irréguliers semblent emprunter, au moins pour le participe passé, des schémas de flexion à des modèles de conjugaison réguliers (par exemple, les irréguliers en /e/, aller - allé /ale/ 'to go - gone') et à des verbes sub-réguliers (par exemple, les irréguliers en /i/, aller - allé /ale/ 'to go - gone'), irréguliers en /i/, prendre - pris /pɤi/ 'to take - taken'), tandis que d'autres irréguliers sont infléchis de manière clairement irrégulière (par exemple, ouvrir - ouvert /uvɛɤ/ 'to open - opened'). Cependant, un sous-groupe particulier d'irréguliers, ceux dont la terminaison est /y/ (par exemple, voir - vu /vy/ 'to see - seen'), comprend certains des verbes les plus fréquents de la langue française (par exemple, boire - bu 'to drink - drank', vouloir - voulu 'to want - wanted', savoir - su 'to know - known', etc.) La fréquence pouvant influencer l'acquisition des verbes chez les enfants (voir par exemple Royle,

2007), il est très important d'évaluer la connaissance qu'ont les enfants des schémas réguliers et sous-réguliers fréquents dans la langue. Les sous-régularités liées à des règles morphophonologiques improductives (par exemple, voir - vu /vwar - vy/ " to see - seen ", boir - bu /bwar - by/ " to drink - drunk ", Oxford, 2011) pourraient permettre aux enfants de produire correctement des formes verbales sur des bases probabilistes (Labelle & Morris, 2011). L'absence de distinction entre les verbes sub-réguliers et irréguliers pourrait conduire à une mauvaise compréhension (ou à une compréhension simplifiée) des capacités de conjugaison des verbes chez les enfants.

2.4 Travaux antérieurs

Les recherches concernant l'accord grammatical dans l'acquisition de la langue étrangère ont touché différents aspects de l'orthographe flexionnels. Un certain nombre d'études se sont concentrées sur l'analyse des erreurs démontrées par les apprenants de la langue étrangère, en le comparant à celui des locuteurs natifs ou d'autres apprenants de la langue étrangère ayant des antécédents linguistiques différents (Belmikki 2019 ; Duchesne 2012 ; Meddah & Boutaleb 2012). Royle, St-Denis, Mazzocca et Marquis (2018) ont travaillé sur l'insensibilité aux schémas de conjugaison des verbes dans les troubles spécifiques du langage en français. Selon ces auteurs, les troubles spécifiques du langage (TSL) se caractérisent par des difficultés persistantes qui affectent les capacités langagières d'enfants qui se développent par ailleurs normalement. Il reste difficile d'identifier les jeunes enfants atteints de troubles spécifiques du langage en français. Ces auteurs ont testé la production orale du passé composé chez 19 enfants de maternelle et de la première année atteints de troubles spécifiques du langage, âgés de 4 à 7ans. Tous les enfants ont été scolarisés dans un environnement français, mais avec des antécédents linguistiques différents. Royle et Thordardottir (2008) ont utilisé une application Android, jeu de verbes, avec

six verbes dans chacune des quatre catégories de participe passé (se terminant par -é, -i, -u, et autres irréguliers). Ils ont comparé leurs résultats et leurs types d'erreurs à ceux d'enfants témoins (de Marquis, 2012-2014) appariés pour le sexe, l'âge, les langues parlées à la maison et l'éducation des parents. Les résultats montrent que les enfants atteints de troubles spécifiques du langage ne maîtrisent pas le passé composé de la même manière que les enfants français typiques, et ce à un âge plus avancé que ce qui a été montré précédemment dans la littérature. Cette tâche présente un potentiel pour le dépistage du langage oral chez les enfants francophones de maternelle et de première année, indépendamment de la langue d'origine.

D'autres travaux ont examiné les différences entre les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants de la langue maternelle et de la langue étrangère, ou analysé les erreurs de production orale ou écrite des apprenants de la langue étrangère en termes de transfert linguistique relatif à la gestion de l'accord. (Afifi 2018 ; Merz 2014 ; Fiadzawoo 2010). D'autres se sont focalisés sur l'accord sujet – verbe dans la production soit écrite ou orale des apprenants. (Ågren 2017 ; Thibeault & Fleuret 2016 ; Kwawudade 2011).

Dans le contexte ghanéen, nous l'avons constaté à travers notre lecture des travaux effectués dans le domaine de l'accord grammatical. Cependant rien n'a été réalisé sur l'accord dans le syntagme nominal. Biney (2019) dans son étude sur *the use of grammatical concord and its associated semantic effects* met en lumière le fait que les apprenants n'ont pas de connaissance fondamentale en grammaire et plus en particulier en accord (concordance). Les temps utilisés dans leurs productions étaient vraiment chaotiques. Le traitement pédagogique des structures grammaticales par les enseignants a été inefficace. La gestion inappropriée de l'accord grammatical chez les apprenants a entraîné plusieurs effets sémantiques, notamment des

expressions dont le sens est difficile à dégager. Le ministère de l'éducation en collaboration avec le « Ghana Education Service », les « Metropolitan et District Directors of Education » ont été interpellés à fréquemment organiser des ateliers, des séminaires et des cours de perfectionnement pédagogique pour les enseignants dans le but d'améliorer leurs compétences et connaissances professionnelles. Il est également conseillé aux enseignants d'utiliser des approches les plus innovatives pour l'enseignement de l'accord grammatical afin de renforcer la confiance des apprenants en matière de grammaire.

Fiadzawoo (2010) de sa part a travaillé sur *l'influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du français langue étrangère (fle) au Ghana*. Un travail dans lequel il met en évidence le phénomène de transposition des notions de l'accord grammatical de l'Anglais vers le français dans la production des apprenants du FLE au Ghana. D'après lui,

English tends to have much influence in the written French of some students in Senior High Schools (SHS). The problem becomes much aggravated, as some grammatical notions especially concord in English are not similarly applicable in French. These phenomena have been the source of some of the major errors in French Grammar or syntax committed by students. (Fiadzawoo, 2010, p. iii)

Ayant identifié le problème de transfert linguistique, l'étude préconise que les enseignants fassent recours la méthodologie contrastive tout en menant les apprenants à une prise de conscience vis-à-vis de la nuance inter-linguistique entre le français et l'anglais. Pour lui, « l'enseignement doit se baser sur la connaissance et ensuite le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de la langue cible ». De ce fait, la méthode directe doit être beaucoup favorisée dans le but de faire vivre la langue cible. Aussi, l'étude recommande que le français fonctionnel soit introduit au niveau SHS pour que l'apprentissage du français aille au-delà des besoins

académiques (juste pour l'acquisition d'un diplôme d'étude) pour combler des besoins communicatifs (pouvoir parler la langue).

Boahemaa (2014) parle de *The study of concord errors in the writing of students of koforidua senior high technical school*. Ce travail soutient que bien que bien que l'accord sujet-verbe soit enseigné à tout niveau de l'échelle éducative, les apprenants de SHS manifestent de la faiblesse quant à la constructions de bonnes phrases dans leurs écrits. Ce travail prescrit entre autres que les apprenants soient motivés à s'adonner davantage à l'apprentissage de la langue écrite. C'est-à-dire que les étudiants doivent développer une attitude positive envers l'étude de la langue anglaise. Ils doivent changer leur état d'esprit en pensant que la langue anglaise est automatique et qu'il s'agit plus de l'orale que de l'écrite. Ils doivent être prêts à s'engager dans l'acquisition de la langue écrite tout comme l'orale. Pour les enseignants d'anglais, ils doivent devoir comprendre et maîtriser les règles d'accord afin que, dans leur enseignement, ils puissent les expliquer les règles avec dextérité pour que les élèves s'approprient les divers aspects des règles d'usage.

Même ceux qui ont travaillé dans le domaine de l'accord grammatical n'ont pas pu toucher aux difficultés de l'accord en genre et en nombre dans le syntagme nominal.

Cette étude examine, donc, le problème de gestion des flexions de genre et de nombre en morphosyntaxe et examine principalement les techniques d'enseignement de l'accord en genre et en nombre dans le syntagme nominal. L'étude s'adonne, d'une part, à quelques problèmes qui relèvent, entre autres, de l'enseignement des principes de base qui régissent la gestion d'accord en genre et en nombre dans le syntagme nominal et de l'autre, l'écart qui existe entre le parler et l'écrit.

L'évolution non proportionnelle de l'écrit et de l'oral engendre bon nombre de perturbations chez les apprenants. D'après Akakpo (2005, p. 12), « la prononciation du français évolue sans cesse tandis que son écriture s'avère globalement plus conservatrice ». L'orthographe française comporte, en fait, une correspondance très imparfaite, quelques fois avec la prononciation. Prenons à titre d'illustration les phrases suivantes. « *Il regarde le petit dieu fabriqué* » et « *Ils regardent les petits dieux fabriqués* ». Pourquoi ces deux phrases se réalisent presque identiquement à l'oral quand bien même qu'il y a de nuances graphiques entre elles à l'écrire ? Voici un aspect de l'orthographe française qui soulève grand nombre de difficultés et de confusions aux apprenants ghanéens au niveau JHS.

L'objectif d'Awute (2013) était de fournir des informations sur l'utilisation correcte des morphogrammes par les apprenants de français dans certaines écoles sélectionnées dans la métropole d'Accra. Le problème de l'enquête est de déterminer dans quelle mesure le manque de connaissance de l'utilisation correcte des morphogrammes a entravé la production écrite des apprenants de français et l'impact sur leur utilisation du français dans la communication en général. L'étude a été menée dans trois écoles, à savoir Achimota SHS, PRESEC- Legon et Accra Girls SHS avec un nombre total de 75 étudiants (38 garçons et 37 filles) et 14 enseignants. Les données ont été collectées principalement par le biais de productions écrites, c'est-à-dire la dictée et la composition administrées aux apprenants, couplées à des entretiens et des questionnaires administrés aux enseignants. Les données recueillies ont été analysées et les principales conclusions de l'étude sont que les apprenants, pour la plupart, rencontraient des difficultés à écrire des mots français basés sur le morphogramme. Ainsi, ils omettent ou confondent les dérivés et les flexions, ou les utilisent à tort et à travers, ce qui compromet leur production écrite et leur

communication en français dans son ensemble. En conséquence, leur compétence globale dans l'utilisation de la langue française a été fortement entravée. Les causes de ces difficultés dans l'utilisation correcte des morphogrammes ont été diagnostiquées comme étant étroitement liées à la nature difficile de la langue française, au transfert linguistique associé au manque de techniques d'enseignement efficaces et appropriées de la part des professeurs de français et à l'absence d'ouvrages orthographiques dans nos programmes d'enseignement. Selon Awute (2016), après avoir diagnostiqué et découvert les causes de l'incapacité des étudiants à utiliser correctement les morphogrammes, l'étude n'a pas seulement recommandé, entre autres, que les ouvrages orthographiques soient incorporés dans le programme d'enseignement, mais elle a également prescrit certaines techniques d'enseignement des morphogrammes qui, si elles sont adoptées, pourraient aider à rectifier l'utilisation médiocre des morphogrammes. Il s'agit notamment de l'utilisation de l'approche inductive dans l'enseignement de l'accord de toutes sortes en français. Dans le cas des mots dérivationnels, l'enseignant est censé laisser les étudiants voir toutes les différentes formes du mot dans leur contexte pragmatique. Ainsi, les étudiants doivent voir le mot en question sous sa forme nominale, sa forme adjectivale, sa forme verbale et ses autres formes si possible. Cela aiderait les élèves à identifier et à comprendre le mot dans son intégralité et donc à utiliser la forme correcte lorsque c'est nécessaire (Awute, 2016).

2.5 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'établir le cadre relatif à la littérature dans lequel s'inscrit notre étude. Ce cadre comprend le cadre théorique et une revue de quelques littératures pertinents à notre étude. Le cadre théorique a présenté la grammaire générative et transformationnelle, la théorie des erreurs à la base de notre étude. Dans le chapitre qui suit, l'attention portera sur la méthodologie employée pour la collecte et l'analyse des données.



CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

3.0. Survol

Ce chapitre porte sur les procédés employés pour la collecte et l'analyse des données. Nous décrivons d'abord la population de référence avec lequel nous avons travaillé. Nous présentons ensuite les instruments utilisés pour la collecte des données. Une partie du chapitre est aussi consacrée à la méthode d'analyse où nous décrivons les démarches adoptées pour traiter les données recueillies. Elle consiste à relever et à analyser les erreurs commises par les apprenants de FLE de St Anthony of Padua Catholic JHS dans l'emploi des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif et à dégager des propositions pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage de cet aspect de la langue française.

3.1. Population

Notre population cible est constitué des individus qui partagent un certain nombre de caractéristiques à même titre que d'autres apprenants de Junior High School au Ghana. Les données traitées dans cette recherche ont été recueillies à St Anthony of Padua Catholic JHS dans la municipalité de Takoradi où le français est enseigné comme langue étrangère depuis quelques années. Nous avons choisi les apprenants de JHS 2 pour l'étude. Tous ces apprenants concernés ont en commun plusieurs caractéristiques : d'abord tous ces apprenants sont des apprenants débutants en FLE. Par ailleurs, ces apprenants apprennent la langue française dans un milieu plurilingue où leurs langues locales rendent complexe l'appropriation effective de la langue étrangère (Kuupole, 1994). Notre population apprend la langue française dès JHS1, donc cette dernière au niveau acceptable en français pour répondre aux questions sur l'emploi des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent

de l'indicatif. Ces quelques critères nous permettent de cibler la catégorie d'apprenants qui sont concernés par cette recherche. Notre choix est justifié par la raison que la plupart des apprenants en question Junior High School ont des difficultés relatives à l'emploi des affixes flexionnels en français.

3.1.1. Échantillonnage

Selon Angers (1996, p.229), l'échantillonnage « consiste en un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée ». L'échantillonnage selon Pires (1997, p.122) consiste à choisir une « petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème ». Nous comprenons que l'échantillonnage consiste à prendre une partie de la population cible d'une manière représentative pour étudier. La procédure de l'échantillonnage doit respecter les étiques de recherche pour la fiabilité et la vérifiabilité. L'échantillon est le représentant de la population ou la portion réduite de la population de référence. En ce qui concerne notre recherche, nous avons employé l'échantillonnage à choix raisonné pour choisir l'établissement St Anthony of Padua Catholic JHS pour l'étude. Ensuite nous avons retenue cinquante-quatre (54) apprenants pour l'étude.

Cet échantillon constitue l'effectif des apprenants adolescents de JHS 2 dont l'âge varie entre 10 ans et 14 ans. Cette variable est importante car selon les théories de Krashen (1985), les apprenants peuvent toujours acquérir une langue étrangère. Pour lui, l'acquisition à ce niveau se fait avec l'aide de l'apprentissage des règles de la langue étrangère. Ces apprenants ont rempli des questionnaires pour nous fournir des informations sur les difficultés l'emploi des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Nous avons aussi retenu deux enseignants pour avoir leurs opinions sur la difficulté des apprenants dans l'emploi des affixes flexionnels des verbes au présent de l'indicatif.

3.2. Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé deux (2) instruments pour la collecte des données : un questionnaire destiné respectivement aux enseignants et un test de conjugaison de l'emploi des flexions des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif pour les apprenants.

3.2.1 Questionnaire

Concernant notre enquête, nous avons opté pour deux types de questionnaires, le premier est adressé aux apprenants et l'autre est destiné aux enseignants. Le questionnaire pour les apprenants est divisé en trois parties. La première partie vise à recueillir tous les renseignements sur le profil personnel de l'apprenant. Elles englobent le sexe et l'âge de l'apprenant. Le but de cette première partie est de nous aider à avoir des informations générales sur les apprenants. La deuxième partie s'intéresse principalement aux données sur la compétence linguistique des apprenants. Cette partie cherche à recueillir l'avis des apprenants sur les points : le niveau auquel ils ont commencé à apprendre le français, s'ils ont vécu ou voyagé à un pays francophone, la langue ou les langues locales qu'ils ont acquises avant l'acquisition de l'anglais et du français et le niveau auquel ils sont actuellement. La dernière question de cette partie est l'acquisition de la langue qui, a pour but de déterminer comment les langues locales déjà acquises ont influencé l'apprentissage du français chez les apprenants. La troisième partie se centre sur la compétence de l'apprenant de l'emploi des affixes flexionnels au présent de l'indicatif.

Pour cette partie, l'enquête cherche à déterminer les points : le niveau auquel l'apprenant a appris la notion des terminaisons verbes au présent de l'indicatif, le domaine de difficulté auquel font face les apprenants, les causes de ces difficultés.

Ces deux dernières parties du questionnaire des apprenants ont pour but de connaître d'une part le profil personnel des apprenants enquêtés et d'autre part, d'identifier les principales difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage dans l'emploi des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

Pour le questionnaire des enseignants, il est divisé en deux sections. La première section vise à obtenir les données personnelles des enseignants et la deuxième section s'intéresse principalement aux données sur l'enseignement des affixes flexionnels. La première partie nous renseigne sur des informations générales sur les enseignants, à savoir le sexe, l'âge, et la durée d'expérience professionnelle. La deuxième partie est sur l'enseignement du français, et l'enseignement des affixes flexionnels. Cette section comprend aussi les objectifs définis pour la leçon affixes flexionnels, les techniques adoptées pour enseigner la leçon, les domaines de difficultés des apprenants, et les techniques utilisées pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

3.2.2 Test sur l'affixe flexionnel des verbes du premier

Pour pouvoir recueillir les informations nécessaires à notre étude, nous avons élaboré un test qui a la forme générale d'exercices portant l'emploi des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. La confection des exercices du test s'est inspirée d'exemples trouvés dans le manuel, grammaire expliquée du français (niveau débutant et intermédiaire) de Boulet, Mckinley, Whelan et Hambleton (2003, pp.47-49). Le test a été rédigé en français et pour atteindre le but de notre étude nous avons donné les consignes en anglais. Afin de permettre un travail plus sérieux et rassurant auprès des apprenants, le test a été administré sous la surveillance de d'un enseignant et de nous-même.

3.3 Approches d'analyse

Dans le présent volet de notre recherche, nous avons retenu l'approche de l'analyse de l'erreur pour l'étude du test du corpus. L'erreur, d'après le contexte de notre étude constitue les réponses (incorrectes) aux questions du test que nous avons administrées. Nous trouvons en cette approche, le meilleur outil pour décrire et expliquer les erreurs, car il nous a permis de déterminer les domaines qui nécessitent le renforcement de l'enseignement. Elle consiste à relever des erreurs dans des productions écrites (le test) des apprenants et à faire une étude analytique de ces erreurs. Elle a pour but de relever les types des difficultés posées par les affixes des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif dans la production écrite des apprenants et de formuler certaines suggestions d'ordre didactique visant à la maîtrise de la formation et l'emploi de ces affixes flexionnels par des apprenants ghanéens.

Nous avons aussi effectué une analyse quantitative et qualitative des réponses aux questionnaires et à l'interview. Ces analyses quantitative et qualitative du contenu nous a permis de récolter des données nécessaires pour le bon aboutissement de l'étude. Ces données ont servi comme un outil utile sur lequel nous nous sommes appuyés pour élaborer les réponses obtenues aux questionnaires et à l'interview sur la compétence grammaticale de l'apprenant et l'approche pédagogique adoptée par les enseignants.

L'interprétation qualitative des réponses aux questionnaires reste donc une composante essentielle de notre méthode d'analyse car nous nous attachons aux implications des réponses recueillies. Cette approche permet, entre autres choses, de faire ressortir quelques dimensions de notre étude dont dépendent les résultats. Les erreurs relevées au sein de cette étude se limitent seulement à l'emploi des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

Dans le traitement des données recueillies à partir de ces deux approches, nous avons eu recours aux logiciels informatiques Word. Nous avons présenté les différents résultats dans des tableaux croisés qui ont été inspirés par le format SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ces approches utilisées ont favorisé la découverte des sources de difficultés potentielles que rencontrent les apprenants dans l'emploi des affixes flexionnels des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif va nous permettre de suggérer quelques approches pédagogiques pour remédier à ces problèmes.

3.4 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé donner les procédures pour la collecte et l'analyse des données. En fin de compte, nous avons travaillé avec 50 apprenants et 2 enseignants à St Anthony of Padua Catholic JHS. Nous allons utiliser un questionnaire, le test et l'interview pour collecter les données. Les apprenants ont rempli le questionnaire et ont subi un test de conjugaison des verbes du premier groupe. Nous avons conçu un questionnaire pour collecter les données chez enseignants. Nous avons indiqué également les méthodes d'analyse des données. Le chapitre suivant présente la présentation et l'analyse des données.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

3.0 Introduction

La présente étude se focalise sur les difficultés auxquelles les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) à St Anthony of Padua Catholic JHS à Takoradi font face lors de l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe dans leur production écrite. Dans ce chapitre, d'abord nous allons présenter et ensuite analyser les données chez les répondants de l'étude.

3.1 Présentation des données des apprenants

TEST LINGUISTIQUE

Fill in the blank spaces with « e », « é », « es » et « ent » to complete the verbs in each sentence

Tableau 1: Je travaill..... depuis trois ans.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
E	1	28	: 56
é	2	12	24
es	3	0	0
ent	4	10	20
	Total	50	100.0

Les données du tableau ci-dessus illustrent les réponses des apprenants pour compléter le verbe « travaill » dans la phrase « Je travaill..... depuis trois ans. ». Nous avons en effet fourni une liste d'flexions verbales à ses apprenants tels que « e » « é », « es » et « ent ». Une lecture des données nous indique que légèrement plus de la moitié des apprenants ont choisi flexions verbales « e » pour compléter le verbe « travaill..... » dans la phrase. Ces apprenants sont au nombre de vingt-huit (28) et représentent un pourcentage de 56%. Ensuite, douze (12) autres apprenants,

avec un pourcentage de 24%, ont choisi la flexion verbale « é » pour compléter le verbe « travaill..... » dans a phrase. Quant à flexions verbales nous observons qu'aucun apprenant ne l'a choisi. Enfin, nous recensons dix (10) derniers apprenants qui ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « travaill..... » dans la phrase. Avec ces données, nous remarquons que plus de la moitié des apprenants ont réussi à choisir flexions verbales correct pour compléter le verbe « travaill..... » dans la phrase. Il s'agit de flexions verbales « e » pour former le verbe « travaille ». Ce bon choix d'flexions verbales pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le genre et le nombre du sujet « Je », afin de choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient déjà appris et maîtriser les flexions verbales pour les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Quant aux apprenants qui ont choisi des flexions verbales incorrects, il se pourrait que ces apprenants n'aient pas pu identifier le sujet dans la phrase, afin de choisir le bon flexions verbales correspondant au nombre et genre du sujet. Ce qui pourrait les amener à choisir des flexions verbales Incorrects. Il se pourrait aussi que ces apprenants n'aient pas maîtrisé les différentes flexions verbales pour les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Nous allons poursuivre avec les données du tableau suivant.

Tableau 2: Tu étudi..... l'allemand et l'espagnol.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	15	30
é	2	10	20
es	3	19	38
ent	4	6	12
	Total	50	100.0

Dans ce tableau, nous nous concentrons sur les réponses des apprenants pour compléter le verbe « étudié » dans la phrase « Tu étudié..... L'allemand et l'espagnol. ». Nous avons fourni aux apprenants les flexions verbales tels que « e » « é », « es » et « ent ». Une lecture des flexions verbales choisies par les apprenants, nous indique que quinze (15) d'entre eux avec un pourcentage de 30%, ont choisi flexions verbales « e » pour compléter le verbe « étudié..... » dans la phrase. Dix (10) autres apprenants, avec un pourcentage de 20%, ont choisi flexions verbales « é » pour compléter le verbe « étudié..... ». Ensuite nous observons que la majorité des apprenants, c'est-à-dire dix-neuf (19) apprenants, avec un pourcentage de 38%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « étudié..... » dans la phrase. Six (6) derniers apprenants, représentant un pourcentage de 12%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « étudié..... » dans la phrase. Nous nous rendons compte à partir de ces données que moins de la moitié des apprenants ont réussi à choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe « étudié..... » dans la phrase. Il s'agit de flexions verbales « es » pour former « étudiés », ce qui correspond au genre et nombre du sujet « tu » dans la phrase. Ce bon choix de flexions verbales pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le sujet dans la phrase, afin de choisir les bonnes flexions verbales qui est en accord avec le genre et le nombre de ce sujet. Mais la majorité des apprenants ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe « étudié..... ». Cela pourrait être dû au fait que ces apprenants n'aient pas identifié le sujet « tu » dans la phrase, afin de choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe « étudié..... ». Il se pourrait aussi que ces apprenants n'aient pas maîtrisé l'emploi des flexions verbales qui s'appliquent aux verbes du premier groupe au temps présent de l'indicatif. Cela

pourrait également les amener à choisir des flexions verbales incorrectes. Nous poursuivons avec les données du tableau suivant.

Tableau 3: Le père de Jean vous offr..... des cadeaux de Noel.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	12	24
é	2	6	12
es	3	10	20
ent	4	22	44
	Total	50	100.0

Le tableau ci-dessus illustre les données concernant les choix d'flexions verbales pour compléter le verbe « offr..... » dans la phrase « Le père de Jean vous offr..... des cadeaux de Noel. » Nous avons en effet demandé aux apprenants de compléter le verbe « offr..... » en se servant des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif tels que « e » « é », « es » et « ent ». Les choix effectués par les apprenants et que nous avons illustrés dans le tableau, nous indiquent que sur les cinquante (50) apprenants interrogés, douze (12) d'entre eux, avec un pourcentage de 24\$, ont choisi flexions verbales « e » pour compléter le verbe « offr..... » dans la phrase. Ensuite, six (6) autres apprenants, représentant un pourcentage de 12%, ont choisi flexions verbales « é » pour compléter le verbe « offr..... ». Nous recensons également dix (10) autres apprenants, avec un pourcentage de 20% qui ont quant à eux choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « offr..... » dans la phrase. Enfin, nous observons que presque la moitié des apprenants, c'est-à-dire, vingt-deux (22) apprenants, avec un pourcentage de 44\$, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « offr..... » dans la phrase. Une lecture de ces données que nous avons recueillies, nous clarifie que seule une minorité des apprenants que nous avons

interrogés, ont réussi à choisir le meilleur flexions verbales pour compléter le verbe « offr.... ». Ces apprenants ont en effet choisi flexions verbales « e », afin de former le verbe « offre », qui correspond au genre et au nombre du sujet « le père de Jean ». Ce bon choix d'flexions verbales que nous observons chez ces apprenants, pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient compris le sens de la phrase, et aussi aient réussi à identifier le sujet dans la phrase, ainsi que son genre et nombre. Ce qui pourrait bien les guider à choisir les meilleures flexions verbales. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient appris et maîtrisé l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif, et donc n'ont pas rencontré de difficultés à choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe. Mais la grande majorité des apprenants, ont choisi des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants n'aient pas compris le sens de la phrase, ou encore n'aient pas pu identifier le genre et nombre du sujet « le père de Jean », afin de choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe. Nous notons aussi que la majorité de ces apprenants ont choisi flexions verbales « ent », qui réfère à la troisième personne du pluriel des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Ce choix pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants n'aient pas pu identifier le nombre de sujet « le père de jean », et donc aient considéré ce sujet comme étant au pluriel. Il se pourrait également que la présence de deux noms, c'est-à-dire « le père » et « jean », formant le sujet « le père de jean », aient donné l'impression à ces apprenants qu'il s'agit d'un sujet pluriel et donc les entraînant à choisir un flexions verbales pluriel pour compléter le verbe dans la phrase.

Tableau 4: Le professeur expliqu..... la leçon aux étudiants.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	29	58
é	2	8	16
es	3	10	20
ent	4	3	6
	Total	50	100.0

Dans ce tableau, nous nous concentrons sur les données concernant les différents flexions verbales choisis par les apprenants pour compléter le verbe « expliqu..... », contenu dans la phrase « Le professeur expliqu..... la leçon aux étudiants. ». Les flexions verbales « e » « é », « es » et « ent » ont été mis à la disposition des apprenants, afin de choisir le plus approprié pour compléter le verbe « expliqu..... », tout en prenant en considération le sujet « le professeur ». Une lecture des flexions verbales choisis par les apprenants, nous révèle que la majorité d'entre eux, c'est-à-dire vingt-neuf (29) apprenants, représentant 58%, ont choisi flexions verbales « e » pour compléter le verbe « expliqu..... » dans la phrase. Ensuite huit (8) autres apprenants, avec un pourcentage de 16%, ont choisi flexions verbales « é » pour compléter le verbe « expliqu..... ». A part ces apprenants, nous recensons dix (10) autres apprenants, qui ont choisi flexions verbales « es ». Ces apprenants représentent un pourcentage de 20%. Un dernier groupe d'apprenants, c'est-à-dire trois (3) apprenants, avec u pourcentage de 6%, ont quant à eux choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « expliqu..... ». Nous remarquons à partir de ces données que la majorité des apprenants ont réussi à choisir flexions verbales approprié, c'est-à-dire « e » pour compléter le verbe « expliqu..... » dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le nombre du sujet « le professeur », qui est un sujet de la

troisième personne au singulier. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient maîtrisé l'emploi des flexions verbales au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe. Mais certains apprenants ont aussi effectué des choix incorrects d'flexions verbales pour compléter le verbe « expliqu..... ». Cela pourrait être dû au fait que ces apprenants n'aient pas compris le sens de phrase, n'aient pas pu identifier le sujet « le professeur » dans la phrase, ou encore n'aient pas identifié le nombre de ce sujet. Cela pourrait les amener à avoir des confusions dans leur choix des flexions verbales pour compléter le verbe « expliqu... » dans la phrase. Nous poursuivons avec les données du tableau suivant.

Tableau 5: On cherch..... une solution à notre problème.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	23	46
é	2	10	20
es	3	6	12
ent	4	11	22
Total		50	100.0

Nous illustrons dans ce tableau, les données portant sur la cinquième phrase du test, « On cherch..... une solution à notre problème. ». Nous avons en effet demandé aux apprenants de choisir parmi les flexions verbales « e » « é », « es » et « ent », pour compléter le verbe « cherch..... », en prenant en considération le nombre du sujet « on ». Les flexions verbales choisies par les apprenants, et que nous avons illustrés dans le tableau, nous indiquent que près de la moitié des apprenants, c'est-à-dire vingt-trois (23) apprenants au total, avec un pourcentage de 46%, ont choisi le tout premier flexions verbales « e », pour compléter le verbe « cherch..... » dans la phrase. Ensuite, dix (10) autres apprenants, avec un pourcentage de 20%, ont choisi

flexions verbales « é » pour compléter le verbe « cherch ». Six (6) autres apprenants, représentant un pourcentage de 12%, ont choisi flexions verbales « es » comme option pour compléter le verbe « cherch..... ». Nous recensons enfin onze (11) derniers apprenants, qui ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « cherch..... ». Ces apprenants représentent un pourcentage de 22% du nombre total d'apprenants interrogés. Une lecture de ces données que nous avons illustrées dans le tableau, nous clarifie que tout comme dans le tableau précédent, bon nombre des apprenants ont réussi à choisir flexions verbales le plus approprié pour compléter le verbe « cherch.... » dans la phrase. Il s'agit de flexions verbales « e », pour former « cherche », qui correspond au nombre du sujet « on », qui à la troisième personne du singulier. Ce choix d'flexions verbales que nous observons chez ces apprenants, pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le sujet « on » dans la phrase ainsi que son nombre, et aussi comprennent le sens de la phrase, afin de pouvoir identifier flexions verbales le mieux approprié pour compléter le verbe. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient maîtriser les flexions verbales au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe. Mais nous observons aussi que certains apprenants ont choisi des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe « cherch..... » dans la phrase. Cela pourrait être dû au fait que ces apprenants n'aient pas compris le sens de la phrase, ou encore n'aient pas réussi à identifier le sujet « on » ainsi que son nombre, afin de choisir flexions verbales le plus approprié pour compléter le verbe « cherch.... ». Il se pourrait aussi que ces apprenants n'aient pas maîtrisé l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif, ce qui pourrait bien leur compliquer la tâche dans leur choix d'flexions verbales pour compléter le verbe dans la phrase. Nous poursuivons ensuite avec les données du tableau qui suit.

Tableau 6: Chaque nuit, maman me chant.....une berceuse.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	17	34
é	2	6	12
es	3	2	4
ent	4	25	50
	Total	50	100.0

Nous poursuivons dans ce tableau avec les données que nous avons recueillies concernant la sixième phrase du test, « Chaque nuit, maman me chant.....une berceuse. ». Nous avons requis que les apprenants complètent le verbe « chant..... » dans la phrase en se servant des flexions verbales « e » « é », « es » et « ent ». Les réponses des apprenants, que nous avons illustrées dans le tableau, nous indiquent que dix-sept (17) apprenants, avec un pourcentage de 34%, ont choisi le premier flexions verbales « e » pour compléter le verbe « chant..... » dans la phrase. Six (6) autres apprenants, représentant un pourcentage de 12%, ont choisi le second flexions verbales « é », comme option pour compléter le verbe « chant.... » dans la phrase. A part ces apprenants, deux (2) autres apprenants ont choisi flexions verbales « es » comme réponse pour compléter le verbe « chant.... ». Ces apprenants représentent 4% du nombre total. Nous notons ensuite qu'exactement la moitié des apprenants ont choisi le dernier flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « chant... » dans la phrase. A partir de ces données, nous nous rendons compte que seul peu des apprenants ont réussi à choisir flexions verbales « e » qui représente le bon flexions verbales pour compléter le verbe « chant.... » dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales, pourrait être dû au fait que ces apprenants aient compris le sens de la phrase, et aient réussi à identifier le sujet « maman » dans la phrase, afin de choisir flexions verbales correspondant au nombre de ce sujet. Il se pourrait également que ces

apprenants aient appris et déjà maîtrisé les flexions verbales que nous leur avons fournis pour compléter le verbe dans cette phrase. Mais, comme l'illustrent les données du tableau, bon nombre des apprenants, c'est-à-dire plus de la moitié d'entre eux, ont choisi des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe « chat... » dans la phrase. Nous observons en effet que la majorité de ces apprenants ont choisi flexions verbales de la troisième personne du pluriel « ent » pour compléter le verbe « chant.... » dans la phrase. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient considéré le sujet « maman » comme un sujet au pluriel. Cela pourrait être dû à la présence du pronom personnel « nous » qui se place juste avant le verbe « chant.... » dans la phrase, ce qui pourrait amener ces apprenants à considérer le sujet « maman » comme étant au pluriel. Aussi, il se pourrait que ces apprenants n'aient pas compris le sens de la phrase et donc n'ont pas été en mesure d'identifier le sujet « maman » ainsi que son nombre, afin de choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe. Nous allons poursuivre avec le tableau suivant.

Tableau 7: Alice et sa sœur compt..... les oranges.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	16	32
é	2	4	8
es	3	9	18
ent	4	21	42
	Total	50	100.0

Les données du tableau ci-dessus, se concentrent sur les réponses des apprenants pour compléter la phrase « Alice et sa sœur compt..... les oranges. ». Dans cette phrase, nous avons demandé aux apprenants de compléter le verbe « compt..... », en choisissant parmi les flexions verbales du présent de l'indicatif tels que « e » «

é », « es » et « ent ». Une lecture des données du tableau nous dévoile que sur les cinquante (50) apprenants interrogés, seize (16) d'entre eux, avec un pourcentage de 32%, ont choisi le tout premier flexions verbales, « e » pour compléter le verbe « compt.... » dans la phrase. Ensuite, nous observons que quatre (4) autres apprenants, représentant 8%, ont choisi flexions verbales « é » pour compléter le verbe « compt.... » dans la phrase. Neuf (9) autres apprenants, avec un pourcentage de 18%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « compt..... ». Mais nous notons que bon nombre des apprenants ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « compt.... » dans la phrase. Ces apprenants sont au nombre de vingt-et-un (21) et représentent un pourcentage de 42%. En nous basant sur ces données, nous nous nous rendons compte que moins de la moitié des apprenants que nous avons interrogés, ont réussi à choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe « compt..... ». Il s'agit de flexions verbales « ent » pour former « comptent », qui correspond au nombre du sujet « Alice et sa sœur », dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales chez ces apprenants, pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers aient réussi à identifier le sujet dans la phrase, et aussi aient identifier la présence de la conjonction de coordination « et » dans le sujet, formant donc un sujet à la forme plurielle. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient maîtrisé les règles d'emploi des flexions verbales au présent de l'indicatif, et donc ont réussi à choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe dans cette phrase. Quant aux apprenants ayant choisi des flexions verbales incorrects, il se pourrait que ces derniers n'aient pas compris le sens de la phrase ou encore n'aient pas réussi à identifier le sujet, ainsi que le nombre de ce sujet, afin de savoir quelle flexion verbale employer pour compléter le verbe dans la phrase. Nous allons à présent poursuivre avec les données du tableau suivant.

Tableau 8: La fille du directeur achète..... des pommes

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	15	30
é	2	7	14
es	3	5	10
ent	4	23	46
	Total	50	100.0

Dans le tableau ci-dessus, nous discutons les données concernant les choix d'flexions verbales chez les apprenants que nous avons interrogés, pour compléter la huitième phrase du test. Nous avons en effet demandé aux apprenants de compléter le verbe « La fille du directeur achète..... des pommes ». Pour ce faire, nous avons fourni une liste d'flexions verbales aux apprenants, à savoir « e », « é », « es » et « ent ». Les différents choix effectués par les apprenants et que nous avons illustrés dans le tableau, nous indique qu'un total de quinze (15) apprenants sur les cinquante (50) interrogés, ont choisi flexions verbales « e » pour compléter le verbe « achète..... » dans la phrase. Ces apprenants représentent un pourcentage de 30%. Ensuite, sept (7) autres apprenants, avec un pourcentage de 14%, ont choisi flexions verbales « é » pour compléter le verbe « achète..... » dans la phrase. A part ces apprenants, nous recensons aussi cinq (5) autres apprenants, avec un pourcentage de 10% qui ont quant à eux choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « achète..... ». Un dernier groupe d'apprenants, c'est-à-dire vingt-trois (23) apprenants, représentant la majorité, avec un pourcentage de 46%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « achète..... » dans la phrase. Une lecture de ces données nous clarifie que seule une quinzaine d'apprenants ont réussi à choisir flexions verbales « e », qui représente le bon flexions verbales pour compléter le verbe « achète..... » dans la phrase. Ce bon choix de flexions verbales pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient

déjà maîtrisé l'emploi des flexions verbales au présent de l'indicatif, en accord avec le nombre du sujet avec lequel s'accorde le verbe dans la phrase. Il se pourrait également que ces apprenants aient réussi à identifier le sujet dans la phrase, de même que son nombre, afin de choisir la meilleure flexion pour compléter le verbe. Mais la grande majorité des apprenants ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe. Et nous notons que la majorité d'entre ces apprenants ont choisi flexions verbales de la troisième personne du pluriel, « en » pour compléter le verbe. Ce choix flexions de la troisième personne du pluriel, pourrait s'expliquer par la complexité du sujet, « la fille du directeur », où deux noms, « la fille » et « directeur » apparaissent. Cela pourrait entraîner les apprenants à considérer ce sujet comme étant au pluriel, et donc à choisir une flexion au pluriel pour compléter le verbe. Il se pourrait aussi que ces apprenants n'aient pas compris le sens de la phrase, ou encore n'aient pas réussi à identifier le sujet, afin de choisir une bonne flexion pour le compléter. Nous allons poursuivre avec les données du tableau qui suit.

Tableau 9: Les élèves chant..... l'hymne nationale.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e	1	12	24
é	2	2	4
es	3	7	14
ent	4	29	58
	Total	50	100.0

Dans ce tableau, nous illustrons les données recueillies sur la neuvième phrase du test. Il s'agit de la phrase, «Les élèves chant..... l'hymne nationale. », où nous avons demandé aux apprenants de compléter le verbe « chant..... », en se servant des flexions verbales « e », « é », « es » et « ent ». Les choix d'flexions verbales effectués

par les apprenants, nous révèlent que douze (12) apprenants, représentant un pourcentage de 24%, ont choisi flexions verbales « e » pour compléter le verbe « chant..... » dans la phrase. Ensuite, deux (2) autres apprenants, avec un pourcentage 4%, ont quant eux choisi flexions verbales « é » pour compléter le verbe « chant..... » dans la phrase. Nous recensons également sept (7) autres apprenants, représentant 14%, qui ont aussi choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « chant..... » dans la phrase. Mais nous remarquons que la majorité des apprenants, plus de la moitié d'entre eux, ont choisi ' de flexion « ent » pour compléter le verbe « chant..... » dans la phrase. Ces apprenants sont au nombre de vingt-neuf (29) et représentent un pourcentage de 58%. Nous nous rendons compte à partir de ces données que moins de la moitié des apprenants, ont choisi des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe « chant..... ». Il s'agit des flexions verbales « e », « é » et « es ». Ces mauvais choix d'flexions verbales, pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants n'aient pas bien compris le sens de la phrase, ou encore n'aient pas réussi à identifier le sujet dans la phrase, ainsi que son nombre, afin de choisir la bonne flexion pour compléter le verbe. Il se pourrait aussi que ces apprenants n'aient pas bien maîtrisé l'emploi des flexions verbales au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe. Mais nous observons également que la majorité des apprenants ont choisi les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe « chant..... ». Il s'agit de flexions verbales « ent » pour former le verbe « chantent », qui est en accord avec le sujet « les élèves » dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le sujet « les élèves » dans la phrase, qui est précédé du déterminant pluriel « les » et donc indiquant que ce sujet est au pluriel. Ce qui pourrait bien guider ces apprenants à choisir une flexion verbale plurielle pour compléter le verbe. Il se pourrait également

que ces apprenants aient compris le sens de la phrase, ou encore aient bien maîtrisé l'emploi des flexions verbales flexionnel des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Ce qui pourrait également les guider dans leur bon choix d'flexions verbales. Nous poursuivons avec le tableau suivant.

Fill in the blank spaces with « es », « ez », « ons » et « ent » to complete the verbs in each sentence

Tableau 10: Tu m'invit.....pour la fête de demain ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	19	38
ez	2	14	28
ons	3	6	12
ent	4	11	22
	Total	50	100.0

Les données du tableau ci-dessus concernent les réponses des apprenants pour compléter la phrase «Tu m'invit.....pour la fête de demain ? ». Nous avons en effet demandé aux apprenants de compléter le verbe « invit..... » dans la phrase en choisissant parmi les flexions verbales « es », « ez », « ont » et « ent ». Les flexions verbales choisis par ces apprenants, et que nous avons illustrés dans le tableau, indiquent que dix-neuf (19) apprenants, avec un pourcentage de 38%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « invit..... » dans la phrase. Ensuite, quatorze (14) autres apprenants, représentant 28%, ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « invit..... » dans la phrase. A part ces apprenants, six (6) autres apprenants ont choisi flexions verbales « ons » pour compléter le verbe « invit..... ». Ces derniers représentent un pourcentage de 12%. Enfin, un dernier groupe d'apprenants, c'est-à-dire, onze (11) apprenants, avec un pourcentage de 22%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe

« invit.... » dans la phrase. En nous appuyant sur ces données, nous observons que moins de la moitié des apprenants, ont réussi à choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe dans la phrase. Il s'agit de flexions verbales « es » pour former le verbe « invites », qui est en accord avec le sujet « tu » dans la phrase. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le sujet dans la phrase, et aussi à identifier les meilleures flexions verbales pour compléter le verbe. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient déjà appris et maîtriser les flexions verbales au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe. Ce qui pourrait bien les guider dans leur choix d'flexions verbales. Quant aux apprenants qui ont choisi des flexions verbales incorrects, cela pourrait être dû au fait que ces derniers n'aient pas réussi à identifier le sujet avec lequel s'accorde le verbe dans la phrase, ou encore n'aient pas maîtrisé l'emploi des flexions verbales que nous leur avons fournis. Ce qui pourrait tout de même leur poser des difficultés dans leur choix d'flexions verbales pour compléter le verbe dans cette phrase. Nous allons à présent poursuivre avec les données illustrées dans le tableau suivant.

Tableau 11: Mes parents m'achèt.....de la crème chaque soir.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	22	44
ez	2	9	18
ons	3	4	4
ent	4	15	30
	Total	50	100.0

Dans le tableau ci-dessus, nous illustrons les données concernant les choix d'flexions verbales effectués par les apprenants que nous avons interrogés pour compléter la phrase « Mes parents m'achèt.....de la crème chaque soir. ». Il s'agit dans

cette phrase de compléter le verbe « achèt..... », en choisissant parmi les flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent ». Une lecture des données du tableau, représentant les réponses des apprenants pour compléter le verbe « achèt..... », nous clarifie que presque la moitié des apprenants, soit vingt-deux (22) apprenants, avec un pourcentage de 44%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « achèt..... » dans la phrase. Ensuite, neuf (9) autres apprenants, avec un pourcentage de 18%, ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « achèt..... ». Nous recensons aussi quatre (4) autres apprenants, qui ont choisi flexions verbales « ons » pour compléter le verbe « achèt..... » dans la phrase. Un dernier groupe d'apprenants, c'est-à-dire, quinze (15) apprenants, représentant un pourcentage de 30%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « achèt..... » dans la phrase. Nous nous rendons compte à partir de ces données que, seule une quinzaine des apprenants que nous avons interrogés, ont réussi à choisir le bon flexions verbales, c'est-à-dire « ent » pour compléter le verbe « achèt..... », afin de former le verbe « achètent ». Ce bon choix d'flexions verbales pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le sujet « mes parents » dans la phrase, et aussi à identifier le nombre de ce sujet, afin de choisir une flexion verbale à la troisième personne du pluriel pour compléter le verbe. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient compris le sens de la phrase, et donc n'aient pas rencontré de difficultés pour choisir une flexion verbale correcte. Mais la grande majorité des apprenants ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe. Cela pourrait être dû au fait que ces apprenants n'aient pas compris le sens de la phrase, ou encore n'aient pas réussi à identifier le nombre du sujet « mes parents », afin de choisir une flexion verbales convenable pour compléter le verbe. Nous allons à présent continuer avec les données recueillies sur la douzième phrase du test.

Tableau 12: Est-ce que tu espèr.....passer l'examen ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	36	72
ez	2	5	10
ons	3	0	0
ent	4	9	18
	Total	50	100.0

Dans ce tableau ci-dessus, nous illustrons les données recueillies sur la phrase « Est-ce que tu espèr.....passer l'examen ? ». Nous avons en effet demandé aux apprenants de compléter le verbe « espèr.... » en se servant des flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent ». A partir des données illustrées dans le tableau, nous observons que la grande majorité des apprenants ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « espèr.... ». Ces apprenants sont au nombre de trente-six (36) et représentent un pourcentage de 72%. A part ces apprenants, cinq (5) autres apprenants, avec un pourcentage de 10% ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « espèr.... » dans la phrase. Quant à flexions verbales « ons », nous observons qu'aucun apprenant ne l'a choisi. Mais neuf (9) autres apprenants, représentant un pourcentage de 18%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « espèr.... » dans la phrase. Nous observons donc avec ces données que, contrairement au tableau précédent, la majorité des apprenants dans ce tableau, ont réussi à choisir flexions verbales approprié pour compléter le verbe « espèr.... » dans la phrase. Il s'agit de flexions verbales de la seconde personne au singulier, « es ». Ce choix réussi d'flexions verbales, pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient compris le sens de la phrase, ou encore aient réussi à identifier le sujet « tu » dans la phrase, afin de choisir flexions verbales qui correspond à ce sujet. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient maîtrisé l'emploi

des flexions verbales que nous leur avons fournis pour compléter le verbe « espèr.... ». Ensuite, nous observons aussi que certains des apprenants ont choisi des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe. Cela pourrait être causé par le fait que ces apprenants aient des difficultés avec l'emploi des flexions verbales que nous leur avons fourni, et donc ont eu des difficultés à choisir les bonnes flexions verbales pour compléter le verbe. Il se pourrait également que ces apprenants aient rencontré des difficultés à comprendre le sens de la phrase, ou encore à identifier le sujet « tu », pour mieux choisir flexions verbales le plus approprié. Nous allons à présent discuter les données concernant la treizième phrase du test. Ces données sont illustrées dans le tableau suivant.

Tableau 13: Mes amis m'indiqu.....le chemin.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	17	34
ez	2	8	16
ons	3	0	0
ent	4	25	50
	Total	50	100.0

Nous discutons dans le tableau ci-dessus, les flexions verbales choisis par les apprenants que nous avons interrogés, pour compléter la treizième phrase du test. Il s'agit de la phrase, « Mes amis m'indiqu.....le chemin. », ou nous avons demandé aux apprenants de choisir par les flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent », pour compléter le verbe « indiqu.... », en prenant en compte le sujet « mes amis ». Une lecture des données du tableau, reflète que sur les cinquante (50) apprenants que nous avons interrogés, dix-sept (17) d'entre eux, avec un pourcentage de 34%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « indiqu.... » dans la phrase.

Ensuite, nous recensons huit (8) autres apprenants, représentant un pourcentage de 16%, qui ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « indiqu.... ». Quant aux troisièmes flexions verbales, « ons », nous notons qu'aucun des apprenants ne l'a choisi. Mais exactement la moitié des apprenants, c'est-à-dire vingt-cinq apprenants, avec un pourcentage de 50%, ont choisi les dernières flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « indiqu.... » dans la phrase. Nous nous rendons compte à partir de ces données, que la moitié des apprenants ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe dans la phrase. Il s'agit des flexions verbales « es » et « ez », qui ne correspondent pas au nombre du sujet « mes amis » dans la phrase. Ce mauvais choix d'flexions verbales, pour être dû au fait que ces apprenants n'aient pas bien compris le sens de la phrase, et donc n'ont pas réussi à identifier le sujet, ainsi que son nombre, afin de choisir flexions verbales approprié. Il se pourrait également que ces apprenants rencontrent des difficultés à employer les flexions verbales pour les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Nous notons ensuite que la seconde moitié des apprenants, a réussi à choisir la bonne flexion verbale pour compléter le verbe « indiqu.... ». Il s'agit de flexions verbales « ent », qui correspond au nombre du sujet « mes amis » dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient compris le sens de la phrase que nous leur avons donnée, et donc aient réussi à identifier le sujet « mes amis », ainsi que son nombre. Ce qui pourrait bien les guider dans leur choix d'flexions verbales. Aussi, il se pourrait que ces apprenants aient déjà maîtrisé l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Ce qui leur aurait facilité la tâche dans leur choix d'flexions verbales. Nous poursuivons avec la phrase suivante, donc les données sont illustrées dans le tableau qui suit.

Tableau 14: Nous aim..... notre nouveau professeur de Français.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	6	12
ez	2	14	28
ons	3	30	60
ent	4	0	0
	Total	50	100.0

Les données du tableau ci-dessus, concernent la phrase « Nous aim..... notre nouveau professeur de Français. ». Nous avons demandé aux apprenants que nous avons interrogés, de compléter le verbe « aim.... » dans cette phrase, en se servant des flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent ». Nous observons à partir des données dans le tableau que, sur les cinquante (50) apprenants interrogés, six (6) ont choisi la première flexion verbale « es » pour compléter le verbe « aim.... » dans la phrase. Ces apprenants représentent un pourcentage de 12%. Ensuite, quatorze (14) autres apprenants, avec un pourcentage de 28%, ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « aim.... » dans la phrase. Mais la grande majorité des apprenants, c'est-à-dire trente (30) apprenants, avec un pourcentage de 60%, ont choisi flexions verbales « ons » comme réponse pour compléter le verbe « aim.... » dans la phrase. Quant aux dernières flexions verbales « ent », nous observons qu'aucun des apprenants ne l'a choisi. Une lecture de ces données nous clarifie que la majorité des apprenants ont réussi à choisir la bonne flexion verbales pour compléter le verbe « aim.... » dans la phrase. Il s'agit en effet de flexions verbales « ons », qui correspond au nombre du sujet « nous » dans la phrase. Ce choix correct d'flexions verbales, pourrait s'expliquer par le fait que ces apprenants aient réussi à identifier le sujet « nous » dans la phrase, et donc à facilement choisir flexions verbales approprié pour compléter le verbe « aim.... ». Il se pourrait également que ces apprenants aient

déjà maîtrisé l'emploi des flexions verbales, tout en considérant le sujet auquel s'accorde le verbe dans la phrase. Ce qui pourrait tout de même les guider dans leur choix d'flexions verbales. Mais quelques apprenants ont aussi choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe dans la phrase. Cela pourrait être dû au fait que ces apprenants aient rencontré des difficultés à identifier le sujet auquel s'accorde le verbe « aim.... » dans la phrase, ou encore n'aient pas réussi à comprendre la phrase. Il se pourrait également que ces apprenants ne maîtrisent pas l'emploi des flexions verbales flexionnel, en accord avec le sujet dans la phrase. Ce qui pourrait leur poser des difficultés à choisir flexions verbales le plus approprié pour compléter le verbe dans cette phrase. Les données du tableau qui suit, concerne les choix des flexions verbales effectués par les apprenants pour compléter la quinzième phrase du test.

Tableau 15: Ces enfants ressembl..... beaucoup à leur père.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	11	22
ez	2	16	32
ons	3	2	4
ent	4	21	42
	Total	50	100.0

Nous illustrons dans le tableau ci-dessus, les données concernant les différentes flexions verbales choisies par les apprenants que nous avons interrogés, pour compléter la phrase « Ces enfants ressembl..... beaucoup à leur père. ». Dans cette phrase, les apprenants sont censés compléter le verbe « ressembl..... », en se servant des flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent ». Nous lisons dans le tableau que sur les cinquante (50) apprenants que nous avons interrogés, onze (11) d'entre eux,

avec un pourcentage de 22%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « ressembl..... ». Ensuite, seize (16) autres apprenants, avec un pourcentage de 32%, ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « ressembl..... » dans la phrase. Nous notons également que deux (2) apprenants, représentant 4%, ont choisi flexions verbales « ons » pour compléter le verbe dans la phrase. A part ces apprenants, nous recensons ensuite que la majorité, c'est-à-dire, vingt-et-un (21) apprenants, avec un pourcentage de 42%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « ressembl..... ». Avec ces données, nous notons que plus de la moitié des apprenants, ont choisi des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe « ressembl..... » dans la phrase. Il s'agit de « es », « ez » et « ons », qui ne correspondent pas au nombre du sujet « ces enfants » dans la phrase. Ce mauvais choix d'flexions verbales, pourrait être dû au fait que ces apprenants rencontrent des difficultés avec les flexions verbales au présent de l'indicatif, pour les verbes du premier groupe. Aussi, il se pourrait que ces apprenants aient mal compris la phrase, et donc n'aient pas réussi à identifier le sujet ainsi que son nombre, afin de choisir flexions verbales le plus approprié pour compléter le verbe « ressembl..... ». Mais un nombre un peu large des apprenants, ont réussi à choisir flexions verbales de la troisième personne du pluriel « ent », qui correspond en effet, au nombre du sujet « ces enfant ». Ce bon choix d'flexions verbales chez ces apprenants, pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers aient compris le sens de la phrase, et donc aient réussi à identifier le sujet « ces enfants », afin de choisir flexions verbales qui correspondent à ce sujet. Cela pourrait aussi s'expliquer par le fait que ces apprenants aient maîtriser les flexions verbales du présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe, et donc n'ont pas rencontré de difficultés à choisir les bonnes flexions

verbales pour compléter le verbe « ressembl..... » dans la phrase. Nous poursuivons dans le tableau qui suit, avec les données recueillies sur la phrase suivante dans le test.

Tableau 16: Moi et mes amis discut.....souvent de nos enfants.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	9	18
ez	2	7	14
ons	3	13	26
ent	4	21	42
	Total	50	100.0

Les données de ce tableau se concentrent sur les flexions verbales choisies par les apprenants pour compléter le verbe « discut.... » dans la phrase « Moi et mes amis discut.....souvent de nos enfants. ». Nous avons fourni à ces apprenants les flexions verbales à savoir « es », « ez ». Les différentes flexions verbales choisies par les apprenants, et que nous avons illustrées dans le tableau, nous indiquent que neuf (9) apprenants, avec un pourcentage de 18%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « discut.... » dans la phrase. Sept (7) autres apprenants, avec un pourcentage de 14%, ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « discut.... ». Ensuite treize (13) autres apprenants, représentant 26%, ont quant à eux choisi flexions verbales « ons » pour compléter le verbe « discut.... » dans la phrase. Enfin, un dernier groupe d'apprenants, au nombre de vingt-et-un (21), avec un pourcentage de 42%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « discut.... ». Nous observons à partir de ces données que plus de la moitié des apprenants ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe « discut.... » dans la phrase. Et parmi ces apprenants, la grande majorité ont choisi flexions verbales de la troisième personne du pluriel, « ent ». Ce choix pourrait

s'expliquer par la forme complexe du sujet dans la phrase, « moi et mes amis », où deux sujets différents, « moi » et « mes amis » sont rejoints par la conjonction de coordination « et ». Ce qui aurait entraîné ces apprenants à considérer ce sujet comme étant au pluriel et à la troisième personne, et donc à choisir flexions verbales de la troisième personne du pluriel « ent », pour compléter le verbe. Il se pourrait également que ces apprenants aient des difficultés avec l'identification du sujet dans la phrase, ou encore avec l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Nous notons ensuite qu'un nombre restreint d'apprenants, ont réussi à choisir la bonne flexion verbale, « ons » qui est en accord avec le sujet « moi et mes amis », pour former le verbe « discutons ». Ce bon choix d'flexions verbales chez ces apprenants pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers aient réussi à identifier le sujet de la phrase, ainsi que le nombre de ce sujet. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient compris le sens de la phrase et aussi aient maîtrisé l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Ce qui pourrait bien les guider dans leur choix d'flexions verbales pour compléter le verbe dans cette phrase. Nous allons à présent discuter les données du tableau suivant.

Tableau 17: Ces deux élèves se bagar..... chaque jours.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	9	18
ez	2	7	14
ons	3	5	10
ent	4	29	58
	Total	50	100.0

Les données du tableau ci-dessus concernent les différents flexions verbales choisis par les apprenants que nous avons interrogés pour compléter la phrase « Ces deux

élèves se bagar..... chaque jours. ». Dans cette phrase, nous avons demandé aux apprenants de compléter le verbe « bagar..... » en choisissant parmi les flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent ». Les différents choix effectués par ces apprenants et que nous avons illustrés dans le tableau, nous indiquent que sur les cinquante (50) apprenants interrogés, seuls neuf (9) d'entre eux, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « bagar..... » dans la phrase. Ces apprenants représentent un pourcentage de 18%. Ensuite, sept (7) autres apprenants, avec un pourcentage de 14%, ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « bagar..... » dans la phrase. Cinq (5) autres apprenants, avec un pourcentage de 10%, ont quant à eux choisi flexions verbales « ons » pour compléter le verbe « bagar..... » dans la phrase. Enfin, nous recensons la majorité des apprenants, c'est-à-dire vingt-neuf (29) apprenants, avec un pourcentage de 58%, qui ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « bagar..... » dans la phrase. Avec ces données, nous observons que moins de la moitié des apprenants que nous avons interrogés, ont choisi des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe « bagar..... ». Il s'agit des flexions verbales « es », « ez » et « ons », des flexions verbales qui ne correspondent pas au nombre du sujet « ces deux élèves » dans la phrase. Ce mauvais choix d'flexions verbales que nous observons chez ces apprenants, pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers n'aient pas compris le sens de la phrase, ou encore n'aient pas été en mesure d'identifier le sujet dans la phrase, ainsi que son nombre, afin de choisir flexions verbales le plus approprié pour compléter le verbe. Il se pourrait aussi que ces apprenants rencontrent des difficultés avec l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Mais nous observons également que la majorité des apprenants ont réussi à choisir flexions verbales pour compléter le verbe « bagar..... ». Il s'agit de flexions verbales « ent »,

qui est en accord avec la forme de troisième personne du pluriel du sujet « ces deux élèves » dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales pourrait être dû au fait que ces apprenants aient compris le sens de la phrase, et donc aient réussi à identifier le sujet dans la phrase. Il se pourrait également que ces apprenants maîtrisent l'emploi des flexions verbales flexionnel, et donc ont été en mesure de choisir la bonne flexion verbale pour compléter le verbe dans cette phrase. Nous allons poursuivre avec les données du tableau suivant.

Tableau 18: Les salles de classe me paraiss.....trop petites.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	11	22
ez	2	14	28
ons	3	5	10
ent	4	20	40
	Total	50	100.0

Dans le tableau ci-dessus, nous présentons les données concernant les choix de flexions verbales effectués par les apprenants pour compléter le verbe « paraiss..... », contenu dans la phrase « Les salles de classe me paraiss.....trop petites ». Pour ce faire, nous avons fourni aux apprenants les flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent », parmi lesquels ils doivent choisir pour compléter le verbe. Les différentes flexions verbales choisies par les apprenants et que nous avons illustrées dans le tableau, révèlent qu'onze (11) d'entre eux, avec un pourcentage de 22%, ont choisi flexions verbales « es » pour compléter le verbe « paraiss..... » dans la phrase. A part ces apprenants, nous notons que quatorze (14) autres apprenants, représentant 28%, ont quant à eux choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « paraiss..... ». Nous recensons également cinq (5) autres

apprenants qui ont choisi flexions verbales « ons » pour compléter le verbe « paraiss..... ». Ces apprenants représentent un pourcentage de 10%. Enfin, un dernier groupe d'apprenants, soit vingt (20) apprenants au total, avec un pourcentage de 40%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « paraiss..... » dans la phrase. Nous nous rendons compte à partir de ces données que la grande majorité des apprenants ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe « paraiss..... ». Il s'agit des flexions verbales « es », « ez » et « ons », comme l'illustrent les données du tableau. Ces mauvais choix d'flexions verbales que nous observons chez ces apprenants pourraient s'expliquer par la nature du sujet « les salles de classe », qui est un syntagme nominal qui se termine par le nom « classe » qui est au singulier. Cela pourrait amener certains apprenants à considérer ce sujet comme à la forme singulière, et donc à choisir des flexions verbales incorrects pour compléter le verbe « paraiss..... ». Quant aux apprenants qui ont choisi la bonne flexion verbale, c'est-à-dire « ent » pour compléter le verbe, il se pourrait que ces derniers aient été guidés par le déterminant « les » qui est placé juste au début du sujet « les salles de classe ». Cela pourrait les aider à identifier ce sujet comme étant à la forme plurielle. Il se pourrait aussi que ces apprenants aient maîtrisé l'emploi des flexions verbales au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe. Ce qui pourrait également les aider à choisir la bonne flexion verbale pour compléter le verbe dans cette phrase. Nous poursuivons avec les données du tableau qui suit.

Tableau 19: Est-ce que vous prépar une surprise pour l'anniversaire de Lois ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	16	32
ez	2	25	50
ons	3	0	0
ent	4	9	18
	Total	50	100.0

Les données de ce tableau ci-dessus se concentrent sur les flexions verbales choisies par les apprenants que nous avons interrogés, pour compléter la phrase « Est-ce que vous prépar..... une surprise pour l'anniversaire de Lois ». Dans cette phrase nous avons demandé aux apprenants de compléter le verbe « prépar..... » en choisissant parmi les flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent ». Une lecture des données du tableau, illustrant les choix des apprenants, indique que sur les cinquante (50) apprenants interrogés, seize (16) d'entre eux, avec un pourcentage de 32%, ont choisi la première flexion verbales « es » pour compléter le verbe « prépar..... » dans la phrase. Ensuite, exactement la moitié des apprenants, c'est-à-dire vingt-cinq (25) d'entre eux, représentant un pourcentage de 50%, ont quant à eux choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « prépar..... » dans la phrase. Quant à flexions verbales « ons », nous trouvons qu'aucun des apprenants ne l'a choisi. Enfin, neuf (9) deniers apprenants ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe « prépar..... » dans la phrase. A partir de ces données, nous observons que la moitié des apprenants que nous avons interrogés ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe « prépar..... » dans la phrase. Il s'agit en effet des flexions verbales « es » et « ent ». Ces mauvais choix d'flexions verbales que nous observons chez ces apprenants, pourraient s'expliquer par le fait que ces derniers n'aient pas compris le sens de la phrase, ou encore n'aient

pas réussi à identifier le sujet de la phrase « vous », et donc ont rencontré des difficultés à choisir flexions verbales approprié pour compléter le verbe « prépar..... » dans la phrase. Il se pourrait également que ces apprenants n'aient pas maîtrisé l'emploi des flexions verbales au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe. Mais d'autres apprenants ont réussi à choisir flexions verbales « ez », qui correspond en effet au nombre du sujet « vous » dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales chez ces apprenants pourrait s'expliquer par le fait qu'ils aient réussi à identifier le sujet dans la phrase, ou encore aient compris le sens de la phrase, et donc ont choisi la bonne flexion verbale pour compléter le verbe. Il se pourrait également que ces apprenants aient déjà maîtrisé les emplois des flexions verbales et donc n'ont pas rencontré de difficultés dans leur choix d'flexions verbales. Nous poursuivons avec les données du tableau qui suit.

Tableau 20: Les nouveaux élèves parl.....avec timidité.

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
es	1	17	34
ez	2	11	22
ons	3	6	12
ent	4	16	32
	Total	50	100.0

Les données du tableau ci-dessus, concernent les différentes flexions verbales choisies par les apprenants que nous avons interrogés, pour compléter la phrase « Les nouveaux élèves parl.....avec timidité. ». Dans cette phrase, il s'agit aux apprenants de compléter le verbe « par..... » en se servant des flexions verbales « es », « ez », « ons » et « ent ». Une lecture des différents flexions verbales choisies par les apprenants, nous indique que dix-sept (17) d'entre eux, avec un pourcentage

de 34%, ont choisi l'affixe flexionnel « es » pour compléter le verbe « parl.... » dans la phrase. A part ces apprenants, onze (11) autres apprenants, représentant un pourcentage de 22%, ont choisi flexions verbales « ez » pour compléter le verbe « par..... » dans la phrase. Nous observons également que trois (3) autres apprenants, avec un pourcentage de 6%, ont choisi flexions verbales « ons » pour compléter le verbe « parl..... » dans la phrase. Enfin, seize (16) derniers apprenants, représentant un pourcentage de 32%, ont choisi flexions verbales « ent » pour compléter le verbe dans la phrase. A partir de ces données, nous nous rendons compte que la grande majorité des apprenants que nous avons interrogés, ont choisi des flexions verbales incorrectes pour compléter le verbe « parl... » dans la phrase. Il s'agit en effet des flexions verbales « es », « ez » et « ons ». Ces mauvais choix d'flexions verbales que nous observons chez ces apprenants pourraient être dus au fait que ces derniers n'aient pas compris le sens de la phrase, et donc n'aient pas réussi à identifier le sujet « les nouveaux élèves », afin de choisir une flexion verbales qui convient au nombre de ce sujet. Il se pourrait également que ces apprenants aient des difficultés avec l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Mais nous notons un nombre restreint des apprenants, qui ont réussi à choisir la bonne flexion verbale pour compléter le verbe dans la phrase. Il s'agit de flexions verbales « ent », pour former le verbe « parlent », et qui convient à la forme de troisième personne du pluriel du sujet « les nouveaux élèves » dans la phrase. Ce bon choix d'flexions verbales chez ces apprenants pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers aient compris le sens de la phrase et aient réussi à identifier le sujet, ainsi que son nombre. Il se pourrait également que ces apprenants aient déjà appris et maîtrisé les différentes flexions verbales qui s'emploient pour les verbes du premier

groupe au présent de l'indicatif en Français. Ce qui leur aurait bien facilité la tâche dans leur choix d'flexions verbales pour compléter le verbe dans cette phrase.

Questionnaire pour les enseignants

Dans les lignes suivantes nous continuons avec les données des personnels enseignants.

Données personnelles des enseignants

Il y a trois questions dans cette partie du questionnaire. L'information personnelle des enseignants concerne le niveau de l'éducation genre, l'expérience professionnelle et le niveau de l'enseignement. L'information personnelle des répondants nous donnera l'idée générale sur leur personnalité.

Tableau 21: Information personnelle des enseignants

Items		Nombre	Pourcentage (%)
Niveau d'éducation	Diploma	0	0 %
	B.A Arts Degree /	0	0 %
	B.ed Degree		
	M.Ed. a	1	50 %
	Mphil	0	0 %
Expérience Professionnelle	0- 5 ans	0	0 %
	6 - 10 ans	1	50 %
	11- 15 ans	1	50 %
Niveau de l'enseignement	Primaire	0	0 %
	College (JHS)	2	50 %

Le tableau 21 ci-dessus indique les données personnelles des enseignants. Par rapport aux diplômés professionnels des répondants enseignants, les données montrent que un enseignant a de la Licence pédagogique (B.Ed Arts) en français, et un autre enseignant a aussi une maîtrise (M.ed) en français . Nous remarquons que tous les répondants sont des enseignants professionnels et donc sont qualifié pour enseigner le français langue étrangère. Nous pensons que l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'apprentissage et son rôle sera influencé par sa qualification. Mayor (1998 : 56) souligne que l'enseignant est l'individu qui a le rôle le plus important à jouer pour assurer que ce développement et intégration aient lieu. Il explique : “ teachers have a pivotal role to play in preparing the young generation to help realize our hopes that the coming century will see a more socially just, more tolerant and more peaceful world”. Le rôle de l'enseignant en assurant la qualité de l'enseignement et l'apprentissage d'un apprenant sans doute indispensable. Concernant la l'expérience professionnelle des répondants, nous recensons qu'affirme qu'un enseignant a une expérience professionnelle de 6- à 10 ans alors que le deuxième enseignant a une expérience entre 11 à 15 ans. Par rapport le niveau de l'enseignement, tous les deux enseignants ont indiqué qu'ils enseignent au niveau secondaire (JHS).

Tableau 22: Enseignez-vous l'orthographe à vos apprenants ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	2	100
Non	2	0	0
Total		02	100.0

Le tableau 22 ci-dessus présente les données relatives à l'enseignement de l'orthographe chez les enseignants que nous avons interrogés. Nous avons demandé

aux enseignants s'ils enseignaient l'orthographe en classe et leur avons donné les options "oui" et "non" comme réponses. Les réponses dans le tableau montrent que les deux (02) enseignants interrogés ont répondu "oui", confirmant ainsi qu'ils enseignent l'orthographe en classe. Cela correspond à un pourcentage de 100 %. Ces données indiquent qu'aucun des enseignants n'a choisi l'option "non", ce qui signifie qu'ils enseignent tous l'orthographe en classe. A partir de ces données, nous observons donc que tous les enseignants enseignent l'orthographe en classe et cela pourrait aider les élèves à mieux apprendre le français, à maîtriser l'orthographe des mots et à élargir leurs connaissances linguistiques. Cela pourrait permettre également aux apprenants de minimiser leurs erreurs d'orthographe et de mieux s'exprimer en français sans confondre les mots. Nous continuons ci-dessous avec le tableau suivant.

Tableau 23: Avez-vous jamais enseignez les flexions verbales à vos apprenants ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	2	100
Non	2	0	00
Total		02	100.0

Après avoir cherché à savoir si les enseignants interrogés enseignent l'orthographe, nous avons également voulu savoir s'ils enseignent les flexions verbales à leurs élèves. Nous avons donc donné à ces enseignants la possibilité de répondre par "oui" ou par "non". Leurs réponses, consignées dans le tableau 23 ci-dessus, montrent que tous les enseignants ont répondu par l'affirmative, indiquant qu'ils ont déjà enseigné les flexions verbales. Ils sont au nombre de deux (2), soit un pourcentage de 100%. Ainsi, les réponses des enseignants interrogés montrent que ces derniers enseignent les flexions verbales dans leurs classes ou au moins l'ont une fois enseigné. Le fait que ces enseignants aient affirmé enseigner les flexions verbales montre que les

enseignants attachent une grande importance à la prononciation des apprenants, car l'enseignement des flexions verbales permettra aux apprenants de se familiariser avec les différentes flexions verbales du français ainsi qu'avec les différentes syllabes du français et d'améliorer ainsi la prononciation de leurs mots. Cela aide également les apprenants à se sentir en confiance lors de la lecture et d'autres activités d'expression orale. Notons que ces enseignants ont également énuméré les méthodes qu'ils utilisent pour enseigner les flexions verbales en classe. L'un d'entre eux a affirmé qu'il inclue les flexions verbales dans ses cours : "J'inclus les flexions verbales dans mes cours", et l'autre indique que "Je me concentre sur l'enseignement des flexions verbales séparément et ensuite seulement je les inclus dans d'autres cours" ces enseignants indiquent aussi qu'ils utilisent une combinaison de méthodes en fonction des besoins des élèves : "J'utilise une combinaison d'approches en fonction des besoins des élèves". Nous présentons ensuite le tableau suivant qui explore les opinions des enseignants sur les difficultés de leurs élèves à utiliser les flexions verbales.

Tableau 24: Quels sont des difficultés rencontrées dans l'emploi des flexions verbales ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
Prononciation	1	0	00
Orthographe	2	1	50
Faire la différence entre des flexions verbales similaires	3	1	50
Comprendre les règles et les modèles des flexions verbales	4	0	00
	Total	02	100.0

Nous avons décidé dans ce tableau, d'étudier les difficultés des élèves dans l'utilisation des flexions verbales. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants quelles seraient, selon eux, les difficultés de leurs élèves dans l'utilisation des flexions

verbales. Pour ce faire, les choix de réponses suivants ont été proposés : "prononciation", "orthographe", " Faire la différence entre les flexions verbales similaires", " Comprendre les règles et les modèles des flexions verbales". L'analyse des réponses des enseignants montre qu'aucun d'entre eux n'a choisi la première option "prononciation", ce qui indique qu'aucun des deux enseignants ne considère que les élèves ont des difficultés de prononciation. Mais un autre (01) enseignant, avec 50% de pourcentage, a choisi la deuxième option "Orthographe", ce qui indique que les élèves ont des difficultés de prononciation lors de l'utilisation des flexions verbales. Nous avons également constaté qu'un second enseignant (01), représentant également 50%, a choisi la troisième option " Faire la différence entre les flexions verbales similaires". Cela indique que cet enseignant pense que les élèves sont incapables de distinguer les flexions verbales similaires mais qui s'applique à des verbes ayant des sujets avec des formes grammaticales différents. Enfin, aucun des enseignants ne considère que les élèves auront des difficultés à comprendre les règles et les modèles d'flexions verbales - " Comprendre les règles et les modèles des flexions verbales". Ces données montrent en effet que les élèves ont des difficultés à orthographier les verbes, mais aussi à distinguer les flexions verbales similaires. Nous notons également le niveau de complexité des flexions verbales, qui pose également des difficultés pour les élèves. Cela nécessite une exploration plus régulière et systématique de cet aspect de la langue afin d'aider les élèves à surmonter ces difficultés et à maîtriser l'utilisation des flexions verbales. Le tableau suivant présente les méthodes utilisées par les enseignants pour surmonter les difficultés rencontrées par les élèves.

Tableau 25: Comment abordez-vous ces difficultés dans votre enseignement ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
Par la répétition et la pratique à travers des exercices	1	01	50
En fournissant des aides visuelles et d'autres ressources	2	01	50
A travers des instructions et des commentaires personnalisés	3	00	00
Autre (veuillez préciser)	4	0	0
Total		02	100.0

Après avoir étudié les difficultés rencontrées par les élèves dans l'utilisation des flexions verbales, nous avons également essayé de savoir comment les enseignants que nous avons interrogés font face à ces difficultés. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants comment ils gèrent ces difficultés dans leurs cours. Les options de réponse comprennent des options telles que " Par la répétition et la pratique à travers des exercices", " En fournissant des aides visuelles et d'autres ressources", " A travers des instructions et des commentaires personnalisés" et "Autre (veuillez préciser)". L'analyse des données du tableau montre que l'un des enseignants a choisi la première option - " Par la répétition et la pratique à travers des exercices". Cela signifie que cet enseignant utilise des exercices de répétition et de pratique pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés avec les flexions verbales. Cet enseignant représente un pourcentage de 50%. Un (01) second enseignant avec un pourcentage de 50% a indiqué la deuxième option " En fournissant des aides visuelles et d'autres ressources", ce qui signifie qu'il/elle utilise des aides visuelles et d'autres sources pour surmonter les difficultés des élèves avec les flexions verbales. Ensuite, nous trouvons

qu'aucun dernier enseignant, n'a indiqué la troisième option " A travers des instructions et des commentaires personnalisés", et la dernière option "Autre (veuillez préciser)". Une observation de ces données montre que les enseignants que nous avons interrogés, utilisent des exercices, des répétitions et des répétitions pour surmonter les difficultés des élèves en matière d'flexions verbales. Le raisonnement qui sous-tend la méthode utilisée par ces enseignants est que la répétition et la pratique constantes d'un aspect de la langue qui est difficile pour les élèves les aident à mieux apprendre cet aspect de la langue. Puren (2000) affirme que "la répétition est essentielle à l'apprentissage ; elle est la clé d'un apprentissage soutenu, global et intégré. Si un apprenant ne voit une information qu'une seule fois, il ne la retiendra pas, surtout s'il s'agit d'une information nouvelle". Notons également que l'un des enseignants utilise des supports visuels pour aider les apprenants à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Cela explique en fait l'importance des supports audiovisuels dans l'apprentissage des langues, puisque Compte (1993) considère que "l'utilisation de la vidéo permet de provoquer une créativité expressive qui est entravée par les cadres limités et obligatoires associés à l'utilisation de textes écrits, littéraires ou même authentiques". Elle permet aux apprenants d'assumer la responsabilité du développement de leur propre performance. En outre, l'utilisation de la vidéo permet d'intégrer des réalités culturelles et sociales qui ne sont pas figées mais présentes dans le processus d'apprentissage du français ; elle aide les apprenants à s'habituer à la langue, voire à l'accepter, afin qu'elle ne reste pas à jamais étrangère. Cela met en évidence l'utilisation d'aides visuelles en classe pour aider les apprenants à surmonter les difficultés, comme l'indiquent les enseignants dans le tableau. A présent, nous allons continuer avec les flexions verbales que les apprenants trouvent difficiles à maîtriser. Les données sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 26: Quels sont des flexions verbales qui posent des difficultés dans l'écriture des apprenants ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
e, es, ons	1	1	50
ez, ent	2	1	50
Tous ces flexions verbales	3	0	00
	Total	02	100.0

Les données du tableau 26 illustrent l'opinion des enseignants interrogés sur les différents types d'flexions verbales qui compliquent la tâche aux élèves, lors de l'expression écrite. Nous avons proposé aux enseignants une variété d'flexions verbales, tels que « e », « es », « ons » et « ez » et « ent ». L'analyse des données du tableau montre qu'un (01) des enseignants interrogés a choisi la première liste d'flexions verbales « e », « es » et « ons » comme source des difficultés des élèves. Cet enseignant représente 50%. Ensuite nous observons qu'un (01) second enseignant a identifié les flexions verbales « ez » et « ent » comme source de difficultés pour ses élèves, avec un pourcentage de réponse de 50%. Ensuite, nous avons constaté qu'aucun enseignant n'a identifié la troisième option « tous ces flexions verbales », comme étant une source de difficultés pour leurs élèves. Ces données montrent en effet que de bon nombre des enseignants notent les flexions verbales « e », « es », « ons », « ez » et « ent » comme flexions verbales posant des difficultés aux élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que ces élèves ne sont pas habitués à ces flexions verbales et ont donc des difficultés à les employer. Il est également possible que ces élèves n'aient pas appris ou maîtrisé les règles d'utilisation de ces flexions verbales, ce qui pourrait bien leur poser des difficultés à l'écriture. Poursuivons avec le tableau suivant.

Tableau 27: La connaissance des apprenants en anglais et dans leur langue maternelle affecte-elle leur écriture ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	02	100
Non	2	00	00
Total		02	100.0

Le tableau ci-dessus présente des données sur l'impact de la maîtrise de l'anglais et de la langue maternelle des élèves sur leur écriture en Français. Nous avons donc demandé aux enseignants d'indiquer si la maîtrise de l'anglais et de la langue maternelle des élèves influencerait leur écriture. Nous avons également fourni des réponses par « oui » « non ». L'analyse des données du tableau montre que, comme dans le tableau précédent, les deux (02) enseignants interrogés sont tous d'avis que la maîtrise de l'anglais et de la langue maternelle des élèves influent incontestablement sur leur écriture. Ainsi, ces enseignants ont choisi l'option " oui ", ce qui représente 100% en termes de pourcentage. Quant à la deuxième option "non", nous constatons qu'aucun enseignant ne l'a choisie. Ainsi, nous comprenons à partir des avis des enseignants que les connaissances acquises par les élèves influencent leur écriture. Kuupole (2010) explique cela en soulignant que les étudiants ghanéens " apprennent le français dans un environnement multilingue où leurs langues indigènes rendent difficile l'acquisition efficace d'une langue étrangère ". Agbefle (2014) ajoute que " la diversité des langues parlées par les étudiants pose un défi à l'enseignement/apprentissage de l'EFL ". Ainsi, nous comprenons que les langues parlées par les élèves, c'est-à-dire l'anglais, leur langue maternelle et les langues locales, influencent clairement l'acquisition du français comme l'indiquent les enseignants interrogés dans le tableau. Nous procédons ensuite avec la question de

savoir si le programme d'enseignement du français prévoit d'enseignement des flexions verbales.

Tableau 28: Le programme français, prévoit-il l'enseignement des flexions verbales ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	02	100
Non	2	00	00
Total		02	100.0

Les données du tableau se réfèrent aux opinions des enseignants interrogés sur la question de savoir si le programme français prévoit l'étude des flexions verbales. Nous avons donc proposé aux enseignants les choix de réponses "oui" et "non". L'analyse des données montre que les deux (02) enseignants interrogés ont tous répondu "Oui", ce qui indique que le programme français prévoit bien l'étude des flexions verbales. Le pourcentage de ces enseignants est de 100%. Aucun enseignant n'a donc répondu par "Non". Ces données montrent clairement que l'enseignement des flexions verbales fait partie du programme français comme l'indiquent les enseignants. Cela aidera vraiment les élèves à acquérir des connaissances sur les flexions verbales, à maîtriser leurs emplois, et à surmonter les problèmes d'orthographe, d'écriture, de prononciation, de lecture et d'expression orale en français. Nous poursuivons avec les données dans le tableau suivant.

Tableau 29: Quels sont les types d'exercices écrits que font vos apprenants ?

Item	Valeur	Fréquence	Pourcentage
La dictée	1	1	50
La rédaction	2	1	50
Le texte de compréhension	3	0	00
Autres	4	0	0
Total		02	100.0

Le tableau ci-dessus présente les différents exercices d'écriture que les enseignants proposent à leurs élèves. Nous avons demandé aux enseignants quels exercices d'écriture est-ce qu'ils proposent à leurs élèves. Nous leur avons fourni des réponses comme "la dictée", "la rédaction", "Le texte de compréhension" et "autres". Les données du tableau montrent en effet que sur les deux (02) enseignants interrogés, un (01) enseignant avec un pourcentage de 50% a choisi la première option "dictée", indiquant que ses élèves font de la dictée comme l'un des exercices d'écriture. Un (01) second enseignant avec un pourcentage de 50%, a choisi la deuxième option "la rédaction", ce qui indique que ses élèves font de la rédaction comme l'un des exercices d'écriture. Mais aucun des enseignants n'a choisi la troisième option "le texte de compréhension", ainsi que la dernière option "autre". Nous pouvons donc déduire de ces données que les enseignants que nous avons interrogés utilisent la dictée et la rédaction comme des types d'exercices écrits pour aider leurs élèves en ce qui concerne leurs difficultés avec les flexions verbales. Cela montre que les enseignants interrogés prennent en compte les compétences à l'écrit de leurs élèves et qu'ils utilisent donc différents types de tâches pour améliorer ces compétences. Le choix des tâches, tel qu'il apparaît dans le tableau, peut s'expliquer par les besoins spécifiques des élèves qui incitent les enseignants à choisir tel ou tel type de d'exercices. Nous allons à présent examiner les résultats du test administré aux apprenants que nous avons interrogés.

4.2 Discussion des résultats

Notre collecte de données s'est centrée sur l'emploi des flexions verbales chez les apprenants de St Anthony of Padua Catholic JHS, à qui, nous avons administré un test, composé principalement de phrases, contenant des mots avec des flexions

verbaux manquants. Nous avons également interrogé leurs enseignants, sous forme de questionnaire. Les données recueillies chez les enseignants de FLE à St Anthony of Padua Catholic JHS, clarifient dans les tableaux 22 et 23 que ces enseignants que nous avons interrogés, enseignent non seulement l'orthographe en classe, mais aussi les flexions verbales, et dans le tableau 27, que le programme d'enseignement du français, prévoit aussi l'enseignement des flexions verbales lors des cours de français. Cela indique en effet que ces enseignants prennent en compte les compétences orales et écrites chez les apprenants, étant donné que lors de l'expression orale, les apprenants auront besoin d'avoir une bonne connaissance des flexions verbales pour mieux articuler les verbes oralement, mais aussi à l'écrit. Cet enseignement de l'orthographe et des flexions verbales permettra également aux apprenants de réduire les erreurs orthographiques qu'ils commettent à l'oral et à l'écrit quand il s'agit de la conjugaison des verbes. Mais nous remarquons dans le tableau 23 que les apprenants rencontrent des difficultés avec l'emploi des flexions verbales. Et ces difficultés sont liées à la prononciation, l'orthographe, et à la différence entre les flexions verbales similaires. Nous notons avec ces données, à quel degré les flexions verbales représentent des difficultés pour les apprenants à St Anthony of Padua Catholic JHS. Ceci fait donc appel à l'ingéniosité des enseignants, pour aider les apprenants à venir à bout de ces difficultés. Et comme méthodes employées pour aider les apprenants, les enseignants nous ont indiqué dans le tableau 24 qu'ils emploient la répétition et la pratique à travers des exercices, et aussi qu'ils fournissent des aides visuelles et d'autres ressources. Ces méthodes employées par ces enseignants, surtout la répétition, permettra aux apprenants de mieux s'habituer aux flexions verbales qui leur posent des difficultés, car comme l'explique Puren (2014), « la méthode de la répétition, favorise une meilleure maîtrise des aspects de la langue qui constituent des

obstacles à la formation des compétences linguistiques chez les apprenants» Quant à l'emploi des supports visuels, cela aidera les apprenants de s'impliquer dans l'apprentissage des flexions verbales et de s'approprier leurs propres performances, mais aussi d'être suffisamment motivés envers l'apprentissage des flexions verbales. C'est dans cette même perspective que Karsenti (2003) affirme que l'intégration pédagogique des TICE permet de « satisfaire deux besoins psychologiques fondamentaux, notamment le sentiment de compétence et le sentiment d'autodétermination, deux composantes essentielles de la motivation chez l'apprenant ». Le Roy (2014) renchérit que « l'utilisation des TICE offre une multitude d'opportunités pour apprendre, notamment grâce au renforcement de la motivation, de l'autonomie des élèves et de la persévérance scolaire ». Nous observons donc que l'emploi des supports audio-visuels, apportera des avantages non-négligeables à l'apprentissage des flexions verbales.

Nous avons ensuite cherché dans le tableau 7 à connaître les flexions verbales qui posent des difficultés aux apprenants et nous avons découvert que tous les flexions verbales des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif, à savoir « e », « es », « ons », « ez » et « ent » posent en effet des difficultés aux apprenants, selon les avis des enseignants. Cela pourrait être dû au fait que les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi de ces flexions verbales, ou encore ne sont pas habitués à les employer et donc ont besoin de plus de pratique. En plus de cela, les méthodes d'enseignement de ces flexions verbales doivent être bien révisées par les enseignants, afin de s'assurer d'employer des méthodes qui faciliteront l'acquisition de ces flexions verbales plus facilement. Il est aussi à noter que ces flexions verbales, surtout ceux à la forme singulière tels que « e » pour la première personne du singulier, « es » pour la deuxième personne et « e » pour la troisième personne, forment des sons qui sont

proches les uns des autres, et donc il faudra assez de pratique aux apprenants pour ne pas éprouver des difficultés en les employant. Nous avons aussi cherché à connaître d'autres sources de difficultés rencontrées par les apprenants, et nous avons découvert dans le tableau 26 que les langues maternelles et l'Anglais, posent des difficultés aux apprenants dans leurs productions écrites. C'est ce que Kuupole (2010) met en relief en affirmant que les apprenants ghanéens « apprennent la langue française dans un milieu plurilingue où leurs langues locales rendent complexe l'appropriation effective de la langue étrangère ». Et pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés, les enseignants indiquent dans le tableau 11 qu'ils emploient des activités comme la dictée, la rédaction et le texte de compréhension.

Ensuite, nous avons découvert davantage la nature des difficultés rencontrées par les apprenants, lors de leurs emplois des flexions verbales. Nous avons employé un test écrit à cet égard. Les résultats du test révèlent que les apprenants n'ont pas rencontré trop de difficultés avec les flexions verbales « e » qui s'emploie pour la première personne du singulier, « es » qui s'emploie pour la deuxième personne du singulier. Et cela pourrait s'expliquer par le fait que certains de ces flexions verbales sont plus faciles à écrire et donc plus facile à mémoriser pour ces apprenants. Ensuite, nous avons aussi exploré les connaissances des apprenants sur les flexions verbales de la première, deuxième et troisième personne du pluriel tels que « ons », « ez » et « ent ». Ces données sont illustrées à partir du tableau 10 jusqu'au tableau 20. Et nous notons que dans ces cas spécifiques, les apprenants ont rencontré beaucoup de difficultés à compléter les verbes contenant ces flexions verbales dans le test.

Ces difficultés rencontrées par ces apprenants, pourrait s'expliquer par le fait qu'ils aient rencontrée des difficultés à comprendre le sens des phrases pour pouvoir identifier les sujets, afin de les compléter les verbes qui s'y accordent, de façon

convenable. Il se pourrait aussi que la majorité des apprenants n'aient appris ni maîtrisé les flexions verbales du pluriel, et donc ont rencontré des difficultés dans leurs choix de flexions verbales pour compléter les verbes qui requièrent ces flexions verbales. Nous notons également que la majorité des apprenants ont des difficultés à identifier le nombre des sujets, surtout les sujets au pluriel, afin de choisir flexions verbales approprié pour compléter les verbes qui s'accordent à ces sujets. Cela se voit dans le tableau 11 avec la phrase « Mes parents m'achèt.....de la crème chaque soir. », le tableau 13 avec la phrase « Ces enfants ressembl..... beaucoup à leur père. », le tableau 18 avec la phrase « Les salles de classe me paraiss.....trop petites. » et le tableau 20 avec la phrase « Les nouveaux élèves parl.....avec timidité. » Dans ces tableaux, les apprenants ont eu du mal à facilement identifier les sujets comme étant à la troisième personne du pluriel, avec de choisir flexions verbales convenable pour compléter les verbes. Ces difficultés rencontrées par ces apprenants pourraient avoir comme source, le manque de pratique sur les flexions verbales, la non-maîtrise des règles régissant les flexions verbales des verbes du premier groupe au présent ou encore la non compréhension des phrase que nous leur avons données à compléter. Tout ceci pourrait servir de cause à l'incapacité de ces apprenants à faire un bon choix d'flexions verbales comme nous l'observons dans ces tableaux que nous venons de citer.

4.3 Conclusion partielle

Dans cette partie de l'étude, nous avons présenté, analysé et interprété les données que nous avons recueillies auprès des apprenants et des enseignants en servant du questionnaire, et du test. Nous avons employé la méthode mixte pour analyser les données recueillies. Les données sont présentées sous formes de tableaux suivies de l'interprétation et des discussions. L'analyse des données ont été fait

suivant les objectifs de l'étude. Nous passons maintenant au dernier chapitre qui présente la conclusion générale de l'étude et des recommandations.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSIONS GENERALES ET RECOMMANDATIONS

5.0 Introduction

Ce chapitre se construit à deux niveaux. Il y a d'abord la conclusion générale de l'étude. Ensuite, il y a des recommandations et des pistes pour des recherches ultérieures.

5.1 Conclusions générales

La présente étude nous permet de relever les difficultés auxquelles les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) à St Anthony of Padua Catholic JHS à Takoradi font face lors de l'emploi des flexions verbales des verbes du premier groupe dans leur production écrite. Les objectifs suivants ont guidé le travail, d'abord l'étude vise à relever les types de difficultés que les apprenants rencontrent dans l'emploi des flexions verbales indicateurs du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe chez les apprenant de FLE de St Anthony of Padua JHS ; ensuite étudier les situations langagières dans lesquelles ces apprenants rencontrent ces problèmes d'emplois des flexions verbales avec les verbes du premier groupe au présent dans leur production écrite et enfin suggérer des techniques pédagogiques qui pourraient aider les apprenants à surmonter ces difficultés. Pour l'étude nous avons employé 50 apprenants répondants et deux enseignants de FLE de St Anthony of Padua JHS. Les analyses ont montré que les apprenants ont peu de difficultés avec les flexions verbales « e » qui s'emploient pour la première personne du singulier. Nous avons remarqué cependant que les apprenants ont de problèmes avec les flexions verbales de la troisième personne du pluriel.

Ces difficultés rencontrées par ces apprenants, pourrait s'expliquer par le fait qu'ils aient rencontrée des difficultés à comprendre le sens des phrases pour pouvoir identifier les sujets, afin de les compléter les verbes qui s'y accordent, de façon convenable. Il se pourrait aussi que la majorité des apprenants n'aient appris ni maîtrisé les flexions verbales du pluriel, et donc ont rencontré des difficultés dans leurs choix de flexions verbales pour compléter les verbes qui requièrent ces flexions verbales. Nous avons aussi remarqué que les apprenants ont eu du mal à facilement identifier les sujets comme étant à la troisième personne du pluriel, avec de choisir flexions verbales convenable pour compléter les verbes. Dans les paragraphes qui suivent nous donnons quelques suggestions pour aider les apprenants à affronter ces difficultés.

5.2 Recommandations

Notre étude nous a permis de parcourir l'emploi des flexions verbales auprès des apprenants que nous avons interrogés à St Anthony of Padua Catholic JHS. Suite au questionnaire que nous avons adressé aux enseignants, et au test que nous avons administré aux apprenants, nous avons réussi à explorer et à identifier la nature des difficultés rencontrées par les apprenants en liens avec l'emploi des flexions verbales. Nous avons en effet découvert que la majorité des erreurs commises par les apprenants dans l'emploi des flexions verbales, sont de nature orthographique. Mais aussi certains de ces erreurs sont liés à la prononciation des verbes contenant ces flexions verbales et enfin aux règles régissant l'emploi des flexions verbales. Il est donc clair que les apprenants n'arrivent pas à bien orthographier les verbes, dû à une mauvaise maîtrise des flexions verbales et aussi aux règles régissant ces derniers. Dans cette perspective, nous recommandons que les enseignants emploient des approches d'enseignement, l'approche communicative par exemple, qui aide les

apprenants à pouvoir interagir plus fréquemment et ainsi à pouvoir extérioriser leurs erreurs et à les corriger, et aussi des activités telles que la dictée, la rédaction et l'étude de texte, des activités pouvant mettre de l'emphase sur la pratique des flexions verbales, et à une maîtrise éventuelle. Ces activités permettront en effet aux apprenants de se familiariser avec les différentes flexions verbales, et aussi maîtriser leurs emplois. Et grâce à la répétition, les apprenants pourront plus fréquemment employer les flexions verbales et maîtriser les règles de leur emploi et aussi s'habituer à leur usage. Ceci les aidera à mieux venir à bout de la grande parité des difficultés qu'ils rencontrent avec les flexions verbales. Car comme l'explique Faraco (2000) que « la répétition permet à l'enseignant dans ses activités corrective et explicative de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation, et à l'apprenant de localiser la demande d'aide lexicale ». Cela explique que grâce à la répétition, les enseignants peuvent aider les apprenants, à travers une méthode corrective, à pouvoir maîtriser les flexions verbales qui leurs posent des difficultés, et aussi à pouvoir surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs emplois. Nous suggérons également que les enseignants emploient des supports audio-visuels dans l'enseignement des flexions verbales, étant donné que ces supports ont la capacité d'inciter l'attention et la concentration, ainsi que la motivation chez les apprenants. Ces supports permettent également aux apprenants de s'impliquer directement dans l'apprentissage, et donc pourront plus facilement apprendre les flexions verbales et aussi maîtriser les règles qui régissent leur emploi. En relation avec les potentiels des supports audio-visuels dans l'enseignement et apprentissage, Bibeau (2017) affirme que « les TICE représentent une solution pour rendre l'élève plus attentif, sérieux, qui reçoit des informations scientifiques et technologiques afin de s'engager entièrement dans le processus d'apprentissage ». Nous comprenons donc à travers de Bibeau

(2017) qu'avec les supports audio-visuels, les apprenants pourront devenir plus attentifs et s'engager entièrement dans l'apprentissage des flexions verbales. A part ces méthodes, les enseignants doivent aussi fournir des aides personnelles aux apprenants, sous forme de commentaires personnalisés qu'ils donnent à ces apprenants. Cela permettra aux apprenants de pouvoir se concentrer sur leurs difficultés en lien avec les flexions verbales de façon individuelle, à part l'apprentissage collectif en classe. Cela permettra aussi aux enseignants de mieux inclure les activités dans le contenu d'apprentissage, des activités qui pourront tacler les différentes difficultés rencontrées par chacun des apprenants. Nous recommandons également que les enseignants emploient des activités comme la lecture, qui permettra aux apprenants de maîtriser les flexions verbales à l'orale, et aussi la dictée, la rédaction et la compréhension de texte, des activités qui permettront aux apprenants de découvrir les flexions verbales, et aussi à pouvoir s'habituer à leurs emplois à l'écrit.

A part ces difficultés rencontrées par les apprenants, nous observons aussi que les langues maternelles parlées par les apprenants et aussi l'Anglais, posent des difficultés à ces apprenants dans leur apprentissage des flexions verbales. Il s'avère que ces apprenants rencontrent des interférences de leurs connaissances en Anglais et dans leurs langues maternelles, lors de l'apprentissage des flexions verbales et aussi lors des activités écrites, vu que ces flexions verbales sont inexistantes dans ces langues que les apprenants maîtrisent déjà. A ce sujet, nous recommandons que les enseignants emploient plus fréquemment le français en classe, afin d'aider les apprenants à ne pas trop recourir à leurs connaissances en Anglais et dans leurs langues maternelles, pendant les activités écrites et aussi l'apprentissage des flexions verbales. Il est aussi essentiel que les enseignants engagent plus fréquemment les

apprenants dans des activités telles que le dialogue oral et aussi écrit, afin d'encourager les apprenants à s'exprimer plus souvent en Français et aussi à pouvoir se passer de leurs connaissances en Anglais et dans leurs langues maternelles, qui affectent leurs expressions écrites et orales.



RÉFÉRENCES

- Afifi, A. (2018). *Exploring gambling and life interference in three Canadian provinces*.
[https://www.greo.ca/Modules/EvidenceCentre/files/Afifi%20et%20al%20\(2018\)_Life%20interference%20due%20to%20gambling%20in%20three%20Canadian%20provincesFinal.pdf](https://www.greo.ca/Modules/EvidenceCentre/files/Afifi%20et%20al%20(2018)_Life%20interference%20due%20to%20gambling%20in%20three%20Canadian%20provincesFinal.pdf). Retrouvé le 10 Mai, 2023.
- Agbefle, K. G., (2014). *La place marginale du français au Ghana : un statut bien trompeur sur les média et dans les écoles*. International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926 Vol.1, Issue.3.
- Agren, A. (2017). *The study of second language acquisition*, (2nd ed.). International Researchers Journal.
- Akakpo, E. (2005). *Pour une meilleure utilisation des idéogrammes en orthographe française*, University of Education, Winneba, M.Phil. Thesis presented to the University of Education, Winneba. (Unpublished)
- Akakpo, E. (2005). *Quelle méthodologie pour l'enseignement du français au Ghana: la méthodologie du FLE ou celle du FLS*.
<https://uew.academia.edu/AkakpoEssinam>.
- Amuzu, D.S.Y. (2001). « l'impact de l'ewe et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana », D.D.Kuupole(eds), *New Trends In Language In Contact In West Africa*,(pp.72-78). St Francis Press Ltd.
- Amuzu, E. K. (2010). Codeswitching in Ghana : Still the third tongue of the educated ? In ADIKA, G. S. K. (éd.) *The Legon Journal of the Humanities*, 16, 27-53.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Andel, M. & Jen, B. (2010). *Learning of composite verbs in Croatian, French and Austrian German*. Oxford Printing Press.
- Andel, M., Klampfer, S., Kilani-Schoch, M., Dressler, W. U., & Kovačević, M. (2000). Acquisition of verbs in Croatian, French and Austrian German-an outline of a comparative analysis. *Suvremena lingvistika*, 49(1), 5-25.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC Inc.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. INRP/Hachette.
- Archibald, J. & Libben, G. (1995). *Research Perspectives on Second Language Acquisition*. Toronto (Mississauga): Copp Clark Ltd.
- Arrivé, M. (2006). *Bescherelle la conjugaison pour tous*. Hatier.

- Awute, A. (2013). *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.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2005). *Problème de pronominalisation des compléments d'objet indirect chez les étudiants de University of Education, Winneba*. Mémoire de master 2, Winneba: University of Education, Winneba.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*. Thèse non publiée du Ph. D. de l'Université de Strasbourg. Université de Strasbourg.
- Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et des discours écrits des guides de voyage : Régularités discursives et perspectives didactiques*. [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Belmikki, M. (2019). *Communicative competence as a sociocultural component in ESP teaching methodology*. Oxford Printing Press.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. CLE international.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Bescherelle, L. N. (2001). *La conjugaison*. Hatier.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et Didactique des Langues* Hatier/Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1977). *Grammaire et didactique des langues*. Credif/Hatier.
- Bibeau, N. (2017). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette - Education.
- Bibeau, R. (2007). *Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves*. EpiNet : Revue électronique de l'EPI, Paris, avril.
- Bikic-Caric, G. (2004). *L'aspect verbal en français et en croate*. PUF.
- Biney, A. (2019). *The use of grammatical concord and its associated Semantic effects*. URI: <http://hdl.handle.net/123456789/3874> Retrouvé le 10 Mai, 2023.
- Bisaillon, J. (1991). « Si on enseignait la Révision de Textes! ». Québec français, n°7, p.40 – 42.
- Boahemaa, R. (2014). *The study of concord errors in the writing of students of Koforidua Senior High Technical School*. [MPhil thesis] University of Ghana.
- Boulet, J. R., McKinley, D. W., Whelan, G. P., & Hambleton, R. K. (2003). Quality assurance methods for performance-based assessments. *Advances in Health Sciences Education*, 8, 27-47.
- Brown, M. (2008). Variable effects of morphology and frequency on inflection patterns in French preschoolers, 361, 227-252.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.

- Carlisle, M. (2003). *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House.
- Carré, R. (2005). *Langage humain et machine*. Presses du CNRS.
- Catach, N. (1991). *L'orthographe: Que Sais-Je?* PUF.
- Clahsen, H., Avelado, F., & Roca, I. (2002). The development of regular and irregular verb inflection in Spanish child language. *Journal of Child Language*, 29, 591-622.
- Compte, A. (1993). *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRDP et CRAP Cahiers Pédagogiques.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Arnold.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics* », 5, 160-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Corder, S. P. (1980). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-9, Blackwell.
- Crago, M., Genesee, F. (2010). *Bilingual children acquisition of english verb morphology: effects of language exposure, structure, complexity, and task type*. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00567.x> Retrouvé le 7 Juin, 2023.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Dai, W. & Shu, D. (1994). Some Research Issues in Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage". *Journal of Foreign Languages*, 5, 1-7.
- David, J. & Laborde-Milaa, I. (2002). *Introduction. Le français aujourd'hui*. 139, 3-9.
- Debyser, J. (1971). Comparaison et interférences lexicales (français-italien). *Le Français dans le monde*, 81, 51-57.
- Delbart, J. (1992). *Temps, aspect et humeur dans l'acquisition d'une première et d'une seconde langue*. PUF.
- Demirtas, L. et Gümüs, H. (2009). De la faute à l'erreur : Une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie*, 125-138.
- Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du français*. Larousse.
- Dubois, J. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse-Bordas.
- Dubois, J. et Lagane, R. (1995). *La nouvelle Grammaire du français*. Larousse.

- Duchesne, N. (2012). *Early grammar-building in French-speaking deaf children*. Oxford Printing Press.
- Dupont, A. (1997). *Approche linguistique du journal de Gilles*. Guy Deschamps
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Faraco, M. (2002). *Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2* », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Laboratoire Parole et Langage, CNRS-UMR 6057, Université de Provence.
- Faraco, S. (2016). *Les consignes c'est quand la maîtresse elle parle et qu'on doit écouter. Analyse de pratiques enseignantes sur le thème des consignes orales en 1-2H*. Lansanne. Haute école pédagogique.
- Fiadzawoo, K. J. (2010). *Influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du Français langue étrangère (FLE) au Ghana*. Les cas de quelques écoles secondaires dans la métropole de Cape Coast. University of Cape Coast.
- Fianoo-Vidza, E. (2019). *L'Usage de Ressources Technologiques dans l'apprentissage du Français au Ghana* (Doctoral dissertation, The University of Arizona).
- Gallovani, M. (2003). *The acquisition of a complex morphological paradigm by L1 and L2*. Oxford Printing Press.
- Mialaret, G. (1965). Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivantes. *Fr. Monde*, 30, 12-15. Retrouvé le 21 Mai, 2023.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational Practice Report: 11. Berkeley, CA : UC.
- Gligbe, E.S. (2022). *Corrélation entre l'attitude des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) et la motivation des apprenants : le cas des enseignants du secondaire dans la métropole de Cape Coast*. Ucc.
- Grevisse, M. (1980). *Le bon usage grammaire française*. Duculot.
- Grevisse, M. et Gosse, A. (1995). *Nouvelle grammaire française*. De Boeck.
- Grevisse, M., Goosse, A. (2008). *Le bon usage*, 14ème éd., De Boeck-Duculot, 1^{ère} partie, Chap. III.
- Gruaz, C. (2000). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan.
- Gruaz, C. (2002). *Foreign language study*. CUP.
- Guérif, A. (2012). *Travailler avec méthode*. Hachette-Education.
- Ham, N. (2002). *Évaluer les enseignements dans une approche communicative*. Hachette.

- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. 4^e ed. Pearson Longman.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? *Vie Pédagogique*, 127, 27-31.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kresh, S. (2008). *L'acquisition et le traitement de la morphologie du participe passé en français*. Master's thesis, Université du Québec à Montréal.
- Kuupole, D. D. (2005) « Comment rendre plus attrayant l'enseignement/apprentissage du français (FLE) aux apprenants Ghanéens: Le rôle de l'enseignant », *Journal des Professeurs de Français (INFOPROF)*, 003, 19-20.
- Kuupole, D. D. (1994). French as foreign language in the multilingual Ghanaian context. *Legon Journal of Humanities*, 11, 137- 152.
- Kwawudade, K. (2011). Utilisation de la passée composée dans les écrits des apprenant en FLE au niveau JHS: Étude de cas auprès des apprenants de Greater Care International school et de Queen's Model School Ltd à Accra.
- Labeau, E. (2002). *Sémantique et diachronie du système verbal français*. Hachette.
- Labeau, E., & Saddour, I. (Eds.). (2012). *Tense, aspect and mood in first and second language acquisition* (Vol. 24). Rodopi.
- LaBelle, M. & Morris, V. (2011). *The acquisition of a verbal paradigm: Verb Morphology in French L1 children*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-acquisition-of-a-verbal-paradigm%3A-Verb-in-L1-Labelle-Morris/3af0f60aa6bd64be8cec7e2f490c5a5e6ca65ae6>.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Larruy, M. M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International
- Lavallée, J.-F., & Langlais, P. (2009, October). *Morphological acquisition by formal analogy*. Paper presented at Morpho Challenge 2009, Corfu, Greece.
Retrieved from <http://rali.iro.umontreal.ca/rali/?q=node/1261> Retrouvé le 17 Juin, 2023.
- Le Goffic, P. (1997). *Le cours de grammaire française*. Hachette.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français*. Ophrys.
- Levin, I., Ravid, D., et Rapaport, S. (2001). Morphology and spelling among Hebrew-speaking children: From kindergarten to first grade. *Journal of Child Language*, 28(3), 741-772. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1017/S0305000901004834>.
- Libben, G. (1995). *Research perspectives on second language acquisition*. Copp Clark.

- Maquis, A. (2012-2014). Are Second Language Learners Just as Good at Verb Morphology as First Language Learners?
https://www.researchgate.net/publication/269994798_Are_second_language_learners_just_as_good_at_verb_morphology_as_first_language_learners
- Marquis, A., Royle, P., Gonnerman, L., & Rvachew, S. (2012). La conjugaison du verbe en début de scolarisation. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (28).
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Didier Crédif.
- Meddah, M. & Boutaleb, A. (2012). The Effect of Inductive vs. Deductive Instructional Approach in Grammar Learning of ESL Learners. *International Researchers*, 2(2), 178-186.
- Merz, K. (2014). *Improving writing and speaking of French among Ghanaian tertiary students through gamification*.
<https://jpojournals.org/journals/index.php/AJODL/article/view/532>
- Ministry of Education (2010). *Teaching syllabus for French* (Senior High School 1-3). CRDD.
- Nehaoua, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Synergies Algérie*, 9, 83-91.
- Nicoladis, E., Palmer, A., & Marentette, P. (2007). The role of type and token frequency in using past tense morphemes correctly. *Developmental Science*, 10(2), 237-254. Retrieved from
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-7687.2007.00582.x>
Retrouvé le 10 Décembre, 2023
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (1948). 7th edition, Oxford University Press.
- Oxford, R. (2011). *Strategies for learning a second or foreign language*.
https://www.researchgate.net/publication/231846096_Strategies_for_learning_a_second_or_foreign_language. Retrouvé le 9 Novembre, 2023
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.
- Perdue, K. (1980). the interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.
- Pinker, M. (1999). *Morphology and spelling among Hebrew-speaking children*. Oxford Printing Press.
- Pinker, S. (1999). *The language instinct*. Harper Collins.
- Pires, A. (1997). *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. In la recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques. PUF.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 2^a série, 7, 21-38.

- Py, B. (1980). *Acquisition d'une langue étrangère III*, Ed. Presse de l'université de Paris.
- Py, B. (1980). Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue. *Encrages, numéro spécial*. Université de Paris VIII.
- Rahmatian, R., & Abdoltadjedini, K. (2005). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 1(2), 105-123.
- Rahmatian, R.; Zarekar, F. (2005). Inductive/Deductive learning by considering the role of gender—A case study of Iranian French-learners. *International Education Studies* 9(12):254.
- Rey-Debove, J. (2004). *Le Robert Brio, Analyse des mots et régularités du lexique*, Le Robert.
- Rey-Debove, A. (2003). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette.
- Richards, J. (1984). *Error analysis*. Longman.
- Richards, J. C. (1970). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Richards, J. C. (1971). Error analysis and second language strategies. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (1999). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
- Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (2008). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
- Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*, 7^{ème} éd., Chap. IX, *La morphologie verbale*, Chap. XX, *Morphologie grammaticale et lexicale*.
- Ringborn, D. (1987). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Basil, Blackwell Inc.
- Roy, N. (2014). *Lexical and grammatical cohesions in the students' essay writing as the English productive skills*. Dans *Journal of Physics: Conference Series*, 1339, pp. 1-6.
- Royle, P. (2007). Variable effects of morphology and frequency on inflection patterns in French preschoolers. *The Mental Lexicon Journal*, 2(1), 103-125.
- Royle, P., & Thordardottir, E. T. (2008). Elicitation of the passé composé in French preschoolers with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 341-365.
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/002383098803100403>.
- Say, T., & Clahsen, H. (2002). *Words, rules and stems in the Italian mental lexicon* (pp. 93-129). Springer Netherlands.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Journal of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sénéchal, M. (2000). Book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly* 15(1), 75-90. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1) Retrouvé le 10 Septembre, 2023.
- Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Longmans.
- Tagliante, C. (1994). *Technique de classe, la classe de langue*. CLE International.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de Langue. Coll. Techniques de Classe*. CLE International.
- Thibeault, A. & Fleuret, L. (2016). *L'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de la fin de l'élémentaire en Ontario français: Une étude de cas*. <https://www.researchgate.net/publication/313825363>. Retrouvé le 11 Décembre, 2023
- Thordardottir, E. T. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(3), 243-278.
- Vogel, K. (1991). *Multilingual Matters*. Oxford Publishing Press.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Brochee J-M. et Confais J-P. Toulouse : PUM*.
- Wolter, J. A., Wood, A., & D'Zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 286-298. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-01\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-01)) Retrouvé le 10 Octobre, 2023.
- Xu, M. (2008). *Words and rules: The ingredients of language*. Basic Books.

APPENDIX

QUESTIONNAIRE

The aim of this questionnaire is to collect information on teaching practices and opinions on the use of inflectional flexions verbales among learners of French as a foreign language. The responses will enable us to better identify teachers' needs in terms of resources and training to support the teaching of inflectional flexions verbales. In addition, the results of this study will contribute to the improvement of pedagogical practices in this field and may serve as a basis for recommendations for teaching programmes.

TEST LINGUISTIQUE

Fill in the blank spaces with « e », « é », « es » et « ent » to complete the verbs in each sentence

1. Je travaill..... depuis trois ans.
2. Tu étudi..... l'allemand et l'espagnol.
3. Le père de Jean vous offr..... des cadeaux de Noel.
4. Le professeur expliqu..... la leçon aux étudiants.
5. On cherch..... une solution à notre problème.
6. Chaque nuit, maman me chant.....une berceuse.
7. Alice et sa sœur compt..... les orages.
8. La fille du directeur achèt..... des pommes
9. Les élèves chant..... l'hymne nationale.

Fill in the blank spaces with « es », « ez », « ons » et « ent » to complete the verbs in each sentence

10. Tu m'invit.....pour la fête de demain ?
11. Mes parents m'achèt.....de la crème chaque soir.
12. Est-ce que tu espèr.....passer l'examen ?
13. Mes amis m'indiqu.....le chemin.
14. Nous aim..... notre nouveau professeur de Français.
15. Ces enfants ressembl..... beaucoup à leur père.
16. Moi et mes amis discut.....souvent de nos enfants.
17. Ces deux élèves se bagar..... chaque jours.
18. Les salles de classe me parais.....trop petites.
19. Est-ce que vous prépar..... une surprise pour l'anniversaire de Lois ?
20. Les nouveaux élèves parl.....avec timidité.



Questionnaire d'enquête aux enseignants sur l'emploi des flexions verbales en FLE, le cas de St Anthony of Padua Catholic JHS

Ce questionnaire a pour objectif de collecter des informations sur des pratiques pédagogiques et des opinions sur l'emploi des flexions verbales chez les apprenants de FLE. Les réponses nous permettront de mieux cerner les besoins des enseignants en matière de ressources et de formations pour soutenir l'enseignement des flexions verbales. De plus, les résultats de cette étude contribueront à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans ce domaine et pourront servir de base à des recommandations pour les programmes d'enseignement.

Veuillez cocher la case correspondant à votre choix. Les réponses de ce questionnaire seront gardées confidentielle.

Enseignez-vous l'orthographe à vos apprenants ?

Oui [] Non []

Quels sont des difficultés rencontrées dans l'emploi des flexions verbales ?

Prononciation []

Orthographe []

Faire la différence entre des flexions verbales similaires []

Comprendre les règles et les modèles des flexions verbales []

Comment abordez-vous ces difficultés dans votre enseignement ?

Par la répétition et la pratique à travers des exercices []

En fournissant des aides visuelles et d'autres ressources []

A travers des instructions et des commentaires personnalisés []

Autre (veuillez préciser) []

Quels sont des flexions verbales qui posent des difficultés dans l'écriture des apprenants ?

e, es, ons []

ez, ent []

Tous ces flexions verbales []

Quelle(s) technique(s) avez-vous trouvée efficace pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés dans l'apprentissage des flexions verbales.

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

La connaissance des apprenants en anglais et dans leur langue maternelle affecte-elle leur écriture ?

Oui [] Non []

Le programme français, prévoit-il l'enseignement des flexions verbales ?

Oui [] Non []

Quels sont les types d'exercices écrits que font vos apprenants ?

La dictée []

La rédaction []

Le texte de compréhension []

Autres []

