

**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**CONTRAINTES MORPHOSYNTAXIQUES D'EMPLOI DE L'ADJECTIF  
EPITHETE DE COULEUR EN FLE : LE CAS DES APPRENANTS DE  
KONONGO ODUMASI SENIOR HIGH SCHOOL**



**RHODA AMOABENG OSEI**

**MASTER OF PHILOSOPHY**

**2022**

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

**CONTRAINTES MORPHOSYNTAXIQUES D'EMPLOI DE L'ADJECTIF  
EPITHETE DE COULEUR EN FLE : LE CAS DES APPRENANTS DE  
KONONGO ODUMASI SENIOR HIGH SCHOOL**



**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  
Masters of Philosophy  
(French Education)  
in the University of Education, Winneba**

**SEPTEMBER, 2022**

## DECLARATION

### STUDENT'S DECLARATION

I, RHODA AMOABENG OSEI, hereby declare that except for references to other writer's work which have been duly cited, this project is the outcome of my own research and that it has neither in whole nor in part been presented elsewhere.

**Signature:** .....

**Date:** .....

### SUPERVISOR'S DECLARATION

I, PROF. D. S. Y AMUZU, do hereby declare that this research work was supervised in accordance with the guidelines and supervision of research work laid down by the University of Education, Winneba School of Graduate studies.

**Signature :** .....

**Date :** .....

## **DÉDICACE**

À mes parents

À mon mari

À mes adorables jumelles



## REMERCIEMENTS

Nous remercions d'abord notre directeur de recherche, Prof D. S. Y. Amuzu pour son temps et sa disponibilité.

Nous profitons de cette occasion pour remercier fortement tous les professeurs au département de français d'University of Education, Winneba qui nous ont aidée dans notre formation.

Nous remercions par la suite nos parents, nos frères, sœurs et époux d'une façon particulière qui, même de loin, nous ont donné leurs soutiens psychologiques, affectifs et surtout financiers nécessaires dans notre formation et la réalisation de ce travail.



## TABLE DES MATIERES

DECLARATION	iii
DÉDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABREVIATIONS	xii
ABSTRACT	xiii
<b>CHAPITRE UN : INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
1.0. Introduction	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.1.1. Politique linguistique du Ghana	5
1.1.2. Français langue étrangère dans l'aménagement du système éducatif ghanéen	6
1.2. Problème	8
1.3. Justification du choix du sujet	11
1.4. Objectifs du travail	12
1.5. Questions de recherche	13
1.6. Hypothèses	13
1.7. Délimitation	14
1.8. Plan du travail	14
1.9. Conclusion partielle	15
<b>CHAPITRE DEUX : CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS</b>	<b>16</b>
2.0. Introduction	16
2.1. Cadre théorique	16
2.1.1. Théories behaviouristes	16
2.1.2. Principe du transfert linguistique	20

2.1.3.	Principes d'analyse contrastive	23
2.1.4.	Théories cognitives	24
2.1.5.	Principes d'analyse d'erreurs	28
2.1.6.	Implications des théories	33
2.2.	Définition de quelques concepts clés	34
2.2.1.	Notion d'adjectif	34
2.2.1.2.	Adjectif simple	38
2.2.1.3.	Adjectif dérivé	39
2.2.1.4.	Adjectifs suffixés	39
2.2.1.5.	Adjectif composé	40
2.2.1.6.	Adjectifs préfixés	41
2.2.1.7.	Adjectif relationnel	41
2.2.2.	Fonctions d'un adjectif qualificatif	43
2.2.2.1.	Epithète	43
2.2.2.2.	Attribut	45
2.2.2.3.	Apposé	46
2.2.3.	Place de l'adjectif qualificatif dans l'ancien français	47
2.2.3.1.	Accord de l'adjectif épithète	48
2.2.3.2.	Place de l'adjectif épithète	48
2.2.3.3.	Quelques contraintes de l'emplacement de l'adjectif épithète	50
2.2.3.3.1.	Adjectifs épithètes antéposés	52
2.2.3.3.2.	Adjectifs épithètes postposés	53
2.2.3.3.3.	Adjectifs épithètes à place variable	54
2.2.3.4.	Place de l'adjectif épithète de couleur	56
2.3.	Travaux antérieurs	58
2.4.	Conclusion partielle	63

<b>CHAPITRE TROIS : DEMARCHES METHODOLOGIQUES</b>	<b>64</b>
3.0. Introduction	64
3.1. Population de référence	64
3.2. Prise d'échantillon	65
3.3. Instruments de collecte des données	67
3.3.1. Nature des questionnaires	68
3.3.2. Nature des tests	69
3.4. Méthode d'analyse des données	70
3.5. Conclusion partielle	72
<b>CHAPITRE QUATRE : ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DES RESULTATS</b>	<b>73</b>
4.0 Introduction	73
4.1 Données du questionnaire des enseignants	73
4.1.1. Synthèse du questionnaire destiné aux enseignants	79
4.2 Données du questionnaire des apprenants	80
4.3. Analyse des données du test des apprenants	89
4.3.1 Synthèse et Implication des résultats du test aux apprenants	99
4.4. Validation de nos hypothèses	100
4.5. Conclusion partielle	102
<b>CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GENERALE</b>	<b>104</b>
5.0. Introduction	104
5.1. Résumé de l'étude	104
5.2. Conclusion	105
5.3. Recommandations	107
5.4. Limitations	109



<b>REFERENCES</b>	<b>112</b>
Annexe A : Questionnaire pour les enseignants	116
Annexe B : Questionnaire pour les enseignants	118
Annexe C : Test pour les apprenants	119
<u>Toc158272367</u>	



## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau</b>	<b>Page</b>
Tableau 1: Les adjectifs plus fréquemment utilisés en français	39
Tableau 2: Effectif total des apprenants de Konongo Odumasi SHS 2	65
Tableau 3: Nombre total des apprenants enquêtés	66
Tableau 4: Nombre total des enseignants enquêtés	67
Tableau 5: Caractéristiques démographiques des enseignants	74
Tableau 6: Participation des enseignants aux séminaires	75
Tableau 7: Confirmation des difficultés des apprenants en grammaire par les enseignants	77
Tableau 8: Témoignage des difficultés dans l'emploi de l'adjectif épithète	78
Tableau 9: Les enseignants face aux difficultés dans l'emploi de l'épithète	79
Tableau 10: Ages des apprenants	81
Tableau 11: Leurs premières langues (langues locales)	82
Tableau 12: Les langues étrangères étudiées à part l'anglais	83
Tableau 13: Depuis quel niveau les apprenants apprennent le français	83
Tableau 14: Comment les apprenants trouvent l'apprentissage du français	84
Tableau 15: Fréquence de la pratique de l'écriture en classe	85
Tableau 16: Comment les apprenants trouvent leur performance en grammaire	86
Tableau 17: Familiarité avec les adjectifs en général	87
Tableau 18: Familiarité avec les règles d'accord des adjectifs	87
Tableau 19: Disponibilité des enseignants pour la correction de leurs erreurs grammaticales	88
Tableau 20: Le plus grand défi des apprenants en grammaire	89
Tableau 21: Item 1 du test	90
Tableau 22: Item 2 du test	91
Tableau 23: Item 3 du test	92
Tableau 24: Item 4 du test	93
Tableau 25: Item 5 du test	94
Tableau 26: Item 6 du test	95
Tableau 27: Item 7 du test	95
Tableau 28: Item 8 du test	96
Tableau 29: Item 9 du test	97

Tableau 30: Item 10 du test	98
Tableau 31: Synthèse des résultats du test	99



## LISTE DES ABREVIATIONS

B.A:	Bachelor of Arts (Degree)
B.Ed:	Bachelor of Education (Degree)
BECE:	Basic Education Certificate Examination
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDEAO :	Communauté Economique des Etats de l’Afrique de l’Ouest
CRDD :	Curriculum Research and Development Division
CREF:	Centres Régionaux pour l’Enseignement du Français
FLE:	Français Langue Etrangère
GAFT:	Ghana Association of French Teachers
JHS:	Junior High School
L1:	Langue première -Langue maternelle
L2:	Langue Seconde -Anglais
M.A:	Master of Arts (Degree)
M.Ed:	Master of Education (Degree)
M.Phil:	Master of Philosophy (Degree)
ONU :	Organisation des Nations Unies
QCM :	Questions à choix multiples
SGAV:	Structuro-Globale Audio-Visuelle
SHS:	Senior High School
WAEC:	West Africa Examination Council
WASSCE:	West Africa Senior Secondary Certificate Examination

## ABSTRACT

This study focuses on the difficulties regarding the usage of *adjectifs épithètes* (the epithet adjectives) of colours in French. The study was done using the teachers and learners of Konongo Odumasi SHS. We used questionnaires and test for data collection. The analysis of data collected confirmed that most of the learners were not able to use the epithet adjectives of colours in French effectively due to the complexity of the French language and the influence by the learners L1 and the English language. In effect, the inability of learners to use adjectives of colour in French is due to the fact that they have less mastery of the gender and number of the epithet adjectives of colours based on the morphological makeup of the given noun phrase. The learners equally have so much challenges with the place the epithet adjective should be in the noun phrase. Hence, we made some conclusions and proposed some recommendations in this study to help solve this problem we identified in order to help facilitate the understanding of the learners in French grammar and the task of teachers. Some of these recommendations are that the French should be introduced as a compulsory subject from the primary school, more teachers should be in the system to lessen the burden of the French teachers and help them teach effectively.



## RÉSUMÉ

Cette étude se concentre sur les difficultés concernant l'emploi des adjectifs épithètes en français. L'étude a été faite auprès des enseignants et des apprenants de Konongo Odumasi SHS. Nous avons utilisé des questionnaires et le test pour la collecte des données. L'analyse des données recueillies a confirmé que la plupart des apprenants n'étaient pas en mesure d'employer efficacement les adjectifs épithètes en français en raison de la complexité de la langue française et de l'influence de la L1 des apprenants et de la langue anglaise. En effet, l'incapacité des apprenants à bien employer les adjectifs épithètes de couleur est due au fait qu'ils maîtrisent moins le genre et le nombre des adjectifs épithètes en fonction de la composition morphologique du syntagme nominal donné. Les apprenants ont également beaucoup de difficultés à déterminer la place de l'adjectif épithète dans le syntagme nominal. Par conséquent, nous avons tiré quelques conclusions et proposé quelques recommandations dans cette étude pour aider à résoudre ce problème que nous avons identifié et aussi faciliter la compréhension des apprenants en grammaire française et la tâche des enseignants. Parmi ces recommandations, nous avons noté principalement la responsabilité du gouvernement à faire du Français une matière obligatoire depuis l'école primaire et à employer assez d'enseignants afin d'alléger la tâche des enseignants de Français.



## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GENERALE

#### 1.0. Introduction

Notre travail s'intéresse à l'étude de l'emploi de l'*adjectif épithète* en français langue étrangère, plus précisément par les apprenants de Senior High School (SHS). Notons, au prime abord, que lorsque l'on apprend à parler une nouvelle langue, l'essentiel est de maîtriser l'emploi des éléments les plus importants de cette langue afin de faciliter la compréhension et la communication. En effet, l'adjectif qualificatif est désigné tantôt adjectif épithète, tantôt adjectif attribut, et tantôt adjectif apposé. Ces désignations constituent un problème majeur aux apprenants de la langue française en général et aux apprenants du français langue étrangère en particulier. La nature de l'adjectif ne peut être déterminée que dans le contexte où il est utilisé.

Nous présentons dans cette première partie, qui constitue l'introduction générale de la recherche, le contexte de l'étude, le problème, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, les hypothèses, la justification du choix du sujet, la délimitation du sujet et l'organisation du travail.

#### 1.1. Contexte de l'étude

Le fonctionnement des adjectifs dans la langue française est une réalité qui fait appel à beaucoup de règles dans les différentes constructions syntaxiques qui influent aussi sur les valeurs sémantiques des environnements dans lesquels ils se trouvent. Pour des apprenants non francophones, comme ceux de SHS au Ghana, cette tâche s'avère encore plus complexe.

Les difficultés inhérentes à l'emploi de l'adjectif épithète par nos apprenants persistent toujours dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Par conséquent, cela nous impose la tâche en tant qu'enseignante de travailler sur les difficultés qui sont liées

à l'adjectif épithète qui a des emplois importants dans la langue française. En français, la plupart des mots appartenant à la catégorie grammaticale sont mal employés, surtout l'adjectif épithète, ce qui fait perdre le sens des phrases à cause de l'incapacité des usagers à appliquer les règles d'emploi de cette partie du discours. Nos apprenants font face également à ces difficultés et même à un degré plus élevé car ils sont dans une situation d'apprentissage qui est différente de la situation d'acquisition naturelle d'une langue donnée. Notre expérience en tant qu'enseignante du français langue étrangère nous permet de dire que l'enseignement de la grammaire française constitue l'un des obstacles majeurs pour les formateurs à tous les niveaux de l'apprentissage du français au Ghana. Nous pouvons dire que les erreurs grammaticales que les apprenants commettent dans leurs devoirs concernant l'emploi de l'adjectif épithète empêchent ces derniers de communiquer effectivement en français tant à l'écrit qu'à l'oral. Ces erreurs proviendraient-elles de l'influence de la langue maternelle (ghanéenne) ou la langue seconde (anglais) acquise par ces apprenants ? Peut-on dire qu'en français l'adjectif épithète est gouverné par des règles grammaticales qui ne sont pas bien déterminées au départ ? Et, comment identifier toutes ces différentes règles grammaticales qui deviennent difficiles pour les apprenants ?

La situation où en français le même adjectif peut s'accorder tantôt en genre et tantôt en nombre n'existe ni en anglais ni en langue maternelle des apprenants. Ce phénomène linguistique propre à la langue française entrave beaucoup le bon apprentissage du français par nos apprenants. Dans la pratique du français, l'adjectif épithète pose le problème de son identification entre l'épithète et l'attribut et de son accord en genre et en nombre. En effet, c'est le problème de l'adjectif épithète lui-même, car linguistes et grammairiens divergent dans leur traitement de son fonctionnement.



En français les règles grammaticales et les lois syntaxiques permettent aux apprenants de disposer non seulement d'un savoir, mais également de communiquer plus facilement, de maîtriser bien le français – la langue cible. Il faut donc connaître les règles grammaticales, y compris celles qui régissent les positions et les accords de l'adjectif épithète en français. Les apprenants du FLE, au niveau SHS trouvent très compliqué et difficile de manier ces règles de cette partie du discours.

Notre expérience dans l'apprentissage dans une classe du FLE nous a exposé au fait que cette difficulté pourrait être due à la place (antéposé, postposé ou en apposition), les accords, en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). C'est donc dans le but de cerner plus précisément les contraintes morphosyntaxiques que représentent pour un apprenant ghanéen d'employer l'adjectif épithète. Les suggestions que nous ferons devraient aussi permettre d'améliorer l'enseignement de l'adjectif aux apprenants du FLE. Cette étude cherche à décrire la nature des difficultés que pose l'emploi de l'adjectif épithète aux apprenants du FLE. L'étude cherche aussi à voir dans quelle mesure ces difficultés influencent leur apprentissage de l'adjectif au niveau syntaxique et à la lumière des résultats obtenus, proposer des pistes didactiques pour faciliter l'apprentissage de cet aspect du français par des apprenants ghanéens.

Dans le programme d'enseignement de GES au Ghana, qui inclut les objectifs de l'enseignement du français, les manuels, les supports, le contenu du syllabus et les heures pour l'enseignement ne permettent pas aux apprenants d'apprendre la langue efficacement. La période insuffisante aussi ne permet pas de parcourir tous les aspects dans le syllabus. La langue française est considérée comme une matière facultative au niveau Junior High School (JHS) et Senior High School (SHS). L'emploi du temps est fait de sorte que pendant que certaines matières comme l'anglais, les mathématiques et les sciences sociales sont accordées de six (6) à sept (7) périodes, le français n'a que

cinq (5) périodes d'enseignement dans la plupart des institutions secondaires (MOE, 2010). Cette position n'avantage et n'encourage pas l'expansion et le développement du français au Ghana. Les modèles de communication des enseignants et des élèves ghanéens en classe de français en tant que langue étrangère peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage et à l'acquisition de la langue française.

L'enseignement/apprentissage du français au Ghana présente de multiples défis, à savoir, une politique linguistique permanente pour le français, la formation des enseignants, la motivation des apprenants/étudiants de français, et ainsi de suite. Chez Kuupole (2005 : 82), les « enseignants, pédagogues et acteurs sociaux de l'éducation sont unanimes pour dire que l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est caractérisé par de graves problèmes ». Nous en parlerons plus dans ce qui suit.

Les Ghanéens ont intérêt à apprendre le français pour des raisons variées – raisons professionnelles, raisons de commerce, etc. D'autres encore ne sont pas du tout motivés à l'apprendre. Ces derniers ont leurs raisons pour ne pas apprendre le français – manque d'intérêt dans la matière, motivation, inhibition purement psychologique, etc. comme nous le remarquons chez Kuupole (2012) :

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

Apprendre une langue étrangère dans un contexte plurilingue, aussi, vient avec ses propres défis à surmonter : problèmes de transferts des langues antérieurement acquises à la langue étrangère, la possibilité de pratiquer la langue étrangère hors de la classe, accès aux documents dans la langue étrangère, et ainsi de suite. Les apprenants ghanéens du français, comme d'autres apprenants africains du français, sont

généralement, bilingues (locuteurs des langues maternelle et officielle) ou même, trilingues ou multilingues (maternelle, officielle, autre(s) langue(s) ghanéenne(s)) avant de commencer des cours en français. Tel est le cas de l'enseignement/ apprentissage de français au Ghana.

### **1.1.1. Politique linguistique du Ghana**

Selon Cuq et Gruca (2005 : 24), « la politique linguistique est définie par des choix qu'opèrent des autorités pour régulariser les rapports entre une société et les langues qui la concerne. Une politique linguistique peut être nationale (ex : la France décide tel ou tel comportement juridique ou réglementaire par rapport au français, aux langues étrangères), internationale (ex : les recommandations de l'organisation des francophonies) ou régionale (ex : les choix de la Catalogne par rapport au catalan et au castillan). Les paramètres historiques, politiques, économiques et idéologiques sont très importants pour la définition des politiques linguistiques ».

Pour Defoe (2016 : 7), le Ghana est devenu indépendant en 1957 et depuis ce jour jusqu'aujourd'hui, les Ghanéens ont vu plusieurs changements de politique linguistique rendant le système un peu ferme. Ce qui est sûr, c'est que la politique linguistique du Ghana met en priorité l'emploi de la langue ghanéenne ou l'anglais comme langue d'instruction à partir de l'école élémentaire. La politique linguistique du Ghana veut que la langue la plus parlée dans la région soit la langue d'enseignement à l'école primaire pendant les trois premières années. Pour mieux expliciter, la langue la plus parlée de la région soit l'ewe, l'akan, le ga ou d'autres peut être une langue d'instruction dès les trois premières années de l'apprentissage. Cette langue devient une langue de base dans laquelle l'apprenant peut s'exprimer couramment.

L'anglais ne devient langue d'instruction qu'à partir de la quatrième année de l'école primaire. En 2007, il y a plus de 28 millions d'habitants au Ghana qui, comme

la plupart des états africains, est caractérisé par le pluralisme ethnique et linguistique. En effet, selon le recensement de 2010 au Ghana, on compte au Ghana plus de 110 ethniques, dont aucune n'est numériquement dominante puisque les Asante ne forment que 13,6% de la population totale. En fait, on compte dans le pays autant de langues que d'ethnies appartenant toutes à la famille nigéro-congolaise.

Les langues ghanéennes sont représentées par deux sous-groupes linguistiques importants : le groupe kwa et le groupe gour. Les langues du groupe kwa sont parlées surtout dans le sud, alors que les langues du groupe gour sont employées dans le nord. En plus, l'anglais est historiquement connu comme la langue seconde. C'est la langue de l'Etat, donc celle de la législation, de la justice, de l'Administration de l'école.

Nous présentons à présent le statut de la langue française dans le système éducatif au Ghana.

### **1.1.2. Français langue étrangère dans l'aménagement du système éducatif ghanéen**

Le français est une langue importante dans le pays. C'est une langue étrangère enseignée dans certains établissements et de nombreux instituts ghanéens qui connaissent l'importance de cette langue. Selon le recensement de 2010, les collèges, les lycées et les universités ghanéens, 1,2 % de la population ghanéenne de 11 ans et plus sait lire et écrire le français, soit 200,311 personnes. Selon les recommandations du rapport analytique national portant sur le recensement de la population du Ghana (2005). C'est maintenant le devoir du gouvernement de former les professeurs pour l'enseignement de la langue française. Pour ce faire, en 1975, un département de français a été établi à Mount Mary Teacher Training College à Somanya et à Wesley College, Kumasi pour former des enseignants de français pour les collèges (JHS.).

Agbefle (2014 : 3) cité par Akpah (2020) confirme que :

*le Ghana a pour langue officielle l'anglais. C'est donc la langue de l'administration, de l'institution et de toute situation formelle de communication. En dehors de cette langue internationale, le pays a adopté le français comme seconde langue étrangère. C'est, à croire les textes officiels, la deuxième plus importante langue pour le Ghana a été reconnu même bien avant l'indépendance ; d'où son insertion dans le système d'enseignement au Ghana depuis 1948 à Achimota College – Accra ».*

L'emploi des accords de l'adjectif qualificatif est certainement l'un des éléments linguistiques qui posent des problèmes aux utilisateurs du français langue étrangère. Considérant les phénomènes complexes liés au comportement morphologique des règles d'accord en genre et en nombre de l'adjectif qualificatif, nous proposons de discuter dans notre recherche, la nature, la forme, la fonction et le rôle des accords de l'adjectif qualificatif.

Cependant, il y a quelques exceptions dans cette catégorie. Au cas de l'adjectif de couleur, il reste invariable : des oiseaux vert et bleu mais il peut s'accorder s'il s'agit de deux indications distinctes : des plumes vertes et bleues. Autrement dit, on peut dire que, les plumes vertes et les plumes bleues. Notre sujet concerne les adjectifs qualificatifs qui sont susceptible de connaître la flexion du mot. Il varie en fonction des noms auquel il se rapporte. Vue que dans la langue anglaise, la catégorie des adjectifs qualificatifs ne connaît pas de flexion, il nous apparaît intéressant à travers ce travail de recherche de voir comment les apprenants de niveau SHS travaillent sur l'accord des adjectifs qualificatifs. Par exemple, en anglais, les adjectifs : beautiful, handsome, etc. n'ont ni de singulier ou pluriel, mais en français, la flexion existe : belle- belles, beau-beaux.

Cette situation linguistique pose beaucoup de difficultés (grammaticales, lexicales, phonétiques, morphosyntaxiques, sémantiques, etc.) aux apprenants eux-

mêmes, ainsi qu'aux professeurs de FLE. Ceux-ci le trouvent, parfois, difficile à résoudre ces difficultés de leurs apprenants. Car, une classe de FLE au Ghana peut avoir des apprenants qui ont des L1 différentes, et un professeur qui a une L1 différente de la langue de la localité où il/elle enseigne ou de sa classe de FLE. Selon Kuupole (1994) cité par Ohemeng (2019), ces différences entre les langues posent des difficultés pour les apprenants dans l'apprentissage du FLE : « The differences between these languages complicate the learning processes vis-à-vis the mode of reflexion and syntactic constructions ». (Kuupole, 1994).

Pour que les apprenants s'expriment bien en français, il faut l'apprentissage de la grammaire. Or, la grammaire est considérée difficile par les apprenants. C'est pour cela que les chercheurs ghanéens doivent continuer à mener des réflexions sur les difficultés dans l'apprentissage du français. Nous pouvons citer des chercheurs comme Kuupole (1994), Amuzu (2000a, 2000b, 2008), Ayi-Adzimah (2006, 2010) et De-Souza et Bakah (2012) qui ont tous mené des études sur quelques difficultés des apprenants ghanéens de français, non seulement pour en parler mais aussi pour y trouver des solutions. Mais, l'aspect de l'adjectif épithète mérite encore des études approfondies.

## **1.2. Problème**

Nous avons noté que l'emploi des adjectifs épithètes est très compliqué. Ils sont gouvernés par beaucoup de règles. Le problème principal c'est l'accord. Premièrement, l'emploi de l'adjectif épithète a un problème au niveau du genre et du nombre. Selon Riegel, Pellat et Rioul (2005 : 350) l'adjectif est un mot dont la forme peut varier en genre et en nombre ; mais contrairement au nom, il ne possède pas en soi un genre. Dans le cas du genre et du nombre, les apprenants n'accordent pas l'adjectif de couleur à son mot de rapport comme dans les cas suivants :

### A. accord en genre d'un adjectif épithète

1. « \*Kwame porte un pantalon verte », au lieu de « Kwame porte un pantalon vert ».
2. \*Yaw porte une chemise bleu ». au lieu de « Yaw porte une chemise bleue ».
3. « \*J'ai un stylo noire », au lieu de « J'ai un stylo noir ».

### B. accord en nombre d'un adjectif épithète

4. « \*Des voitures blanche, au lieu de « des voiture blanches ».
5. « \*Des jupes jaune, au lieu de « des jupes jaunes ».

Nous avons vu que, dans les exemples ci-dessus les apprenants ont des difficultés à accorder les adjectifs en genre et en nombre avec les noms auxquels ils se rapportent.

### C. accord d'un adjectif de couleur composé à partir d'un nom

L'adjectif de couleur composé à partir d'un nom pose aussi de problèmes aux apprenants de la langue. Nous parlons d'une situation où l'adjectif composé à partir d'un nom a une fonction épithète. Il reste invariable. Par exemples :

6. « \*Des voitures aubergines », au lieu de des voitures aubergine ».  
Aubergine est un nom qui désigne d'abord un légume.
7. « \*Des divans chocolats », au lieu d'écrire : des divans chocolat ».  
Chocolat est un nom qui désigne un aliment sucré.
8. « \*Pamela a acheté des coussins oranges », au lieu de « Pamela a acheté des coussins orange ».
9. « \*des souliers bruns chocolats, au lieu de, « des souliers brun chocolat ».
10. « \*des yeux bleus ciels, au lieu de « des yeux bleu ciel ».
11. « \* des étoiles jaune pâle » au lieu de « des étoiles jaune pâle ».
12. « \* une pomme rouge vive » au lieu de « une pomme rouge vif.

#### D. Antéposition et postposition de l'adjectif épithète

Premièrement, nous pouvons parler de transfert de connaissances en anglais au français concernant la place de l'adjectif de couleur. En anglais, les adjectifs de couleur sont toujours antéposés. Par exemple :

13. « \*j'ai un **bleu** cahier » au lieu de « J'ai un cahier bleu ». (*I have a blue book.*)

14. « \*J'adore noir cravate » au lieu de « J'adore une cravate noire ». (*He loves black ties.*)

15. « \*Ama donne-moi mon rouge stylo » au lieu de « Ama donne-moi mon stylo rouge ». (*Ama, give me my red pen.*)

Dans les phrases ci-dessus, nous voyons que les apprenants ont transféré leurs connaissances en anglais sur l'emploi des adjectifs au français. Ils ont des difficultés à déterminer la place de l'adjectif de couleur et ils ont fait la traduction mot à mot. En changeant la place d'un adjectif épithète.

En français, la place de l'adjectif épithète peut être antéposé ou postposé par rapport au substantif qu'il caractérise. Divers facteurs déterminent la place de l'épithète, mais la postposition est la plus courante. Quand il s'agit de la postposition les apprenants sont toujours coupables. Par exemple ils disent et écrivent les suivantes :

16. Des **noirs** chats sont sur le toit de la maison. » au lieu de « des chats **noirs** sont sur le toit de la maison ». (postposé)

17. « Madame Chantale a acheté un **porte-bonheur** bijou. » au lieu de « Madame Chantale a acheté un bijou **porte-bonheur**. (postposé)

18. « Il porte un **déchiré** pantalon. » au lieu de « Il porte un pantalon **déchiré** ». (postposé)



Un certain nombre d'adjectifs épithètes (généralement courts, et d'usage courant sont habituellement postposés. Il s'agit essentiellement des adjectifs suivants : *doué, laid, mou* etc. Les apprenants ont écrit des expressions suivantes :

« un laid homme » au lieu de « un homme laid »

« un doué élève » au lieu de « un élève doué »

« un mou moteur » au lieu de « un moteur mou »

Dans les phrases ci-dessus, les problèmes se trouvent au niveau de la place de l'adjectif par rapport au transfert de connaissances en anglais chez les apprenants. Cependant, notre observation des sujets traités par les chercheurs montre que ces derniers ne n'intéressent pas souvent à l'adjectif épithète de couleur. Plusieurs ont travaillé, par contre, sur l'accord de l'adjectif, ses fonctions, sa place et bien d'autres. Ainsi, le problème de l'emploi de l'adjectif épithète de couleur demeure toujours comme une menace à la maîtrise de la langue française chez la plupart des usagers ghanéens. Nous trouvons qu'une étude plus adéquate du fonctionnement syntaxique de l'adjectif épithète en français devait permettre à la fois de mieux comprendre les difficultés des apprenants au niveau S.H.S. et d'orienter plus efficacement l'enseignement de cet aspect estimé d'être fondamental de FLE à ce niveau.

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

Notre expérience en tant enseignante de français, nous a permis d'observer des problèmes chez les apprenants dans l'une de nos cours de grammaire. Ces problèmes étaient au niveau de l'emploi de l'adjectif épithète. Nous avons observé que les apprenants ont beaucoup de difficultés pour faire l'accord du genre et du nombre et aussi un problème au niveau du placement de l'adjectif épithète. L'emploi de l'adjectif épithète constitue l'un des problèmes fondamentaux pour les apprenants ghanéens. Ils pensent en principe qu'il n'y a jamais d'accord lorsqu'on emploie l'adjectif épithète et

aussi la place de l'adjectif épithète. Nous remarquons que ce problème persiste jusqu'au niveau universitaire où la majorité des apprenants du FLE commettent des erreurs très graves dans ce domaine.

L'examineur en chef de "*West Africa Examination Council*" déplore, dans son rapport de (2008 : 8), l'attitude, l'incapacité et l'inefficacité des enseignants vu l'enseignement du vocabulaire. L'assurance d'une bonne compétence en grammaire du FLE pourrait mener les apprenants à pouvoir bien écrire, parler et à progresser dans le domaine académique. C'est ce but qui nous pousse à travailler sur ce sujet (l'emploi de l'adjectif épithète au niveau SHS).

Cette recherche va augmenter nos connaissances et notre compétence linguistiques en français et nous aider à surmonter leurs difficultés de l'emploi de l'adjectif épithète. Il deviendra un document important et une source de référence aux autres enseignants dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE au Ghana. Il est nécessaire à notre avis de faire ressortir ces difficultés afin de voir plus clairement la nature de complexité de l'adjectif épithète. Comme les problèmes d'apprentissage à ce niveau sont similaires partout, nos résultats pourraient s'appliquer à d'autres écoles secondaires au Ghana.

#### **1.4. Objectifs du travail**

Notre étude consiste à relever et à analyser des erreurs concernant l'emploi des adjectifs épithètes de couleur dans des tests des apprenants de FLE au niveau secondaire (SHS) et, suite à cette analyse, proposer certaines démarches didactiques qui pourraient aider à améliorer la compétence de l'apprenant ghanéen dans l'apprentissage de cet aspect de la langue française. Cette étude vise les objectifs suivants :

- 1) Exposer les contraintes d'emploi de l'adjectif épithète de couleur chez les apprenants de FLE de Konongo Odumasi SHS.

- 2) Identifier les causes de ces contraintes d'emploi de l'adjectif de couleur qui constituent des difficultés chez les apprenants de FLE de Konongo Odumasi SHS.
- 3) Proposer des techniques ou approches qui peuvent aider à surmonter ces contraintes d'emploi de l'adjectif de couleur chez les apprenants de FLE de Konongo Odumasi SHS.

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

Pour trouver des solutions aux difficultés auxquelles les apprenants font face dans l'emploi de l'adjectif épithète de couleur en français langue étrangère (FLE), nous avons décidé de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles contraintes d'emploi de l'adjectif de couleur en FLE constituent des domaines de difficultés chez les apprenants de Konongo Odumasi SHS ?
2. Qu'est-ce qui constituent les causes de ces contraintes d'emploi de l'adjectif de couleur chez les apprenants de FLE de Konongo Odumasi SHS ?
3. Quelles stratégies/techniques les enseignants pourraient-ils adopter pour aider les apprenants à surmonter ces contraintes d'emploi de l'adjectif de couleur en FLE qui constituent des difficultés chez eux ?

### **1.6. Hypothèses**

1. Nous postulons que les contraintes d'emploi de l'adjectif de couleur en FLE constituent des domaines de difficultés chez les apprenants de Konongo Odumasi SHS.
2. Nous supposons ensuite que la complexité de la langue française et le transfert linguistique de la langue maternelle et de l'anglais au français seraient à la base

des contraintes auxquelles font face les apprenants de FLE de Konongo Odumasi SHS.

3. Nous postulons enfin qu'il y aurait des stratégies pédagogiques à adopter dans l'enseignement et apprentissage de l'emploi de l'adjectif de couleur qui puissent aider à surmonter ces contraintes d'emploi chez les apprenants de Konongo Odumasi SHS.

### **1.7. Délimitation**

Notre étude est limitée aux apprenants de français de deuxième année de Konongo Odumasi Senior High School, Konongo. En fait, les difficultés d'apprentissage du FLE sont nombreuses et variées, et, nous avons décidé dans le présent travail d'étudier l'emploi de l'adjectif épithète à cause du manque de ressources financières et le temps limité pour cette recherche.

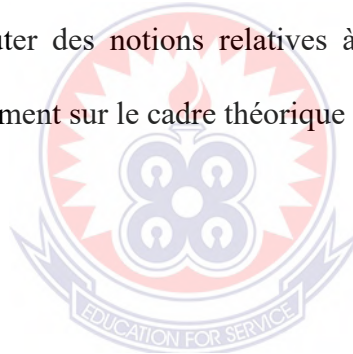
### **1.8. Plan du travail**

Ce travail est réparti en cinq chapitres. Le premier chapitre se compose de l'introduction qui comprend le contexte de l'étude, les objectifs du travail, les hypothèses, les questions de recherche, la justification du choix du sujet, la délimitation et le plan de travail. Le deuxième chapitre porte sur les théories pertinentes proposées par des concepteurs comme Skinner, Gaonach et Corder. Ce chapitre porte également sur des travaux antérieurs qui comportent les discussions sur des études déjà menées par des auteurs/didacticiens relatives à la problématique de ce travail. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie employée pour mener cette étude, alors que le quatrième chapitre porte sur l'analyse et l'interprétation des résultats des données utilisées dans cette étude. Le cinquième chapitre comporte la conclusion générale qui

comporte le résumé du travail, quelques recommandations et se termine avec quelques remarques.

### **1.9. Conclusion partielle**

Nous avons fait appel au sujet de notre recherche dans ce chapitre. Une explication brève sur le sujet a été faite. Nous avons indiqué pourquoi il est un problème en soi qui mérite une attention particulière. Pour la justification du choix du sujet, nous avons donné les raisons pour lesquelles nous avons choisi ce sujet. Les objectifs et les questions de recherche ont suivi la justification du choix du sujet. Le sous-titre qui suit est la délimitation où nous avons montré que la recherche est basée sur les apprenants de la deuxième année de Konongo Senior High School, Konongo. Le chapitre deux, qui nous permettra de discuter des notions relatives à l'apprentissage de l'adjectif en français, porte principalement sur le cadre théorique et les travaux antérieurs.



## CHAPITRE DEUX

### CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

#### 2.0. Introduction

Ce chapitre est composé de deux parties : le cadre théorique et les travaux antérieurs. Le cadre théorique présentera les fondements théoriques qui vont nous aider à comprendre la problématique et à mieux expliquer les hypothèses posées. Nous avons présenté les définitions de quelques notions selon les auteurs et les dictionnaires sur les catégories ou classifications de l'adjectif en général. Dans les travaux antérieurs, nous passons en revue certains travaux déjà faits sur les difficultés d'emploi de l'adjectif épithète.

#### 2.1. Cadre théorique

Nous avons basé le présent travail sur deux théories qui sont la théorie behavioriste et la théorie cognitive. Nous nous sommes également appuyées sur les principes de l'analyse contrastive pour déterminer les domaines des difficultés du point de vue morphosyntaxique et l'analyse d'erreurs liées à l'emploi de l'adjectif épithète en français.

##### 2.1.1. Théories behavioristes

C'est la plus grande théorie de l'apprentissage qui fortement marque les domaines de l'enseignement de la science, de l'éducation et de la formation. Le terme « behaviorisme » est créé à partir du mot anglais « behaviour » qui signifie comportement marqué par une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance qui permet d'assurer l'atteinte des objectifs visés. Employé pour la première fois par Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité d'observer des

comportements pour pouvoir les étudier, c'est une approche qui consiste à se focaliser seulement sur les traits observables de façon à caractériser comment ils sont déterminés par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu; sans faire appel à des mécanismes internes du cerveau ou à des processus mentaux qui ne sont pas directement observables.

Cependant, Skinner n'est pas d'accord avec les théories de Watson et de Pavlov qui prétendent que toute réponse dépend d'un stimulus même si ce dernier n'est pas identifiable. Deux points priment : le taux de réponses et la manière dont l'organisme réagit au renforcement de l'environnement. Skinner développe le concept de « conditionnement opérant initié (au départ d'Edward Thorndike en 1913). Skinner est le plus convaincant des représentants que la théorie behavioriste ait eu. Il est le plus empiriste des théoriciens behavioristes. Sa thèse est que le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée des conditionnements convenables ». Lanchec (1976 : 21) dit que Skinner, fonde sa théorie de l'apprentissage sur l'idée que le renforcement exerce la même influence sur l'animal que sur l'enfant (nourriture pour le rat et la récompense verbale pour l'élève). Un renforcement positif accroît la probabilité d'apparition de la réaction recherchée alors qu'un renforcement négatif (d'évitement) ne fait pas apparaître la réaction recherchée.

L'apparition du langage chez l'enfant peut être assimilée au début à ce type d'apprentissage : son désir de satisfaire ses besoins sera renforcé par les encouragements de son entourage. Le langage toute fois, suppose la mise en place de processus très complexe qui ne peuvent pas être assimilés seulement à des réactions de ce type stimulus-réponse. Skinner, veut faire du behaviorisme une méthode empiriste raffinée. Ses définitions décrivent les phénomènes sur le plan expérimental pour lui, car les comportements d'un organisme se modifient en fonctions de ses actions et des

résultats obtenus. Pour Skinner, toute hypothèse ou proposition doit être vérifiée par l'observation afin de lui donner un sens.

L'opérationnalisme pose les « comment » et les « pourquoi » des choses. Il préfère les termes qui décrivent les opérations. Skinner, par la suite, définit l'apprentissage comme une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement. Skinner, a développé une théorie de modèle empiriste et en a tiré une pratique pédagogique. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par utilisation des récompenses appelées « renforcements positifs » ; exemple : (les bonnes notes chez les apprenants) et les punitions appelées « renforcements négatifs » ; par exemple (les mauvaises notes chez les apprenants). C'est dans ce sens que l'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter ses chances d'obtenir les renforcements positifs. Ici Skinner dit que la motivation positive encourage l'apprenant à mieux faire. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant ».

Skinner (1971) a critiqué sérieusement l'enseignement traditionnel fondé essentiellement sur des renforcements négatifs et a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs. Les travaux de Skinner (1971) sont adaptés aux situations d'apprentissage et le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé. Ce modèle se base sur les principes suivants :

- i. La matière à enseigner est décomposée en une série d'éléments courts pour permettre un renforcement le plus rapide possible.
- ii. Le contenu part du niveau le plus simple et le niveau de difficulté augmente de manière graduelle afin de favoriser un apprentissage sans erreur.



- iii. Le contenu est présenté sous forme d'une séquence linéaire mais chacun peut la faire à son propre rythme : ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement.
- iv. Les renforcements positifs (à travers des encouragements, etc.) sont favorisés et doivent être donnés le plus rapidement possible. Des études expérimentales ont démontré que plus le délai entre la réponse fournie et le renforcement est bref, meilleure est la performance finale.

Les behavioristes décrivent l'apprentissage d'une langue comme un changement dans le comportement observable de l'apprenant. Pour eux, cela est dû à la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli internes ou externes : c'est-à-dire l'environnement, sur l'organisme. Dans la détermination et l'explication des conduites humaines, l'environnement est l'élément le plus important. Dans ce processus d'apprentissage, on reconnaît trois grandes variables, notamment l'environnement, qui stimule, l'organisme qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'organisme suit à la stimulation. La théorie behavioriste a pour objectif de spécifier les conditions et les processus par lesquels l'environnement « contrôle » le comportement, c'est-à-dire la réponse. Plus tard, deux psychologues, Thorndike (1932) et Skinner (1957) à partir de la théorie de stimulus-réponse ont œuvré pour développer les notions des renforcements d'apprentissage d'une langue. Nous voulons dire ici que ces psychologues sont arrivés à comparer le processus d'apprentissage d'une langue à la manière dont l'apprentissage se produit dans une langue comme une succession de liens entre le stimulus et la réponse. Selon eux, l'apprentissage d'une langue est une association ou une connexion entre le stimulus et les réponses suivies de renforcement.

Pour Skinner, l'apprentissage d'une langue implique trois grands principes : la motivation, le renforcement et la répétition qui se combinent pour donner l'expérience

nécessaire à l'apprentissage d'une langue comme une formation d'habitude. Ils conçoivent l'apprentissage d'une langue comme une formation d'habitude en ce sens que dans l'acquisition des structures linguistiques, la réponse juste de l'apprenant est récompensée tandis que la mauvaise réponse est sanctionnée.

En somme, pour amener les apprenants à s'intéresser à une langue, son apprentissage doit être fondé sur la motivation, l'imitation et la répétition. Pour cela, les exercices de répétitions, ou exercices structuraux fréquents sont très nécessaires dans l'intention de former l'habitude chez l'apprenant dans l'identification et l'emploi des adjectifs épithètes. Cette théorie nous conseille de motiver nos apprenants, leur donner des exercices de répétition suivi de leurs corrections.

### **2.1.2. Principe du transfert linguistique**

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

D'après Ellis, (1990), ce qui rend difficile l'apprentissage d'une nouvelle langue est attribué au phénomène d'interférence qui est le résultat de l'inhibition proactive. Selon Giacobbe (1990 :16), ces difficultés surviennent du fait que les méthodes de description des langues proposées par les behaviouristes d'une part dit que « *dans la production des apprenants apparaissent des nombreuses formes qui sont identifiables comme formes appartenant à la langue source. La structure grammaticale de la langue première tend par conséquent à être transférée à la seconde* ». Ainsi, les

behaviouristes pensent qu'il y a des similarités et des différences lorsqu'un non-natif apprend une langue. Pour eux, ces problèmes d'emploi des structures de la langue cible sont dus aux interférences suite au transfert d'une langue à une autre.

Pour les psycholinguistes aussi, l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère consiste en formation d'habitude comme l'a souligné Selinker, (1980). Pour lui l'apprentissage d'une nouvelle langue à la formation d'une nouvelle habitude et les anciennes habitudes doivent aussi se transférer aux nouvelles. Mackey, (1972), définit le mot interférence comme l'emploi des traits d'une langue lorsque l'on parle ou écrit une autre langue. Ce transfert peut se faire à tous les niveaux bien que le phénomène soit moins fréquent ou plus restreint.

Le terme transfert implique l'existence de deux langues, une bien maîtrisée, et l'autre en train d'être acquise. Amuzu (2008 : 75) estime qu'il y a transfert positif lorsque les ressemblances entre les deux langues en question rendent plus aisé l'apprentissage de la langue étrangère. Bertocchioni et Costanzo (1989 : 40) notent qu'on retrouve en L2 les déficiences stylistiques identifiées en L1. Selon Oléron (1964 : 115-117), les effets de similitude et de différence entre la langue source et la langue cible sont conçus respectivement en termes de transfert à résultats positif et négatif. D'après Oléron, il y a transfert lorsqu'une activité précédente modifie, par facilitation ou par inhibition, celle qui suit. Dans le cas de transfert positif, il estime qu'une acquisition antérieure aurait facilité l'amélioration de l'efficacité dans l'exécution ou l'apprentissage de la tâche qui suit. Par contre, il y a un transfert négatif au cas où l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficacité de la seconde. Les effets positifs du transfert sont désignés en termes de facilitation, et les effets négatifs sont reconnus sous le nom d'inhibition (Debyser (1970), Mackey (1963) et Amuzu (2001 : 4)).

De même, Ellis (1994 : 28) se réfère au terme de transfert de L1 comme l'incorporation des structures de L1 dans le système de connaissance de L2 que l'apprenant est en train d'acquérir. Dans la mesure où l'apprentissage de L2 est primordialement déterminé par la structure de L1 comme l'observent Bertocchini, Costanzo (1989 : 42) et Akakpo (2005 : 68), les structures de L2 seront apprises sans peine grâce au transfert positif alors que les structures contrastantes poseront des problèmes d'apprentissage et provoqueront des erreurs dues au transfert négatif. Ceci nous signale que la structure grammaticale de la langue première tend, en conséquence, à être transférée à la seconde. Nous déduisons donc que le transfert est un mélange de connaissance déjà maîtrisée et celle que l'apprenant est en train d'acquérir.

Jusqu'ici nous avons parlé du phénomène de transfert comme étant à la base des difficultés des usagers ; ce qui n'est pas toujours le cas. Le transfert peut faciliter l'apprentissage d'une langue. Nous parlons de transfert positif lorsque la langue source aide à mieux apprendre la langue cible comme l'a dit Ellis. Par exemple, en twi on peut avoir un adjectif épithète comme :

*Ataade kɔkɔ (twi)*

qui correspond à l'adjectif épithète français :

*La chemise rouge (français)*

La connaissance de deux systèmes de langues lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (dans notre cas l'anglais et le français) peut aider un enseignant à prédire les difficultés des apprenants afin de prévoir des explications. Si la comparaison doit être utilisée, donc l'enseignant doit expliquer la différence entre les deux règles telles qu'elles se trouvent dans L1 et L2 lors de l'apprentissage. Aussi dans le but d'éviter ces genres d'erreurs, il serait convenable de proposer beaucoup d'exercices pratiques aux apprenants afin de les aider à voir les différentes versions en anglais. Ayant constaté

certaines insuffisances, les behavioristes ont alors suggéré l'analyse contrastive des erreurs.

### 2.1.3. Principes d'analyse contrastive

L'analyse contrastive est liée à la présence d'au moins deux langues. Cela veut dire que l'apprenant a déjà acquis une langue source (L1) qu'il tend à transférer à la langue cible (L2), parce qu'il y a des divergences et similarités entre les systèmes linguistiques des deux langues.

Selon Lado (1957) La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points en lesquels elles sont différentes, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue. Le linguiste considère chaque phonème de la langue maternelle et le compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la langue seconde. Ensuite, il décrit leurs similarités et leurs différences. Il effectue le même type de comparaison avec les séquences de phonèmes ainsi qu'avec les patrons morphologiques et syntaxiques. Ces différences constituent la source majeure de difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Les travaux de Lado (1957) et de Frei (1971) témoignent de l'élaboration de descriptions contrastives à finalité pédagogique. Ils se réfèrent au principe du transfert comme hypothèse selon laquelle les individus tendent à transférer dans la langue ou plusieurs langues. L'objet d'étude de l'analyse contrastive est de prévoir les interférences chez l'apprenant qui engendrent des comportements indésirables. On veut établir des progressions compte tenu des similitudes et des différences entre deux langues et des difficultés inhérente d'apprentissage (Amuzu : 2001).

Les behavioristes considèrent le principe de transfert qui peut être positif ou négatif comme l'hypothèse selon laquelle les individus tendent à transférer dans la langue cible. Selon ce phénomène, la similarité et la différence entre la langue première

(L1) et la langue cible (L2) pourraient entraîner des difficultés dans le domaine syntaxique de l'apprentissage de cette langue.

Sur le plan syntaxique et morphologique, la langue anglaise et la langue française ont les mêmes structures. Nous pouvons dire ici que les connaissances des structures en anglais vont faciliter l'enseignement / l'apprentissage du FLE dans nos écoles. Au niveau SHS, nos apprenants ont déjà dépassé la période critique pour l'acquisition des langues. Girard (1972), précise que la période située entre l'âge de deux ans environ et l'adolescence est celle pendant laquelle on peut acquérir une langue et atteindre une compétence native. Au-delà de cette période, on peut toujours apprendre une langue, sans pour autant réussir pleinement, d'où vient le transfert chez nos apprenants qui ont l'âge moyen de 16 ans. Alors ils ont tant de difficultés d'apprendre le FLE aisément.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue les cognitivistes ne partagent pas les mêmes points de vue avec les behaviouristes. Voyons maintenant ce que disent les cognitivistes.

#### **2.1.4. Théories cognitives**

Il est important de souligner ici le point de vue des cognitivistes. La théorie cognitive fait appel à l'utilisation des processus mentaux, c'est-à-dire à l'usage de la mémoire ou de la pensée dans l'apprentissage de la langue. Les cognitivistes postulent que l'apprentissage doit être basé sur l'utilisation du cerveau de façon ordonnée, mécanique, surtout quand il y a des traits de différence entre les deux catégories de langues. Pourtant, l'enseignement de la langue étrangère tient surtout compte des activités pratiques caractérisées par l'usage du vocabulaire de spécialité, des actes de parole, des dialogues en situation et des discours pour faire acquérir des compétences communicatives au cours de l'apprentissage de la langue afin de rendre l'apprenant

actif et fonctionnel. En effet, la notion de l'analyse d'erreurs peut être utilisée pour déterminer les difficultés des apprenants avant un enseignement du français sur objectifs spécifiques au cours des enquêtes préliminaires dans le cadre d'une recherche.

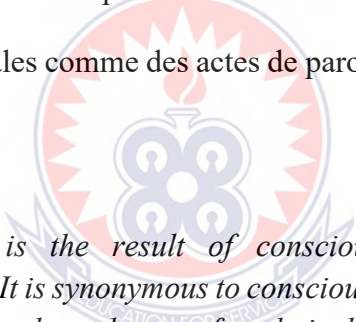
Néanmoins, il convient de souligner qu'il y a certaines insuffisances dans les principes cognitivistes en ce qui concerne l'apprentissage de la langue seconde. L'apprentissage est fondamentalement un changement soudain dans la perception du monde d'un individu (Kohler, 1927). Robert (2009 : 460) définit cognitivisme comme « ensemble de théories portant sur les processus d'acquisition de connaissances qui appréhendent le fonctionnement du cerveau et les processus mentaux sur le modèle de la théorie de l'information ». Les cognitivistes se penchent sur les procédés, les stratégies, et les règles suivis par l'esprit humain dans certaines situations, notamment lors de la résolution de problèmes de l'apprentissage de la langue ou de la rétention d'éléments d'information.

D'après Kohler (1927 : 45), le but des sciences cognitives est de comprendre et de reproduire les divers processus mentaux qui sont à la base de ces activités de traitement de l'information. Les cognitivistes parlent souvent de la mémoire à court et à long terme et de son importance ainsi que des schémas mentaux individuels. Il en est ainsi, car nos connaissances antérieures jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue et cette mémoire contient de l'information sous forme de schémas de représentation. On ne retient jamais des connaissances de façon isolée, mais plutôt par greffage à des schémas déjà existants. C'est à l'aide des schémas cognitifs construits par les apprenants que l'on arrive à assimiler de nouvelles notions.

Selon les cognitivistes, l'apprentissage cognitif est atteint par des processus mentaux comme le raisonnement, le rappel, l'imagination et le souvenir. Cela aide dans le traitement des problèmes, le développement de nouvelles idées et dans l'évaluation.

En effet, ces principes cognitifs sont essentiellement basés sur l'analyse, le jugement, l'assimilation, l'encodage, et le décodage, l'association et l'adaptation. Ces cognitivistes soutiennent alors le point de vue que pour comprendre l'apprentissage, l'apprenant ne doit pas se limiter aux comportements observables comme le disent les behavioristes, mais devrait avoir la capacité mentale de reconnaissance de son champ psychologique. Ces propos montrent que la théorie cognitive est plus pratique ou fonctionnelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous devons noter à ce stade le rôle que joue cette théorie cognitive dans la compréhension (sens) des énoncés, des discours ou des textes, et la maîtrise des structures linguistiques et grammaticales par des mécanismes mentaux. Il est évident que c'est l'intelligence qui nous permet de saisir le sens des choses et de mémoriser certaines formes structurales comme des actes de parole ou de discours comme l'a noté Krashen (1981 : 2),



*Learning is the result of conscious appropriation of language. It is synonymous to conscious metalingual activity which depends on the use of analytical faculty of the learner, it promotes explicit internalization of grammatical rules of a reference language in a formal setting through the help of an instructor.*

Ceci implique qu'on ne peut pas apprendre une langue sans faire usage de l'intelligence ou de la faculté mentale. Donc, la théorie cognitive joue un rôle de premier plan dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'usage pratique et l'application de la langue en situation sont à priori considérés en FLE avant les mécanismes mentaux et les processus de mémorisation. Ceci indique que les processus de l'apprentissage et de l'acquisition exposés plus haut par Krashen (1981), sont essentiels dans la maîtrise d'une langue étrangère et aussi dans l'apprentissage du FLE.



Car les concepts de Krashen (1981) sont en fait une synthèse des théories béhavioristes et cognitives.

Les cognitivistes, ne parlent pas d'interférence, ni du comportement observable, mais de transfert parce qu'ils pensent que l'apprenant dispose d'un répertoire beaucoup plus étendu pour établir des interactions avec son environnement. Il a une connaissance déjà acquise, en anglais (connaissances supposées acquises) sur lesquelles on peut baser sa nouvelle connaissance. Selon Chomsky (1968), par exemple l'enfant produit un équipement génétique humain directement responsable du langage, c'est-à-dire l'essor cognitif et social de l'espèce humaine l'amènera à se développer. La conception rationaliste de Chomsky (1968) note que l'enfant est doté d'un dispositif d'acquisition du langage, (Language Acquisition Device) LAD et c'est ce mécanisme qui guide l'apprenant et l'introduit aux règles de constructions qui régissent la langue déjà apprise. Ainsi dit, ce mécanisme permet à l'apprenant de déduire de la langue de l'entourage, les structures de base d'une grammaire universelle 'qui ne lui a jamais été apprise'. Autrement dit, l'enfant est considéré comme prédisposée à l'apprentissage des règles de grammaire de façon innée. Cette prédisposition lui permet de sélectionner les règles à partir d'un ensemble infini qui pourraient exister. Dans ce modèle du paramétrage ; les enfants établissent la valeur d'un paramètre ; en d'autres termes, ils se fixent une règle grammaticale.

C'est ce que semble confirmer Corder (1967) quand il dit que les phrases de l'apprenant sont comme autant de manifestations d'hypothèses fausses les apprenants seraient exposés à plus de données et qu'ils les auraient traitées soit par l'observation directe, soit à l'aide de l'explication du professeur, l'interaction entre celle-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible. Nous pensons que l'observation de Corder est

très importante et utile pour l'enseignement du français langue étrangère car il met l'accent sur la bonne présentation systématique des éléments linguistiques aux apprenants.

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

### **2.1.5. Principes d'analyse d'erreurs**

L'analyse d'erreurs et l'analyse des erreurs parlent de la même chose, mais la différence se trouve dans le fait que l'analyse d'erreurs veut en plus de ce qui est proposée par l'analyse des erreurs. Cette dernière fait l'écart selon la nature et l'impact de l'erreur. De même, elle tient compte du niveau de l'apprentissage. Sa contribution se retrouve également dans la pertinence des aides proposées dans une démarche d'enseignement en tenant compte des compétences, la philosophie, etc. L'erreur selon Robert (2009) est un concept épistémologique et normatif dont l'étude attire toujours de plus en plus de chercheurs des différents domaines de la science (médecine, droit, économie, sociologie, linguistique, psychologie).

Les travaux sur l'analyse d'erreurs au début des années 1970, qui ne partent plus d'une comparaison entre L1 et L2 pour prédire la localisation des erreurs mais qui étudient le recueil d'erreurs commises réellement par les apprenants, proposent des

inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon des typologies diverses (sur le genre/le nombre, etc.) en fonction de leur nature, de leur fréquence et de leur probabilité d'apparition. Tout cela vise à des objectifs d'enseignement qui met en jeu l'élaboration ou l'adaptation des méthodes, mise au point d'exercices, techniques de correction, etc.

Les critères adoptés sont fondés sur l'écart entre l'erreur et la forme présumée correspondante en langue cible et sur la cause présumée de l'erreur (transfert ou analogie interlinguale). D'après Woodley (1993 : 150), l'erreur n'a jamais cessé d'intéresser les enseignants. Ainsi l'analyse d'erreurs devient alors essentielle à la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue, qui est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration de stratégies d'enseignement. C'est dans cette rubrique que Corder (1974 : 125-126) remarque que : « si nous connaissons le cours naturel, chez un locuteur de langue A, de l'apprentissage d'une langue B, nous aurions alors une information d'importance cardinale pour la conception de programmes linguistiques pour l'enseignement de la langue B à des locuteurs de langue A. »

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

En principe, cette génération d'analyse des erreurs débouchait sur des inventaires d'erreurs phonétiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques qui peuvent être classés selon des données diverses, par exemple : erreurs relatives/absolues ; erreurs par addition/omission ou remplacement, erreurs sur le genre/le nombre ; etc., éventuellement en les associant à des pourcentages statistiques permettant parfois d'en apprécier les fréquences. Corder (1967 : 165) souligne que l'apparition d'erreurs dans l'apprentissage d'une L2 comme dans celui de L1 constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et qu'elle reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives.

Comme le soulignent Besse et Porquier (1984 : 207), l'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une autre langue soit étrangère soit seconde, l'autre pratique et qui améliore l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception des principes et de pratique d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues.

Alors que la linguistique comparative est centrée sur la comparaison de la L1 des apprenants avec L2, la linguistique comparative appliquée compare la version de L2 de linguistique descriptive actuelle et la diagnostique de l'analyse de transfert exposé par Gass et Selinker (1983) et Odlin (1989).

Dans ce travail, nous allons faire usage de l'analyse d'erreurs proposé par Frei (1971 : 170) pour interpréter les erreurs commises par les étudiants qui ont répondu aux questions. Dans son livre « *La grammaire des fautes* », il a parlé d'abord de la langue en disant que c'est un système de signes commun à un certain nombre de locuteurs qui

leur permet de communiquer entre eux. Ce système se caractérise par une certaine stabilité et les règles de fonctionnement déterminées auparavant et connues des locuteurs de la langue donnée. Chaque langue a une norme par rapport à laquelle elle est utilisée. C'est ainsi que Frei, (1971 :17) considère comme erreur tout ce qui s'écarterait de la norme. Toujours selon, Frei, (Ibid.), la langue française est approuvée et fixée par des institutions comme l'Académie Française et son conseil supérieur de la langue française en France et il ajoute que c'est cette norme prescriptive que la grammaire normative de langue utilise en faisant abstraction de toute valeur que puissent avoir les dits écarts dans la communication. Cette norme se ressent surtout dans la langue écrite où toute variation est davantage exclue d'un emploi « standard » et que l'oral doit d'ailleurs refléter, et c'est celle que l'on enseigne aux étrangers en cours de FLE.

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

les indices d'une évolution ultérieure probable de la langue pour sa simplification et son homogénéité.

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

Mais le problème est que certains auteurs ne veulent pas employer le terme « erreur » comme synonyme du terme « faute ». Besse et Porquier (1984 : 201) expliquent de manière judicieuse que « l'erreur relèverait de la compétence, et la faute, de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à de diverses causes psychologiques » Besse et Porquier (1984 : 201). Frei (1971 : 17) tente de répondre à une question qui existe toujours : « *Qu'appelle-t-on un fait de langage correct et, lorsqu'on parle d'une faute, que veut-on dire par là ?* » En d'autres termes, comment traiter de la faute si l'on ne veut pas adopter l'approche des puristes mais celle des linguistes ? Afin de répondre à cette question, il met la différence entre ce qu'il appelle linguistique fonctionnelle par opposition à la linguistique normative. Pour Frei, les fautes remplissent des fonctions et un grand nombre de ces fautes sert à réparer les déficits du langage correct.

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

comprendre pourquoi les usagers font une erreur particulière et aussi à faire des suggestions qui aideront à corriger ces fautes.

#### **2.1.6. Implications des théories**

Nous devons soumettre les apprenants à de diverses épreuves afin qu'ils puissent explorer les conditions préalables à la réalisation d'un apprentissage efficace. La théorie behavioriste fait du comportement un objet observable. L'environnement y est l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites humaines. La plupart des théories de l'apprentissage reconnaissent trois grandes variables dans le processus : l'environnement qui stimule, l'organisme qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'organisme par suite de la stimulation. Donc, nous devons considérer largement l'environnement des apprenants.

Chomsky (1968 : 175-176) affirme que : « l'enfant est doté d'un dispositif d'acquisition de langue et c'est ce mécanisme qui lui apprend à introduire les règles de construction qui régissent la langue déjà apprise ». Selon ses explications et illustrations, nous pouvons conclure que les enfants apprennent leurs langues maternelles en respectant ou en se servant inconsciemment de certaines règles.

A travers les théories citées ci-dessus, nous pouvons guider les apprenants à découvrir l'usage de l'adjectif épithète à travers une leçon détaillée suivie des exercices écrits. Comme les apprenants ont une base fondamentalement naturelle, ils utilisent inconsciemment le concept. Notre préoccupation est de guider les apprenants à découvrir l'emploi correcte de l'adjectif épithète dans des phrases. Pour arriver à ce but, l'enseignant doit organiser d'une manière systématique des activités liées à l'apprentissage explicite de la morphologie des adjectifs épithètes. Aussi, l'enseignant doit développer un équilibre entre les techniques de l'apprentissage et celles de l'acquisition qui sont basées sur la récitation, la chanson, le jeu de rôle et la gestion des

activités pratiques. Ensuite, nous allons créer un environnement intéressant dans l'enseignement/ apprentissage du FLE qui stimulera l'apprenant à imiter les emplois appropriés. Nous sommes partis des exemplaires des formes et de la syntaxe de l'adjectif épithète pour guider les apprenants à suivre le modèle afin de produire les leurs.

Avec des mots d'encouragement aux apprenants qui trouvent le concept difficile et des félicitations à ceux qui se débrouillent, les apprenants seront arrivés à découvrir et à maîtriser l'emploi de l'adjectif épithète dans la langue française. Il est à noter que c'est à travers assez d'exemples et d'exercices écrits que les apprenants seront capables d'utiliser ou de former des phrases contenant l'adjectif épithète en français.

## **2.2. Définition de quelques concepts clés**

Dans cette section, nous nous attelons à clarifier les notions et concepts fondamentaux qui sont nécessaires à la compréhension de notre sujet selon le domaine dans lequel nous voulons orienter l'étude. Ainsi, les notions clés que nous avons tenté de clarifier sont : l'adjectif, la catégorie de l'adjectif qualificatif, l'adjectif simple, l'adjectif dérivé, la suffixation adjectivale, la préfixation adjectivale, l'adjectif relationnel, les fonctions, la place et les accords de l'adjectif épithète. Après cela, nous avons exposé quelques contraintes auxquelles nos apprenants ghanéens du FLE sont confrontés dans leur apprentissage.

### **2.2.1. Notion d'adjectif**

L'adjectif qualificatif est un élément important dans la phrase puisqu'il nous sert à caractériser, à qualifier le substantif auquel il se rapporte. Le mot *adjectif* provient du mot latin de basse époque *adjectivum* qui se traduit comme *qui s'ajoute à*. D'après le *Larousse* (2011 : 11), l'adjectif qualificatif c'est un « mot qui qualifie ou détermine



le substantif auquel il est joint et qui s'accorde en genre et en nombre avec lui ». De ce fait, un adjectif qualificatif peut occuper trois fonctions dans la proposition qui seront expliquées plus bas ainsi que les données principales autour de l'adjectif.

Riegel et al. (2005 : 355) précisent qu'un adjectif est un mot dont la forme peut varier en genre et en nombre ; mais contrairement au nom, il ne possède pas par lui-même un genre. Riegel et ses collaborateurs précisent que les adjectifs dépendent d'un autre terme de la phrase, généralement nominal ou pronominal, et leur fonction se définit selon la manière dont ils sont mis en relation avec cet élément régisseur. Dubois et al (2004 :104) de leur part ont parlé de l'adjectif en disant qu'un adjectif qualificatif est un constituant facultatif du groupe du nom ou un constituant d'un groupe du verbe. Ils ajoutent qu'un adjectif est un mot qui, sous le rapport de la syntaxe et sous le rapport du sens dépend d'un nom. Du point de vue de Chevalier et al (2002 :190), un adjectif qualificatif désigne une qualité attachée à un substantif : il qualifie le substantif. Pour Grevisse (2005 :820) un adjectif est un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit par le phénomène de l'accord du nom auquel il se rapporte. Par exemple dans les groupes nominaux :

*les chattes **noires**,*

*la femme **blanche***

les adjectifs *noires* et *blanche* s'accordent en genre et en nombre avec les noms qu'ils qualifient. Dans *les chattes noires* l'adjectif *noires* s'accorde en genre et en nombre avec le nom *les chattes* qui est féminin et pluriel. De même, on voit l'adjectif *blanche* prendre le genre et le nombre de *la femme*, nom au féminin singulier. L'adjectif dépend donc d'un autre terme dans la phrase, généralement nominal ou pronominal.

A cet égard, les grammairiens le définissent comme un mot entrant dans le syntagme nominal (p. ex. *une jupe rouge*) ou dans le syntagme verbal. Dans ce dernier

cas, il nécessite la présence des verbes tels que *être, sembler, paraître, devenir, rester* (par exemple : *ce livre est intéressant*). Arrivé, Gadet et Galmiche (1986) ainsi que d'autres auteurs distinguent les *adjectifs qualificatifs* (indiquant une caractéristique essentielle ou contingente, une qualité de l'être ou de la chose exprimée par le nom auquel est lié cet adjectif. C'est-à-dire sa qualité, dimension, couleur, forme, manière, etc.) et les adjectifs *déterminatifs*, appartenant au groupe des déterminants (démonstratifs, possessifs, numéraux, interrogatifs, exclamatifs, relatifs, indéfinis). Ces auteurs grammairiens voient l'adjectif qualificatif comme un élément facultatif en comparaison avec les déterminants, qui ont un statut obligatoire. Cette distinction est faite en fonction du rôle syntaxique des adjectifs. Néanmoins, dans le présent travail nous ne prêterons notre attention qu'aux adjectifs qualificatifs dit épithète (par exemple : *la petite fille, des yeux écarlates ...*).

En général, l'adjectif qualificatif désigne une qualité du nom auquel il est lié, c'est-à-dire il qualifie le nom. À côté des adjectifs qualificatifs, il y a des adjectifs relationnels qui sont dérivés des noms. Par exemple, *porcin de porc ; universitaire de université ; économique de économie*, etc.) et ils désignent une relation, par exemple, *le roi français* (de France), *un voyage présidentiel* (du président) ... (Dubois, 1994 : 17).

Grevisse (1993 : 820) distingue trois types d'adjectifs : les adjectifs qualificatifs : une *belle fleur*, les adjectifs déterminatifs : *quelques fleurs* et les adjectifs verbaux : *une fleur parfumée*. De la part de Riegel et al. (2005 : 355), il faut faire une distinction entre les adjectifs qualificatifs et les adjectifs déterminatifs vu que même si les déterminants sont en commun avec les adjectifs qualificatifs de s'accorder avec le nom, leurs fonctions dans la phrase est différente.

Ce type d'adjectifs que les grammairiens Arrivé, Gadet, Galmiche (1986) appellent aussi les pseudo-adjectifs ne peut pas marquer les degrés (il n'est pas possible

de dire *un roi très français, un voyage moins présidentiel*). De plus, on y observe de nombreuses fautes qui sont commises par les locuteurs non-natifs souvent sous l'influence de l'anglais. Les expressions telles que *étudiant médical (medical student), panne électrique (power outage)*, etc. ne sont pas correctes bien sûr. Pour que cela corresponde aux règles grammaticales et surtout à la logique, il faut employer *étudiant en médecine, panne d'électricité*. Ces cas d'abus sont surnommés les adjectivités (Chevalier, 1994).

Comme il a déjà été dit, Arrivé, Gadet, Galmiche soulignent que les adjectifs relationnels (*un voyage présidentiel*) ne peuvent pas marquer les degrés de la qualité (*un voyage très présidentiel* n'est pas correct). Ils ne peuvent fonctionner non plus comme attributs. On ne dit pas :

19. *Un voyage est présidentiel.*

Enfin, « le qualificatif épithète peut se voir substituer à une relative :

20. *La robe qui est rouge.*

L'adjectif relationnel ne le peut pas :

21. *Le voyage qui est présidentiel* ».

Voilà en principe quelque peu de la notion sur l'adjectif qualificatif en français. Passons maintenant aux différentes fonctions syntaxiques de l'adjectif qualificatif que nous devons porter à la connaissance des apprenants.

L'adjectif est une classe de mots qu'on peut, selon Frontier (1997), diviser en deux grands groupes : l'adjectif qualificatif et l'adjectif déterminant. Dans le deuxième groupe, il y a les adjectifs démonstratifs, les adjectifs personnels, les articles etc. Selon Lévy (2000 : 81) « les adjectifs qualificatifs sont des indicateurs de couleur, de forme, d'odeur etc. ». Frontier (1997) précise qu'il est possible de séparer les adjectifs qualificatifs en trois groupes basés sur leurs fonctions grammaticales : épithète,

apposition et attribut. Frontier ajoute que l'adjectif épithète est toujours fixe à un nom et ne peut pas se déplacer. Si l'adjectif et le nom sont séparés par une pause qui dans l'écriture est marquée par une virgule, on dira qu'il est en apposition, c'est-à-dire un adjectif apposé. L'adjectif attribut peut être attribut du sujet ou du complément d'objet. Nous rappelons que tous les différents types d'adjectifs mentionnés et utilisés dans cette étude sont les adjectifs épithètes.

### **2.2.1.2. Adjectif simple**

En français, il existe un nombre limité d'adjectifs simples. Ce sont des adjectifs non-dérivés qu'on emploie fréquemment dans la française. Ils sont courts et monosyllabiques. Ils peuvent être employés. Ils acceptent parfois le processus de dérivation. Pour Creissels, « les adjectifs primaires sont des déterminants « satellites » du nom, définis par leur aptitude à participer à un syntagme épithétique, le nom avec lequel ils sont en relation, qu'il soit exprimé ou non, régissant l'accord de classe ».

Selon Wilmet (1980), les adjectifs les plus fréquents du français sont monosyllabiques ou dissyllabiques : grand, petit, bon, jeune, beau, vieux, blanc, long, gros, seul, noir, nouveau, pauvre, rouge, bleu, plein, mauvais, haut, vert, vrai, propre, ancien, léger, cher, dernier, bas, doux, droit, gris, profond, joli, épais, court.

**Tableau 1: Les adjectifs plus fréquemment utilisés en français**

Lettre initial	Adjectifs	Monosyllabique	Dissyllabique
A	Ancien	-	+
B	bas, beau, blanc, bleu, bon	+	-
C	cher, court	+	-
D	dernier, doux, droit	-	+
E	épais	+	-
G	grand, gris, gros	+	-
H	haut,	+	-
J	jeune, joli	-	+
L	léger, long	- +	+ -
M	Mauvais	-	+
N	noir, nouveau	+ -	- +
P	pauvre, petit, propre, profond	-	+
P	plein	+	-
R	Rouge	-	+
S	Seul	+	-
V	vert, vieux, vrai	+	-

Source : Wilmet (2010)

### 2.2.1.3. Adjectif dérivé

En ce qui concerne les adjectifs « dérivés », nous intégrerons sous cette catégorie tout adjectif comprenant un affixe, qu'il s'agisse d'un suffixe ou d'un préfixe. Nous avons déjà présenté quelques-uns, les plus fréquents, dans le second chapitre de notre mémoire.

### 2.2.1.4. Adjectifs suffixés

Premièrement, les adjectifs **dérivés** sont formés par **suffixation** d'un radical adjectival, par exemple :

*long* > *longuet*,

*rouge* > *rougeâtre*,

ou d'un radical nominal, par exemple,

*bosse > bossu,*

*français > de la France*

ou enfin d'un radical verbal, p. ex.

*rire > rieur, flatter > flatteur,*

et la majorité des adjectifs en *-ible, -able*.

### 2.2.1.5. Adjectif composé

Riegel et al. (1994 : 357) affirme que les adjectifs composés sont construits de deux adjectifs variables, ou d'un adjectif invariable suivi d'un adjectif variable, par exemple,

*sourd-muet,*

*aigre-doux,*

*bas-breton,*

*nouveau-né*



Sur les adjectifs composés, Grevisse (2008) mentionne que si, à l'écrit, ces éléments sont séparés, nous les appelons ainsi plutôt une locution adjectivale, par exemple,

*un commissaire bon enfant* (Grevisse, 2008 : 701).

En outre, il est possible que certains mots appartenant à d'autres classes grammaticales puissent se voir en fonction d'adjectif qualificatif épithète, ce qu'ils appellent dérivation impropre. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner les adjectifs verbaux, participe présent ; par exemple, *coupant, bouleversant, brillant, amusant*, etc.) et les participes passés (par exemple, *blasé, usé, vieilli*). Prenons quelques exemples :

### 2.2.1.6. Adjectifs préfixés

Les adjectifs peuvent être dérivés aussi d'un radical adjectival par préfixation (négative ou intensive), par exemple,

*impur,*

*non-violent,*

*maladroit,*

*asocial* etc.

### 2.2.1.7. Adjectif relationnel

L'adjectif relationnel forme partie de l'adjectif épithète et cela a intéressé beaucoup de grammaires françaises. Nous paraphrasons à ce titre Riegel et al. (2009) et Wagner et Pinchon (2001). Selon Riegel et al. (2009), les adjectifs relationnels indiquent une relation [...] avec le référent du nom dont ils sont dérivés. Cette relation dépend du sémantisme de leur nom recteur. Par exemple,

*la race chevaline* signifie *la race des chevaux* et

*une boucherie chevaline* signifie *une boucherie où on vend la viande de cheval*

Pour Wagner et Pinchon (2001), on appelle adjectif de relation les adjectifs qui sont l'équivalent du syntagme nominal. Par exemple,

*présidentiel* signifie *du président*

*solaire* signifie *du soleil*

A partir de ces deux courtes définitions, nous pouvons déduire deux positions différentes. Riegel et al (2009) décrivent les adjectifs relationnels du point de vue morphosémantique « le référent » et « dérivés » tandis que Wagner et Pinchon (2001) placent les adjectifs relationnels dans le domaine syntaxique : un syntagme nominal ». Il convient de préciser à ce point que pour reconnaître les adjectifs relationnels dans les

énoncés, il est nécessaire de considérer les domaines morphologiques, syntaxique et sémantique.

Khattab (2008 : 40) nous présente dix (10) particularités syntaxiques de l'adjectif de relation que nous trouvons très nécessaire pour notre recherche. Nous les présentons ci-dessous :

- a. Ils ne peuvent pas avoir une fonction attributive

*L'hymne national ≠ \*L'hymne est national*

- b. On peut les paraphraser par un groupe prépositionnel

*l'industrie algérienne = l'industrie de l'Algérie*

- c. Ils ne sont pas antéposables au nom :

*Les élections présidentielles ≠ les présidentielles élections*

- d. Ils ne peuvent plus être détachés en apposition :

*\*Municipal, le conseil se réunit trois fois par semaine.*

- e. Ils n'ont pas de spécification de degré :

*\*L'année très scolaire*

- f. On ne peut pas les coordonner avec un qualificatif :

*\* un parc immense et municipal*

- g. Ils peuvent être coordonnés entre eux :

*les maladies cardiaques et pulmonaires = [des cœurs et des poumons]*

- h. Ils connaissent parfois un emploi qualificatif :

*une écriture très scolaire (= qui ressemble à celle d'un élève)*

- i. Ils se mettent directement après le nom :

*\* la crise de Pierre cardiaque*

*\* une crise particulièrement grave*

- j. Ils ne peuvent avoir un complément

*\*l'expression [canine de chasse]*



### 2.2.2. Fonctions d'un adjectif qualificatif

En général, l'adjectif qualificatif peut occuper trois fonctions. Ces fonctions varient selon le fait si l'adjectif entre dans le syntagme nominal (il est constituant du groupe du nom) ou bien s'il entre dans le syntagme verbal (constituant du groupe du verbe). Nous allons décrire ces fonctions dans les sous-chapitres suivants.

#### 2.2.2.1. Epithète

Selon Grevisse (2011 : 422), l'épithète est un adjectif ou un participe éventuellement accompagné de leurs éléments subordonnés à un nom :

22. *Une faute **avouée** est à moitié pardonnée.*

D'après Chevalier (1994), un adjectif dit *épithète* est celui qui fait partie du groupe du nom auquel il se rapporte et qu'il qualifie. D'ailleurs, il ne peut pas être séparé du groupe nominal par une pause vocale importante. Dans le groupe nominal, il est placé à proximité immédiate du nom. L'épithète est alors un élément facultatif dans le groupe nominal. En outre, le rapport entre le substantif et l'épithète n'est pas affecté par le temps du verbe principal. Par exemple,

23. *Joséphine est une belle fille.*

24. *La famille a acheté un cardigan **beige** à **petits** boutons de nacre.*

Voyons ici, que la qualité de l'adjectif *beige* y est valable de façon permanente tandis que le verbe exprime un moment précis, quoique ce soit au passé ou à un autre temps verbal. D'ailleurs, on peut placer entre le nom et l'adjectif épithète une autre épithète, un complément du nom ou un complément prépositionnel du nom (Chevalier, 1994). Par exemple :

25. *Il est impossible d'envisager un travail de police **sérieux** sans une réserve d'alcool de bonne qualité ...*

*Un match de tennis interminable* (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986 : 35).

Il existe aussi d'autres éléments que nous pourrions assimiler soit aux épithètes, soit aux attributs. Premièrement, certains adverbes correspondent à l'attribut, par exemple,

26. *Il me croît une femme **bien**.*

27. *C'est vrai qu'il y a quelques toilettes assez **bien**.*

28. *Ils prirent donc le tram de Sérienne, dans la baladeuse où il y avait encore deux places **debout**.*

Deuxièmement, certains noms employés comme adjectifs de couleur peuvent être estimés comme des épithètes. Par exemple

29. *L'écolier porte un ruban **marron**.*

Troisièmement, quelques syntagmes prépositionnels sont proches des épithètes, Par exemple : *Une table **en chêne***. Enfin, nous pourrions considérer comme une sorte d'épithètes également certaines propositions introduites par comme. Par exemple

30. *De solides études, **comme on n'en fait plus maintenant**, lui ouvrirent toutes grandes les portes de l'École Normale Supérieure.*

31. *Un homme **comme ça** songerait à ma fille !*

En ce qui concerne les espèces d'épithètes, Grevisse (2008) distingue : d'une part les épithètes correspondant à un attribut. Par exemple,

32. *J'ai acheté une table ovale* (cf. *La table est ovale*) ;

d'autre part les épithètes qui ne correspondent pas à un attribut et alors, elles sont soit les **épithètes de relation**. Par exemple : *une grammaire grecque* (= *une grammaire du*

*grec*), *la lumière solaire*, *l'histoire romaine*, *la mortalité infantile*, etc., et en effet, celles-ci ne peuvent pas être affectées par le degré (nous ne pouvons pas dire *une grammaire très grecque*) ; soit elles sont les **épithètes par transfert** (elles sont « transférées d'un nom à un autre nom de la même famille lexicale ou du même domaine sémantique », et nous passons souvent de l'inanimé à l'animé), p. ex. *un critique littéraire*, *petit bourgeois*, *petit commerçant*, *blessé grave*, dérivation impropre (Grevisse, 2008 : 405-406).

#### 2.2.2.2. Attribut

Dubois (1997) définit l'adjectif attribut comme une partie du groupe du verbe. Il est relié au nom par l'intermédiaire du verbe *être* ou d'un verbe équivalent. En outre, l'adjectif attribut peut dépendre :

- soit du groupe du nom sujet, il implique un verbe copule (*être*, *sembler*, *paraître*, *devenir*, *rester*, *demeurer*, etc), on dit alors qu'il est attribut du sujet : par exemple,

33. *Dans le grand soleil ardent de l'après-midi la rue était déserte, silencieuse.*

34. *Le dessin était complexe et beau ...*

35. *On ne voyait aucun courant à la surface du canal et les détritrus qui flottaient paraissaient immobiles.*

36. *La valeur marchande de la souffrance et de la mort était devenue supérieure à celle ...*

- soit du groupe du nom complément d'objet, il se rencontre avec des verbes transitifs comme *croire*, *estimer*, *juger*, *trouver*, *rendre*, *laisser*, il est donc attribut du complément d'objet. Par exemple,

37. *Une tache rend ces mots illisibles.*

38. *Cet élève était paresseux quand il fut renvoyé du lycée.*

Enfin, nous pouvons déduire que l'adjectif épithète peut être supprimé de la phrase sans qu'elle perde la logique. Par exemple dans,

39. Philomène *vendra une carte routière*,

il est possible d'omettre l'adjectif *routière* et la phrase conserve toujours sa structure correcte. Au contraire, si l'adjectif attribut est supprimé : soit la phrase n'est plus compréhensible. Par exemple,

40. \**La table est.*

41. \**Je crois l'affaire.* ;

- soit le verbe a un sens tout à fait différent : Par exemple, à comparer

*Dieu est. Dieu est bon.*

### 2.2.2.3. Apposé

Wagner (1991) explique que l'adjectif apposé complète le nom, qu'il a une fonction explicative, descriptive. Toutefois, il est séparé du nom par une virgule. De plus, une épithète peut se détacher davantage d'un nom et elle peut prendre place en tête de la phrase. Par exemple,

42. *Cet élève, paresseux, a été renvoyé du lycée.*

43. *Prudents cependant, Charlemagne et ses peuples descendaient la montagne.*

Un adjectif se trouve détaché du nom suite de nombreuses raisons, par exemple :

- déterminant un substantif, il met en relief la qualification :

44. *Saint Pierre, rageur, dut suspendre l'exécution de sa sentence.*

- l'adjectif *seul* est mis à part, car il se trouve très souvent en position d'un apposé et souvent sans pause quelconque. Quand il se rapporte au sujet et s'accorde avec celui-ci, « il a une valeur quasi adverbiale et pourrait être remplacé par seulement, uniquement » (Grevisse, 2008 : 417). Par exemple :

45. *Seule une femme pourrait le consoler* ;

46. *Seul le silence est grand* ;

L'inversion du sujet est faisable : *Seul est grand le silence* (Grevisse, 2008 : 417).

### 2.2.3. Place de l'adjectif qualificatif dans l'ancien français

Dans l'ancien français, l'antéposition des adjectifs épithètes était beaucoup plus fréquente qu'en français moderne. Même les adjectifs de couleur, de forme, de nationalité, les participes, les adjectifs suivis de leur complément, etc. se trouvaient en antéposition. Prenons quelques exemples :

*sa **bleue** ceinture* (A. de La Sale) ;

*un **noir** lion* (Perceforest) ;

*en l'**escossoise** terre* (Ronsard) ;

*en **couvert** lieu* (Gace de la Buigne) ;

*vostre **désordonnée** volonté* (Cent nouvelles nouv.) ;

*de **torte** buche fait len **droit** feu* (proverbe)

*Le plus désert d'un **séparé** rivage* (Ronsard) ;

Grevisse (2008) constate que ce phénomène est issu de l'influence germanique sur le développement du français puisque dans les langues germaniques, l'adjectif épithète est toujours antéposé au nom. Mais, c'est aussi le latin vulgaire à partir duquel s'est formé le français. Même si le latin connaissait aussi bien l'antéposition que la postposition, l'ancien français préférait l'antéposition.

En ce qui concerne la morphologie, l'adjectif est affecté par le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte. L'adjectif qualificatif peut varier en degré (il y en a trois – le positif, le comparatif et le superlatif). Toutefois, certains adjectifs n'admettent pas d'être utilisés au comparatif ou au superlatif.

Nous illustrons la problématique des emplois de l'adjectif qualificatif dans les lignes suivantes. Nous tenons en compte les contraintes morphosyntaxiques de l'emploi de l'adjectif épithète.

### **2.2.3.1. Accord de l'adjectif épithète**

Arrivé, Gadet, Galmiche (1986) soulignent que l'adjectif est affecté par le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte. Dans ce cas, l'adjectif épithète peut s'accorder soit en genre masculin ou féminin, soit en nombre singulier ou féminin. Mais, contrairement au nom, l'adjectif lui-même ne possède ni genre, ni nombre. L'adjectif masculin au singulier, comme *grand*, sert de base afin de lui donner une forme féminine. De plus, les adjectifs sont marqués par la catégorie du degré (i.e. comparatif d'infériorité, d'égalité, de supériorité, superlatif), ils sont ainsi appelés des adjectifs gradables. En outre, Dubois (1994) mentionne aussi que les adjectifs employés sans degré de comparaison sont ainsi appelés les adjectifs au positif.

### **2.2.3.2. Place de l'adjectif épithète**

Le problème de la place de l'adjectif est un point délicat pour les apprenants anglophones du français langue étrangère, car en français, il n'existe pas une règle fixe pour la place de l'adjectif qualificatif. La position de l'adjectif par rapport au nom est toujours signifiante. En ce qui concerne l'adjectif épithète qui est l'objet de notre recherche, Charaudeau (1992) note qu'il se place avant le nom lorsque la combinaison *adjectif + nom* est très fortement sentie comme une unité de pensée : il y a alors un seul accent d'intensité. Mais lorsque la combinaison du nom et de l'adjectif n'est pas sentie comme une seule unité de pensée et que chacun de ces mots est frappé d'un accent d'intensité, l'adjectif épithète se place après le nom ; toutefois il peut le précéder s'il a beaucoup de force affective.

Comme le confirment Riegel et al. (2009 : 181), « en anglais, par exemple, les adjectifs dénotant des propriétés physiques se suivent selon l'ordre canonique : *taille + forme + couleur + matière* ». Ils donnent l'exemple suivant pour illustrer ce point :

*a small square white silk handkerchief = un petit mouchoir carré blanc en soie.*

Dans cet exemple, nous remarquons en premier lieu que le substantif qualifié par les adjectifs est placé en dernière position :

small > représente la taille (adjectif antéposé)

square > représente la forme (adjectif antéposé)

white > représente la couleur (adjectif antéposé)

silk > représente la matière (adjectif antéposé)

handkerchief > représente le substantif

Cependant, pour la partie française de l'exemple, nous constatons que le substantif « mouchoir » est placé après le premier adjectif « petit » et avant les autres adjectifs.

Voyons cet arrangement :

petit > représente la taille (adjectif postposé)

mouchoir > représente le substantif

carré > représente la forme (adjectif postposé)

blanc > représente la couleur (adjectif postposé)

soie > représente la matière (adjectif postposé)

Cette représentation de l'emplacement de l'adjectif dans les deux langues : anglais et français nous permet de dire que les apprenants du français langue étrangère auront certaines difficultés à employer correctement les adjectifs épithètes en français.

Riegel et al. (2009 : 181) précisent que « les relevés statistiques montrent qu'en français parlé un adjectif sur trois est antéposé au nom. Ils ajoutent que si la tendance générale est à la postposition, l'antéposition de l'adjectif épithète est gouvernée par une

conjonction de facteurs qui peuvent, selon les cas, se renforcer ou se contrarier : facteurs catégoriels (l'opposition adjectifs relationnels/qualifiants), rythmiques (dimension respective du nom et de l'adjectif), sémantiques (type de la caractérisation opérée par l'adjectif) etc.

Pour Wagner et Pinchon (1991 : 158), théoriquement, tout adjectif épithète peut se placer avant ou après le nom auquel il se rapporte mais dans la pratique il existe de nombreux principes généraux qui règlent sa place. Selon Béchade (1989 : 149), « l'adjectif en fonction d'épithète se place immédiatement après ou avant le nom sur lequel il porte son sens. Aucune virgule, aucun verbe et aucune préposition ne peut donc séparer l'adjectif épithète de son support nominal. Seuls une autre épithète [...] ou un complément déterminatif du support [...] peuvent s'introduire entre une épithète et son support ». Les exemples suivants proviennent de Béchade :

*une gentille **petite** fille*

*un air **de musique** entraînant*

Dans le premier exemple ci-dessus, l'adjectif *petite* est une épithète qui s'introduit entre *gentille* et *fille* ; de même le groupe prépositionnel *de musique* qui est complément du groupe nominal se place entre *un air* et son épithète *entraînant* comme le dit Béchade. L'épithète se lie alors directement à son qualifié, sans aucun intermédiaire. Il convient de signaler qu'une épithète peut se rattacher directement au nom en occupant deux positions AVANT et/ou APRÈS.

### 2.2.3.3. Quelques contraintes de l'emplacement de l'adjectif épithète

D'après Chevalier, Benveniste, Arrivé, et Peytard (2002 : 44), la place de l'adjectif qualificatif est contrainte par un certain nombre de facteurs : les facteurs d'ordre phonique, les facteurs syntaxiques et enfin les facteurs d'ordre sémantiques. Nous examinons ces facteurs l'un après l'autre dans les pages suivantes.



### i. Facteurs d'ordre phonique

Les critères d'ordre phonique, dépendent de la fréquence d'emploi et la brièveté phonique favorisent l'antéposition de l'adjectif. On observe trois usages suivants :

- a. l'adjectif monosyllabique est placé devant le substantif polysyllabique :

*Je l'avais planquée là comme un vieux morceau de briquet usé...* (Gardien)

- b. l'adjectif polysyllabique est placé après le substantif monosyllabique ou d'égale longueur:

*Après un début silencieux, les conversations se sont mises en train.* (Ernaux)

- c. l'adjectif monosyllabique a tendance à se placer après un substantif lui aussi monosyllabique :

*Mais c'était un lieu sûr.* (Gardien)

### ii. Facteurs d'ordre syntaxique

Les critères d'ordre syntaxique commandent la tendance à la postposition de l'adjectif si celui-ci est intensifié. Ce n'est pas le cas des adverbes courts, comme bien, si, très, assez, peu, trop. Après ces adverbes les adjectifs peuvent précéder ou suivre le nom déterminé : un jardin très grand – un très grand jardin.

47. *Vous êtes vraiment de très bons amis.* (Duras)

48. *Il la regarda, elle seule, furtivement, mais avec une détermination très étrangère...* (Duras)

49. *Un si grand cercle que lorsqu'il atteignit l'horizon...* (Duras)

Quand l'épithète a elle-même un complément, elle est presque toujours postposée :

50. *L'âme prête à tout accueillir.* (Camus)

Lorsque le substantif qualifié est en outre déterminé par un complément, l'épithète peut être devant le substantif :

*un agréable style de romancier*

Elle peut aussi être après le complément quand il n'y a pas de risque d'équivoque

*un capitaine d'infanterie sympathique,*

ou il peut s'intercaler entre le substantif et son complément

*les étudiants noirs de Paris*

### 2.2.3.3.1. Adjectifs épithètes antéposés

Un certain nombre d'adjectifs épithètes (généralement courts, et d'usage courant) sont habituellement antéposés : ils conservent en fait la place normale qu'ils avaient en ancien français. Il s'agit essentiellement des adjectifs suivants : autre, beau/bel, bon, brave, grand, gros, jeune, joli, mauvais, même, meilleur, moindre, petit, pire, vieux/vieil. Riegel et al. (2009 : 182) notent que les adjectifs épithètes à fixe place antéposée peuvent être les adjectifs ordinaux et les adjectifs descriptifs d'une ou de deux syllabes et très fréquents (*bon, beau, grand, gros, haut, joli, long, petit, vieux, vilain*) ; par exemple :

« *le troisième homme* »

« *les ouvriers de la dernière heure* »

Mais ces adjectifs peuvent être postposés au nom notamment s'ils sont coordonnés ou juxtaposés à un adjectif normalement postposé. Par exemple :

« *un long voyage* » et

« *un voyage long et fatigant* »

« *\*un long voyage et fatigant* »

Dans le syntagme nominal ci-dessus l'adjectif *long* est antéposé au nom *voyage* ; ce qui est sa position correcte ; mais dans le deuxième cas l'adjectif *long* est postposé au nom *voyage*. Selon Riegel et al. (2009), ce positionnement est aussi grammatical parce que l'adjectif *long* dans ce cas est juxtaposé à un adjectif « fatigant » qui doit généralement

être postposé au nom. Le syntagme nominal « *un long voyage et fatigant* » serait considéré agrammatical à cause du placement des deux adjectifs. En d'autres termes, en lieu et place « *un voyage long et fatigant* » la structure « *un long voyage et fatigant* » est accepté à cause de la présence des deux adjectifs.

Un autre cas de figure est l'antéposition des épithètes dites de nature. Il s'agit des adjectifs qui sont généralement postposés au nom tels que les adjectifs verbaux : fatigant, bouillant, les adjectifs de couleur et certains adjectifs qui expriment une caractéristique traditionnellement associée au nom (commun ou propre) ; par exemple :

« *la blanche neige* »

« *à la claire fontaine* »

« *le bouillant Achille* »

Les adjectifs dans les exemples ci-dessus sont des adjectifs à position fixe c'est-à-dire qu'ils doivent être postposés au nom auquel ils se rapportent mais ils sont antéposés parce qu'ils expriment des caractéristiques associées à ces expressions figées.

#### 2.2.3.3.2. Adjectifs épithètes postposés

D'après Riegel et al. (2009 : 180) les adjectifs épithètes à fixe place postposée peuvent être :

- a. des adjectifs relationnels

*un discours présidentiel*

- b. des adjectifs indiquant la couleur ou la forme

*un costume gris, un ballon ovale*

- c. des adjectifs décrivant des propriétés objectives :

*un café sucré*

- d. des adjectifs suivis d'un complément :

*une maladie longue à guérir*

e. des adjectifs qui suivent d'un adverbe autre que si, tout, très, trop :

un développement *extrêmement long*

f. des adjectifs verbaux :

*un argument convaincant*

Sous les exemples qui viennent d'être énumérés, nous avons présenté les contraintes d'emploi de la postposition de l'adjectif épithète. Nous allons à la suite examiner dans quel cas les adjectifs épithètes peuvent avoir des places variées.

### 2.2.3.3.3. Adjectifs épithètes à place variable

Certains adjectifs n'ont pas de place fixe. Riegel et al. (2009 : 182) classent les adjectifs épithètes à place variable en deux catégories selon qu'une différence de sens est associée ou non à la position de l'adjectif. Selon ces linguistes quand ces adjectifs sont postposés, ils caractérisent directement le référent du groupe nominal. Par exemple dans :

*Un chasseur rude*

où l'adjectif « rude » est placé après le substantif « chasseur » on trouve quelque un d'intrinsèquement *rude*. Cette description peut signifier :

*Un chasseur qui est rude.*

Par ailleurs, quand ces mêmes adjectifs sont antéposés au nom, ils modifient directement le contenu notionnel du nom auquel ils se rapportent pour en faire une propriété complexe. Ils fonctionnent souvent comme des intensificateurs de la notion dénotée par le nom (Riegel et al., 2009 : 182). Dans ce cas,

*un rude chasseur*

signifierait un chasseur accompli. De même, dans :

*un gros mangeur*

on trouve une personne qui mange beaucoup.

Et depuis Damourette & Pichon (...), on traite généralement ces adjectifs comme des adjectifs à place variable et, parmi les adjectifs à place variable, comme des adjectifs à double interprétation. Cette double interprétation de l'adjectif est elle-même interprétée de deux façons :

- a. de façon polysémique : le sens de l'adjectif change lors du passage de la postposition à l'antéposition (ce changement est souvent décrit en termes d'affaiblissement sémantique, de réduction de sens) ;
- b. ou, comme chez Waugh<sup>3</sup>, de façon monosémique : ce n'est pas le sens de l'adjectif lui-même qui change, c'est seulement la portée de la modification que cet adjectif opère qui est différente. Alors que postposé, l'adjectif modifie le nom comme n'importe quel autre nom, antéposé, il modifie non seulement le nom, mais aussi le sens lexical du nom. Ainsi dans :

« *un menteur furieux* »,

l'adjectif *furieux* qualifie l'individu en tant que personne en général ; alors que dans

« *un furieux menteur* »,

l'adjectif « *furieux* » caractérise l'individu « spécifiquement dans la mesure où c'est un menteur ». C'est une explication comparable à celle de Waugh (...) qu'on retrouve dans la plupart des grammaires contemporaines. Riegel et al. (2009), par exemple, opposent antéposition et postposition de la manière suivante : postposé, l'adjectif qualifie le référent visé par le SN ; antéposé, l'adjectif qualifie le contenu notionnel du nom.

De tout ce qui précède, nous pouvons retenir qu'il existe plusieurs de types d'adjectifs en Français. Ces derniers ont aussi différentes fonctions par rapport à leurs places et à la valeur sémantique qu'ils apportent aux noms qu'ils qualifient. Mais notre étude se concentre sur les adjectifs qualificatifs épithètes qui, eux-aussi, ont différentes positions

vis-à-vis du nom. Nous avons vu qu'ils peuvent être antéposé ou postposé en fonction de leurs natures et du sens qu'ils apportent au nom. Ainsi, une attention particulière doit être portée, non seulement au sens, mais aussi à la nature de l'adjectif avant de déterminer sa place par rapport au nom.

#### **2.2.3.4. Place de l'adjectif épithète de couleur**

Précédemment, nous avons présenté la place de l'adjectif qualificatif en général selon certains grammairiens. Mais force est de remarquer que très peu de travaux sont présentés sur la place de l'épithète de couleur. Dans cette partie, nous nous concentrons spécialement sur la place de l'adjectif épithète de couleur et ses implications sémantiques et structurelles.

Une règle intéressante que Togeby (1965), Forsgren (1975) et Riegel et al. (1994) incluent dans leurs recherches concerne l'épithète de nature. L'épithète de nature ressemble un peu à une expression figée ; l'adjectif et le nom ont une liaison plus forte qu'une construction adjectif-substantif régulier. Riegel et al. (1994) disent que les épithètes de nature sont par définition « non déterminatives, puisqu'elles expriment une caractéristique traditionnellement associée au nom (commun ou propre) : la blanche neige - les vertes prairies – A la claire fontaine [chanson] – de noirs soucis – le bouillant Achille – la belle Hélène, etc. » (182). Selon cette règle, un adjectif peut être antéposé si l'auteur voudra mettre l'accent sur la valeur de substantif par exemple la joyeuse Madelon, le sentimental Chateaubriand ou la blanche neige (Togeby 1965). Togeby (1965) ajoute que le participe qui fonctionne comme un adjectif peut être antéposé si c'est une épithète de nature.

Selon Myrevik (2020, p. 7), l'épithète de nature et les facteurs affectifs/appréciatifs et l'accent d'instance dont Riegel et al. (1994) parlent, semblent être proche les uns des

autres, mais la différence entre les deux est que l'épithète de nature souligne la propriété du nom en mentionnant un adjectif fortement associé au nom, tandis que l'autre souligne et élève le degré de l'adjectif. Ce qui affecte inexorablement l'adjectif de couleur.

Hormis cela, nous pouvons affirmer que la plupart des adjectifs épithètes de couleur se placent après le nom qu'ils qualifient. Par exemple, dans les phrases suivantes :

Kofi porte un pantalon noir.

Le stylo rouge est sur la table.

Ama porte une robe rose.

Il est clair que l'on ne peut en aucun cas placer l'adjectif épithète avant le nom. Nous retenons donc qu'en français, l'adjectif épithète de couleur se place généralement après le nom auquel il se rapporte. Cependant, il y a des exceptions à cette règle, en fonction de la nature de l'adjectif. Certains adjectifs de couleur sont souvent placés avant le nom. Cela concerne souvent les adjectifs qui dérivent de noms de matières, de minéraux ou de métaux. Par exemples :

- Un sac en cuir noir

- Une voiture en or

Dans ces cas, il y a la préposition « en » avant l'adjectif de couleur.

Mais en poésie ou pour des raisons stylistiques, on peut parfois placer l'adjectif de couleur avant le nom, même s'il ne s'agit pas d'un adjectif dérivé d'un nom de matière :

- La lune pâle / La pâle lune.

- Le ciel bleu / Le bleu ciel.

En résumé, bien que la règle générale soit de placer l'adjectif de couleur après le nom, il est important de noter les exceptions, en particulier en ce qui concerne les adjectifs dérivés de noms de matières. L'ordre peut également être influencé par des considérations stylistiques ou poétiques.

### **2.3. Travaux antérieurs**

De nombreux chercheurs et étudiants ont déjà fait des travaux portant sur les difficultés d'emploi de l'adjectif qualificatif. Ils ont donné leurs stratégies et techniques pour les résoudre. Dans ce sous-titre, nous citons quatre de ces travaux que nous avons trouvés très pertinents pour la réalisation de notre mémoire. Ce sont Adeniyi (2011), Molinier (2001) et finalement Defoe (2016). Tout d'abord, nous avons remarqué que les chercheurs proprement dits traitent la catégorie d'adjectif épithète sous les angles syntaxique, sémantique et morphologique. Dans chaque niveau qui pourrait avoir une relation étroite avec l'autre, sont exposés les résultats d'analyse déterminant l'emplacement de l'adjectif par rapport au nom.

Le premier travail que nous avons consulté a été réalisé par Adeniyi (2011). Son travail est intitulé « La sémantique de l'adjectif qualificatif en français et apprentissage du FLE (Français langue étrangère). Etude de Cas : Les apprenants anglophones du village français du Nigeria ». L'objectif de son travail de recherche est de savoir pourquoi les apprenants anglophones de la langue française ont des difficultés dans l'usage de l'adjectif qualificatif en français. Il a cherché à voir, dans son travail, si l'apprentissage de l'adjectif qualificatif en anglais au Nigéria a une influence sur celle du français comme l'anglais est leur L2 et le français est une langue étrangère. Il a aussi cherché à savoir si les langues maternelles du Nigéria ont une influence sur la langue française.



Il est à souligner que les théories sémantiques en français et en anglais employées dans la recherche d'Adeniyi (2011) évoquent la difficulté sémantique des constructions adjectivales à laquelle les apprenants font face. Adeniyi (2011), a montré également dans son étude l'inadéquation de l'enseignement des notions grammaticales à travers les méthodes de l'enseignement du français langue étrangère.

Pour recueillir des données fiables, Adeniyi (2011), a utilisé principalement un questionnaire et des exercices. Ce résultat démontre que la sémantique de l'AQ (adjectif qualificatif) en français pose de sérieux problèmes à l'apprenant anglophone de FLE (français langue étrangère). Adeniyi (2011) a mentionné dans sa recherche que les constructions adjectivales posent des difficultés aux apprenants pour ce qui concerne l'adjectif épithète. L'auteur a classé ces difficultés en deux étapes qui concernent l'emplacement de l'AQ en français soit la postposition soit l'antéposition de l'adjectif qualificatif. Les résultats de son travail indiquent que l'adjectif antéposé a une valeur stylistique, affective, ou subjective alors que l'adjectif postposé est non émotif, tangible, déterminatif, cohérent, technique ; c'est-à-dire qu'il est plus séparé ou éloigné d'un nom. Tout au long de notre lecture de la recherche d'Adeniyi, nous remarquons qu'il a basé sa thèse sur l'objectif de l'étude et la méthode du travail mais il n'a utilisé aucune question de recherche.

Pour l'échantillon, Adeniyi a utilisé un échantillon aléatoire pour sélectionner la population ciblée pour la recherche. Pour son échantillon, Adeniyi a formé vingt (20) groupes avec un effectif de quarante (40) à soixante (60) étudiants dans les groupes respectifs. La population dont il a tiré les enquêtés était de 1146 (mille cent quarante-six) étudiants, composés de plus de 1000 filles et moins de 200 garçons. Il a en plus composé sept différents tests à la population cible.

Les résultats obtenus indiquent que, les réponses fournies par les apprenants ne correspondent pas à ce qui leur a été demandé. Ensuite, nous avons remarqué que la majorité des cas n'est pas une traduction, ni un résumé. C'est-à-dire que les caractéristiques du résumé manquent dans leurs traductions.

Ensuite, nous avons fait une revue du travail de Molinier (2001) sur le sujet « Les adjectifs de couleur en français. Eléments pour une classification ». Dans ses analyses, le chercheur a montré les différentes constructions de l'adjectif de couleur en rapport avec la place et surtout les accords nécessaires que cela implique. Il a insisté sur le fait qu'après un verbe d'état, l'adjectif s'accorde avec le sujet de la phrase dont il est attribut.

Cette étude a montré que l'examen de constructions spécifiques et de possibilités combinatoires a permis d'établir une distinction essentielle dans l'ensemble des adjectifs de couleur : celle qui oppose des adjectifs dont le rôle est d'établir des distinctions classificatoires dans le domaine de la couleur à des adjectifs dont le rôle est de donner des caractéristiques générales, de décrire et d'évaluer. Cet examen a permis également d'esquisser une classification générale des adjectifs de couleur. Le chercheur a montré aussi que d'autres domaines conceptuels, que l'on désigne sous le nom de catégories générales, s'organisent de manière similaire, et que certaines constructions peuvent jouer un rôle crucial pour définir cette notion et spécifier son organisation. Alors, l'étude est centrée sur l'emploi des adjectifs de couleur en général, mais pas spécifiquement sur les adjectifs épithètes de couleur. Même s'il s'est prononcé un peu sur ces derniers, il n'est pas allé en profondeur.

Ensuite, nous avons aussi passé en revue le travail de Wende (2013) sur la « Place de l'adjectif Qualificatif Epithète : Implications Pédagogiques chez les Apprenants Yorubaphones ». Au cours de l'étude, le chercheur a analysé les

implications pédagogiques des comportements inconsistants de cet élément grammatical appelé l'adjectif qualificatif épithète en français chez les apprenants yorubaphones de français toute en remarquant que cette catégorie d'apprenants trouve la grammaire française comme « tâche d'Achille » (p. 11) à cause de leur connaissance antérieure de la grammaire yoruba qui est différente à l'égard de l'accord en nombre et en genre. Ainsi, il a trouvé que les langues antérieurement acquises des apprenants affectent de façon significative l'apprentissage du FLE chez ces apprenants du Nigéria. Les accords de l'épithète de couleur en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie est un véritable problème pour ces apprenants car ces accords n'existent pas leur langue locale qui est le Yoruba.

Mais il a montré que cela ne devrait pas décourager l'apprentissage de Français Langue Etrangère (FLE) au Nigéria. Car selon lui, dans l'avis de Stockwell, Bowen et Martin (1965), le transfert et l'interférence sont des phénomènes linguistiques qui ne peuvent rendre impossible l'apprentissage de la langue cible. Remédiant donc le problème est une tâche évidemment collective. Les apprenants doivent prendre au sérieux l'étude de la structure de français. C'est-à-dire, la grammaire décrite comme 'grand-mère' par Adeniyi (1995 : 37) sachant que le succès grammatical aboutit automatiquement au succès dans tous les autres aspects de la langue.

Il a recommandé aussi que les enseignants de la grammaire quant à eux, surtout au niveau supérieur doivent être bilingues. La grammaire française ne doit pas être enseignée isolément. La grammaire contrastive deviendrait un bon outil dans les classes et la technique communicative doit être employée pour animer les classes de grammaire. Un fonctionnaire bien motivé contribuera au succès de son établissement.

Alors, ce travail diffère du notre car il est entrepris sur des apprenants yorubaphones alors que nous travaillons sur des apprenants twiphones. Ensuite, il a

travaillé que les adjectifs épithètes en général, mais dans cette étude, nous nous focalisons sur les adjectifs épithètes de couleur.

Le dernier travail qui nous a intéressée est celui de Defoe (2016) intitulé « Analyse comparative à la position de l'adjectif épithète en français et en anglais ». Son travail a pour but de voir si l'anglais interfère avec la langue française, spécifiquement dans le domaine de l'adjectif épithète. Pour mieux dire, Defoe veut enquêter des étudiants afin de savoir les difficultés qui empêchent l'apprentissage du FLE et déterminer le problème de l'interférence entre les deux langues : l'anglais et le français.

Defoe (2016) a basé son travail sur la théorie d'apprentissage de Lado (1957 : 3) qui parle de l'analyse contrastive. Cette théorie a pour objectif de faire un examen comparatif et contrastif de la L1 et de la L3. Elle a aussi révélé les différentes sortes de difficultés auxquelles les apprenants font face au cours de l'apprentissage d'une L3 (langue étrangère). Dans l'application de cette théorie, il a analysé et il a trouvé des lacunes dans l'application de l'adjectif épithète pour une correction valide. Ainsi, pour solidifier sa recherche, il a ajouté la troisième théorie intitulé « la théorie d'interlangue ».

Ces trois théories d'apprentissages utilisés par Defoe dans son étude, se dirigent vers un objectif commun qui a pour but d'identifier et résoudre les difficultés dans l'enseignement/apprentissage de deux langues différentes : l'anglais et le français dans le domaine de l'analyse comparative de la position de l'adjectif épithète en français et en anglais.

Après avoir lu ces travaux ci-dessus, nous avons remarqué qu'aucune personne n'a travaillé sur ce sujet de l'analyse des contraintes morphosyntaxiques de l'emploi de l'adjectif épithète de couleur. C'est clair que, Adeniyi (2011) et Defoe (2016) ont

travaillé sur des sujets pareils à notre sujet de mémoire, mais nous aboutissons à différents résultats. En plus, ces recherches sont faites dans des environnements linguistiques différents. Nous voulons chercher des moyens identiques pour résoudre des problèmes liés à l'emploi de l'adjectif épithète dans le domaine de la morphosyntaxe. À part cela, notons que leurs travaux de recherche ont été faits dans des environnements différents de celui de notre travail qui est fait au Ghana.

#### **2.4. Conclusion partielle**

Ce chapitre nous a permis d'étayer notre sujet et clarifier certaines dimensions dans lesquelles le sujet s'inscrit. Nous avons défini et expliqué tous les contours de l'adjectif épithète de couleur nécessaires à notre étude. Après avoir explicité la notion de l'adjectif, ses types, sa place et ses fonctions, nous avons présenté successivement la théorie du behaviorisme, les principes de transfert linguistique et d'analyse contrastive, puis le cognitivisme comme théories principales sur lesquelles repose notre étude. Le chapitre s'est achevé par une revue des travaux antérieurs faits dans le cadre de l'adjectif qualificatif épithète, et l'adjectif de couleur en particulier.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter les démarches méthodologiques que nous allons adopter pour la collecte et l'analyse des données.

## CHAPITRE TROIS

### DEMARCHES METHODOLOGIQUES

#### 3.0. Introduction

Ce chapitre décrit les démarches méthodologiques adoptées dans la réalisation de notre recherche. Le chapitre porte sur les éléments essentiels à savoir la population de référence, l'échantillonnage, les instruments utilisés pour la collecte des données, c'est-à-dire les questionnaires, les tests sur l'adjectif épithète, la méthode de collecte des données, les procédures de dépouillement et la méthode d'analyse des données.

#### 3.1. Population de référence

La population de référence est constituée des enseignants et les apprenants du niveau SHS 2. Nous avons choisi les apprenants au niveau SHS 2 de Konongo Odumase Senior High School pour notre population de référence. Konongo Odumasi SHS est un lycée de garçons et de filles.

Le nombre total d'apprenants qui étudient le français au niveau SHS2 dans cette institution est 110 dont soixante (60) filles et cinquante (50) garçons. Nous avons choisi trois (3) enseignants qui enseignent le français dans l'établissement pour l'enquête. Pour faire une analyse efficace, nous nous sommes basés seulement sur les apprenants de français en deuxième année. Le choix de ce niveau est motivé par le fait que ces apprenants ont fait au moins un an d'étude du français à Konongo Odumasi Senior High School. Ils devaient maîtriser au moins quelques règles grammaticales spécialement sur l'emploi des adjectifs qualificatifs en général. Par ailleurs, nous avons choisi ce niveau parce que nous avons constaté que c'est une classe qui va bientôt rentrer en classe d'examen final de 'West African Senior School Certificate Examination (WASSCE). Nous devons aussi ajouter qu'il y a toujours des lacunes dans les productions orales et écrites des apprenants. La proximité de cet établissement par rapport à notre école est

aussi une motivation au choix de ce public. Le tableau 1 ci-dessous décrit la statistique des apprenants de la deuxième année de Konongo Odumasi Senior High School.

**Tableau 2: Effectif total des apprenants de Konongo Odumasi SHS 2**

Niveau	Nombre d'apprenants	Pourcentage %
Filles	60	55 %
Garçons	50	45 %
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100 %</b>

Le tableau 2 ci-dessus décrit la population totale des apprenants qui étudient le français à Konongo Odumasi Senior High School. Selon le tableau, soixante (60) apprenants, représentant cinquante-cinq pourcent (55%) sont filles ; et cinquante (50) apprenants, représentant quarante-cinq pourcent (45%) sont garçons.

### 3.2. Prise d'échantillon

Effectivement, tous les apprenants de FLE du niveau S.H.S. 2 de l'établissement choisi auraient participé à la recherche mais à cause du temps et de la finance, nous avons choisi un groupe d'échantillon pour un résultat fiable et véritable. Martin (2005 : 17) affirme que « les individus composant un échantillon aléatoire sont choisis de manière probable ». C'est-à-dire que la sélection est faite au hasard parmi les membres de la population de référence. Selon Vaillant (2005 : 2), l'échantillonnage est « un regroupement d'unités statistiques ». Nous avons plusieurs méthodes d'échantillonnage à savoir échantillonnage aléatoire simple, échantillonnage systématisé, échantillonnage stratifié, échantillonnage en grappe etc. Mais nous avons choisi l'échantillonnage aléatoire simple pour notre échantillon parce qu'il est basé sur le principe que tous les membres de la population ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon.

Dans le processus de sélection de cet échantillon, nous avons mis tous les noms des apprenants inclus dans la population de référence dans un carton et sans regarder, nous avons tiré au hasard soixante (60) apprenants pour constituer l'échantillon. Parmi ces apprenants trente-cinq (35) sont des filles qui représentent cinquante-huit pourcent (58%) et vingt-cinq (25) sont des garçons qui représentent quarante-deux (42%). Ce groupe d'apprenants constitue donc notre échantillon. Le choix de ce groupe d'échantillon est motivé par le fait que ce groupe d'apprenants, à notre avis, a déjà pris contact avec la langue française en première année. Ils ont donc quelques compétences linguistiques pré-requises dans la langue vis-à-vis l'identification et l'emploi des adjectifs qualificatifs. De plus, ce groupe d'apprenants va s'inscrire comme candidat pour participer à l'examen de West African Examination Council, l'année prochaine. Nous supposons donc qu'ils doivent avoir un bagage linguistique important pour pouvoir réussir à cet examen.

**Tableau 3: Nombre total des apprenants enquêtés**

Répondants	Nombre d'apprenants	Pourcentage%
Filles	35	58 %
Garçons	25	42 %
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100 %</b>

Le tableau 3 montre que trente-cinq (35) filles, représentant cinquante-huit pourcent (58%) et vingt-cinq (25) garçons, représentant (42 %) ont participé à l'enquête et ont fourni des informations nécessaires pour la réalisation de ce travail. Nous avons sélectionné ce groupe d'apprenants selon leurs âges parce que l'âge joue un rôle important dans l'enseignement de langue étrangère. A l'âge de 12 ans et plus, ils sont conscients de l'importance de la langue parce qu'elle entraîne des disparités à tous les niveaux. Mais l'âge moyen de ces apprenants s'élève à 15 ans.



**Tableau 4: Nombre total des enseignants enquêtés**

<b>Lycée</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>	<b>Pourcentage</b>
Homme	2	67 %
Femme	1	33 %
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

En ce qui concerne les enseignants, nous avons également sélectionné les enseignants parce qu'ils enseignent dans l'établissement choisi pour la recherche. Nous avons recueilli des informations auprès de ces enseignants de français dans ledit établissement sans être restreints à ceux qui enseignent le niveau cible. Nous avons au total trois (3) enseignants de cet établissement. Ce nombre d'enseignants qui est représenté par deux hommes et une femme était invité à répondre au questionnaire. Leurs points de vue sur notre étude ont mis à notre disposition des contraintes d'emploi des adjectifs épithètes en particulier et les adjectifs qualificatifs en général.

### **3.3. Instruments de collecte des données**

Nous avons utilisé deux instruments dans la collecte des données à savoir deux questionnaires, un entretien avec les enseignants et deux tests sur l'emploi des adjectifs épithètes. Les questionnaires destinés aux apprenants et aux enseignants avaient pour but de vérifier l'exactitude des informations recueillies auprès des enseignants. Les réponses aux questionnaires du groupe référentiel forment notre premier corpus. Nous avons utilisé un pré-test auprès des apprenants de notre échantillon pour tester les instruments de la recherche afin de valider son efficacité. Des tests administrés aux apprenants du niveau en question constituent notre outil principal pour la collecte des données.

### 3.3.1. Nature des questionnaires

Pour recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons construit deux questionnaires, un pour les enseignants et l'autre pour les apprenants du français langue étrangère. Nous avons formulé des questions simples, courtes et courantes pour qu'elles soient compréhensibles à tous et interprétées d'une façon uniforme par les répondants. Nos questions sont aussi précises pour que les réponses soient valides. Les questions sont objectives pour ne pas influencer les réponses. Tous ces critères d'un questionnaire nous ont permis d'avoir des réponses à nos données qui sont valables pour nous aider à atteindre nos objectifs. Le questionnaire des enseignants comprend trois grands aspects à savoir le profil des enseignants, nature et cause des difficultés d'emploi des adjectifs épithètes de couleur par les apprenants vis-à-vis de cet emploi dans l'enseignement de la langue française. La première partie du questionnaire porte sur la vie personnelle, académique et professionnelle des enseignants, leur participation à des séminaires de recyclage organisés par les CREFs régionaux. Ces informations nous ont aidées à analyser les pratiques pédagogiques des enseignants qui constituent notre échantillon. La question sur les séminaires vise à savoir si les enseignants participent à des séminaires puisque ces séminaires nous aident à trouver des réponses aux problèmes qui existent réellement sur le terrain afin de répondre aux besoins existants dans nos écoles. Ces séminaires sont organisés pour fournir aux enseignants des stratégies à adopter face aux réalités sur le terrain.

La deuxième partie du questionnaire vise à recueillir des informations sur la nature et les causes des difficultés d'emploi des adjectifs épithètes de couleur chez les apprenants. Nous voulons aussi savoir si le phénomène du transfert linguistique entrave l'acquisition de l'emploi de l'adjectif épithète. La dernière partie du questionnaire cherche à savoir l'expérience de l'enseignant compte tenu des méthodes et des

techniques qu'il utilise dans son enseignement. Ce questionnaire destiné aux enseignants nous permet d'obtenir les opinions des enseignants sur les domaines des difficultés des apprenants par rapport à l'emploi de l'adjectif épithète de couleur et les causes de ces difficultés.

Nous avons administré un autre questionnaire aux apprenants portant sur les difficultés d'emploi des adjectifs épithètes de couleur en question. Le questionnaire est divisé en trois parties, à savoir : le profil personnel de l'apprenant. Il englobe : le sexe et l'âge de l'apprenant et le but de cette partie est de nous fournir l'information générale sur les apprenants. La deuxième partie s'intéresse principalement aux données sur la compétence linguistique des apprenants. Cette partie cherche à recueillir l'avis des apprenants sur le niveau auquel ils ont commencé à apprendre le français, s'ils ont fait un séjour dans un pays francophone, les langues locales qu'ils ont acquises avant l'apprentissage du français et le niveau auquel ils ont commencé l'apprentissage du français et comment l'acquisition des langues locales ont influencé l'apprentissage du français chez eux. La troisième partie se centre sur l'emploi des adjectifs épithètes de couleur. Ici, l'enquête cherche à déterminer le niveau de compétence des apprenants, le domaine de difficultés des apprenants concernant l'emploi des adjectifs épithètes et puis, les causes de ces difficultés.

### **3.3.2. Nature des tests**

Afin d'identifier les difficultés d'emploi de l'adjectif épithète, nous avons procédé à l'administration d'un test de grammaire. C'est un test à choix multiples constitués de dix items. Il est basé essentiellement sur les adjectifs épithètes de couleur. Ce test a pour objectif d'évaluer la compétence des apprenants dans l'emploi des adjectifs épithètes ; les apprenants doivent compléter la phrase dans chacun des cas avec l'adjectif approprié. Le test évalue l'acquisition des apprenants dans le domaine de la

place de l'adjectif épithète de couleur et son accord en genre et en nombre ou son invariabilité avec le nom auquel il se rapporte. Avant d'aborder le test, nous avons expliqué aux apprenants ce que les consignes exigent d'eux pour assurer leur compréhension. Le test est suivi d'une explication et une discussion des questions.

### **3.4. Méthode d'analyse des données**

Deux approches ont été adoptées pour l'analyse des réponses recueillies dans la collecte des données. La première approche a affaire à l'analyse de l'erreur. Nous nous appuyons sur l'analyse des erreurs proposée par Corder (1967). Elle permet l'identification de l'erreur et ainsi pose les jalons de sa description et son explication.

Nous avons analysé les erreurs en considérant les traits sémantiques et syntaxiques qui ne sont pas utilisés en conformité avec les exigences grammaticales. L'autre approche à laquelle nous avons eu recours est qualitative. McMillan et Schumacher (1989 : 414) définissent l'analyse qualitative comme un processus systématique de sélectionner, catégoriser, comparer, synthétiser et interpréter pour fournir des explications aux phénomènes d'intérêt. Cette approche va dans le sens de cette définition pour l'étude des réponses aux questionnaires. Les statistiques portent sur la fréquence des phénomènes examinés.

L'interprétation qualitative des résultats mène à déchiffrer ce qui sous-tend ces résultats recueillis. Elle permet aussi de jeter la lumière sur quelques aspects de notre travail dont dépendent les résultats des analyses présentées au chapitre qui suit. Les phénomènes analysés dans cette étude sont en relation avec les difficultés des apprenants à propos de l'adjectif épithète.

Après la présentation et l'analyse des erreurs de production rencontrées chez les apprenants, les écarts entre les formes correctes et les formes incorrectes, ont été rangées en catégories selon la grille de classement typologie d'erreurs proposée par

Grey et présentée par Gruaz et al. (1986 : 25-31). Comme Catach (1980), Gruaz et al (1986 : 45) l'affirment, la typologie des erreurs permet de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent. Ils précisent aussi que le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque apprenant ou de chaque classe pour leur attribuer une note, mais, pour l'apprenant comme pour l'enseignant, de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et, pour l'enseignant, de mieux adapter son cours aux besoins des apprenants concernés. Nous comprenons donc que la typologie des erreurs est un outil de détection, informant un enseignement rationnel de l'orthographe, qui peut être utilisé en relation avec n'importe quel programme d'enseignement donnant la priorité aux relations orales et écrites.

D'un autre côté, cette typologie donne la chance à l'enseignant de définir les priorités en termes de lacunes graves des apprenants, d'arrêter une progression et d'aménager un va-et-vient entre évaluation des performances et enseignement. Cette grille stipule aussi qu'on pourrait, à partir d'un texte, faire observer des collections de graphies et faire effectuer des relevés et classements par les élèves, comme le classement des consonnes de la liaison dans un texte donné.

Pour la crédibilité des résultats et pour réduire la marge d'erreurs, nous avons traité les données du questionnaire par description statistique à travers des tableaux de distribution des fréquences et de la détermination des pourcentages simples. Par conséquent, nous étions en mesure d'analyser les besoins des apprenants et d'évaluer, pour ainsi dire, la position des enseignants concernant les causes des difficultés dans la maîtrise de l'emploi de l'adjectif épithète est aussi les moyens à prendre pour remédier la situation. À partir des procédures de dépouillement des données décrites ci-dessus, nous avons établi un inventaire des résultats obtenus. Cet inventaire nous permet de réunir par catégorisation en groupes les diverses réponses susceptibles de correspondre

aux hypothèses posées. Ainsi, par déduction analogique, nous avons montré comment chaque résultat soutient ou refuse une hypothèse particulière ou une autre. Il est à noter qu'à travers cette déduction analogique, la validation des hypothèses sont basées sur la haute fréquence et le pourcentage des réponses obtenues. Autrement dit, une hypothèse est confirmée si et seulement si le pourcentage du résultat des données qui rentrent dans sa validation dépasse 50%.

### **3.5. Conclusion partielle**

Cette partie de notre travail nous a renseigné sur les démarches méthodologiques, à savoir, la population de référence, la population cible, les outils de collecte des données, les procédures d'analyse et les données qui en résultent. Les données sont portées sur soixante (60) apprenants de Konongo Odumasi Senior High School et trois (3) enseignants de français. Ces données ont cherché à révéler des rapports existants entre elles et à l'emploi de l'adjectif épithète chez les apprenants de l'école secondaire choisie. Nous avons aussi composé un test sur l'emploi de l'adjectif épithète de couleur destiné aux apprenants pour nous renseigner sur leur compétence dans ce domaine. Nous continuerons avec le quatrième chapitre qui comprend l'analyse et l'interprétation des résultats des données.

## CHAPITRE QUATRE

### ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

#### 4.0 Introduction

Notre recherche tourne autour des questions sur l'emploi de l'adjectif épithète de couleur en FLE. Dans le chapitre précédant nous avons présenté notre démarche méthodologique et nous avons indiqué que les données ont été collectées à l'aide des questionnaires et un test. Les données ont été bien obtenues et nous avons fait la présentation et l'analyse de ces données dans ce chapitre actuel. En effet, ce chapitre se centre sur ce que nous avons eu du terrain de recherche et nos analyses de ces données qui à la fin nous ont aidée à confirmer nos hypothèses formulées au premier chapitre de ce travail. L'analyse, la synthèse et l'interprétation ont été faites selon les démarches de dépouillement présentées dans le chapitre précédent.

#### 4.1 Données du questionnaire des enseignants

Rappelons que le questionnaire des enseignants comprend trois grands aspects à savoir le profil des enseignants, nature et cause des difficultés d'emploi des adjectifs épithètes par les apprenants vis-à-vis cet emploi dans l'enseignement de la langue française. La première partie du questionnaire nous a donné des données sur la vie personnelle, académique et professionnelle des enseignants et leurs participations à des séminaires de recyclage. Ensuite, la deuxième partie du questionnaire nous a permis de recueillir des informations sur la nature et les causes des difficultés d'emploi des adjectifs épithètes chez les apprenants. Finalement, la dernière partie du questionnaire cherche à savoir l'expérience des enseignants dans l'enseignement/apprentissage des adjectifs et le français en général.

#### 4.1.1 Profil des enseignants

Comme indiqué précédemment dans le chapitre précédent, les enseignants font partie des répondants concernés par cette recherche ainsi leurs caractéristiques démographiques sont très nécessaires pour nous. Dans un souci de fiabilité des résultats, les données de chacune des questions posées sur le profil des trois enseignants (Prof 1, 2 et 3) sont présentées et analysées séparément sur les tableaux 3 et 4 ci-dessous.

**Tableau 5: Caractéristiques démographiques des enseignants**

Répondant	Age	Sexe	Niveau d'étude	Nombre d'années d'enseignement
Prof 1	47	M	Licence	15+ ans
Prof 2	30	F	Licence	1-5 ans
Prof 3	35	M	Licence	6-10 ans

**Source : Terrain de recherche**

Nous prêtons beaucoup d'attention, à partir de ce tableau, aux données statistiques sur le niveau d'étude et le nombre d'années d'expérience des enseignants interrogés. Selon les résultats, tous les trois enseignants interrogés sont titulaires de Licence dans l'enseignement, un diplôme qui permet au titulaire d'enseigner au niveau SHS comme un enseignant professionnel. C'est-à-dire que les enseignants dans cette école sont tous bien formés pour le niveau SHS et pour l'enseignement du français. Parmi eux, un enseignant est sur le terrain d'enseignement il y a plus de 15 ans, un enseignant a entre 6-10 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE et l'un restant est enseignant il y a moins de cinq ans. Il est à noter que l'expérience compte beaucoup en matière d'enseignement. Nous postulons en effet que plus longtemps que l'on enseigne, plus on devient expérimenté en ce que l'on enseigne. Considérant



l'expérience des enseignants interrogés, nous stipulons qu'ils ont un bon niveau d'expérience pour bien guider les apprenants et les aider à surmonter les contraintes posées par l'emploi des adjectifs, une fois que ces difficultés sont clairement identifiées et analysées.

**Tableau 6: Participation des enseignants aux séminaires**

Répondant	Organisme	Nombre de fois	Autres sources de formation appart GAFT et CREF
Prof 1	GATF	6 fois	Internet
	CREF		
Prof 2	GAFT	2 fois	Internet
	CREF		
Prof 3	GAFT	3 fois	Internet
	CREF		

**Source : Terrain de recherche**

Le tableau nous donne les résultats obtenus sur la participation des répondants aux séminaires organisés par la GAFT et les CREF. Selon le tableau tous les enseignants sont membres des organismes en question. Les enseignants affirment qu'ils participent aux activités organisées par la GAFT et les CREF. En terme du nombre de fois qu'ils y participent chacun, l'enseignant qui enseigne depuis beaucoup d'années affirme qu'il a participé aux séminaires de ces organismes six (6) fois. Alors que celui qui enseigne il y a entre 6 et 10 ans y a participé trois (3) fois, le troisième dit que pour elle, c'est une seule fois.

Alors, ces enseignants sont tous conscients de la présence des CREF et de la GAFT. Une vue d'ensemble des données statistiques de la participation des enseignants aux séminaires organisés par la GAFT et les CREF témoignent que les enseignants ne profitent pas au maximum des activités organisées par la GAFT et les CREF pour améliorer leurs aptitudes, compétences et performances surtout dans les classes. Ils ne

participent pas le plus souvent aux séminaires organisés au cours de chaque année. Ils oublient le fait que l'enseignement est une activité très dynamique, et que le savoir évolue au fil du temps. Ceci revient à dire que pour un meilleur enseignement, l'enseignant doit au préalable se valoriser par rapport au temps. Néanmoins, ils ont tous affirmé qu'ils profitent de l'internet comme un moyen supplémentaire pour leur revalorisation dans l'enseignement.

#### **4.1.3. Réponses des enseignants sur l'emploi de l'adjectif épithète en français**

Cette partie du questionnaire cherche à recueillir l'avis des répondants sur la compétence de leurs apprenants en grammaire. Des questions ont été posées aux enseignants de nous dire si les apprenants ont de difficultés en grammaire surtout dans l'emploi de l'adjectif épithète. Nous avons d'abord posé des questions sur l'emploi des adjectifs en général puis sur les épithètes, notre sujet d'étude. Les enseignants nous ont donné les réponses nécessaires et nous les avons présentées et analysées dans les tableaux suivants.

Le tableau 7 présente trois items du questionnaire. Il s'agit des items 7, 8 et 9. Ces items demandent aux enseignants s'ils sont au courant que leurs apprenants ont des difficultés en grammaire surtout dans l'emploi de l'adjectif en général.

Le tableau 8 présente les données sur les items 10, 11 et 12 qui posent des questions aux enseignants sur l'adjectif épithète. A ce niveau, nous avons voulu savoir si les enseignants savent que les apprenants maîtrisent mal les règlements dans l'emploi de l'adjectif épithète de couleur.

Le tableau 9 présente les données sur les items 13, 14 et 15 qui demandent aux enseignants de donner leurs avis sur l'adjectif épithète par rapport à la compétence et la performance des apprenants.

**Tableau 7: Confirmation des difficultés des apprenants en grammaire par les enseignants**

Répondants	Difficultés en grammaire			Difficultés avec les adjectifs		
	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
Prof 1	√			√		
Prof 2			√	√		
Prof 3	√			√		
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Source : Terrain de recherche**

Selon les résultats présentés dans le tableau 7, les répondants (les enseignants) ont tous affirmé que la grammaire, y compris l'emploi des adjectifs, constitue une des difficultés de leurs apprenants. Il faut nous précisions que deux des répondants ont dit directement que les apprenants ont de difficulté en grammaire, l'autre arrime que c'est parfois. Mais pour la question sur les adjectifs, tous les trois ont répondu « oui ». En effet, nous avons remarqué d'après le tableau, que 100% des enseignants (les trois, Prof 1, 2 et 3), ont choisi *Oui* comme réponse à la question posée sur les difficultés des apprenants dans l'emploi des adjectifs.

En nous basant donc sur ces données fournies dans ce tableau, nous affirmons sans réserve que les enseignants sur le terrain de notre recherche témoignent que l'emploi des adjectifs est un aspect problématique qui doit préoccuper tous les enseignants du FLE. Sachant l'existence de la difficulté de l'emploi des adjectifs comme l'attestent également les enseignants eux-mêmes, il serait donc utile que nous étudions bien la situation et que nous prenions des mesures afin de déterminer les effets dans le but de penser aux solutions possibles comme redressement à ces difficultés.

**Tableau 8: Témoignage des difficultés dans l'emploi de l'adjectif épithète**

Répondants	Difficultés d'emploi de l'épithète			Problèmes d'accord et place de l'épithète		
	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
Prof 1	√			√		
Prof 2			√	√		
Prof 3	√			√		
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Source : Terrain de recherche**

La réponse des enseignants, selon le tableau 8 démontre que les apprenants ne maîtrisent pas effectivement les règles d'accord et les critères d'emplacement des adjectifs épithètes en FLE. C'est-à-dire, tous les trois (3) répondants (enseignants), représentant 100% de la population des enseignants, reconnaissent la faiblesse des apprenants vis-à-vis l'emploi des adjectifs épithètes (l'accord en genre et en nombre, et la place). Bien sûr, pour l'item 10 qui pose la question sur la difficulté d'emploi de l'épithète en général, deux ont dit « Oui » alors que l'un restant dit que c'est « Parfois », ce qui affirme également que le problème existe. Ils ont donc tous choisi « Oui » comme réponse aux items 11 et 12 du questionnaire sur l'accord et la place de l'adjectif épithète. Cela implique qu'aucun répondant n'a choisi « Non » comme réponse aux items 11 et 12. Suivant les données statistiques du tableau 6, il est fort nécessaire que nous soulignons que l'emploi des épithètes est un aspect qui pose des difficultés aux usagers du français au Ghana. D'après les résultats, il est évident que les enseignants sont conscients du fait que les adjectifs épithète de la langue française entraînent des contraintes pour les apprenants ghanéens.

**Tableau 9: Les enseignants face aux difficultés dans l'emploi de l'épithète**

Répondants	Difficultés d'emploi de l'épithète			Problèmes d'accord et place de l'épithète		
	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
Prof 1			√			√
Prof 2			√			√
Prof 3			√			√
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

**Source : Terrain de recherche**

Selon le tableau, les trois (3) enseignants, représentant 100% proclament avoir une maîtrise partielle de la notion d'emploi des adjectifs épithètes. En effet, ils ont tous choisi « Parfois » quand les questions sont posées sur le fait qu'eux-mêmes éprouvent une sorte de difficultés dans l'emploi des adjectifs épithètes. Le fait qu'ils n'ont pas dit « Non » affirme qu'ils n'ont pas de confiance à leur maîtrise de cet aspect de la langue. C'est une confirmation que la notion d'adjectifs épithètes est un grand souci dans l'enseignement/apprentissage de la langue française au Ghana. Vue la réponse des répondants vis-à-vis de l'emploi des adjectifs épithètes, il est à noter que la notion de l'adjectif épithète reste problématique aussi bien qu'au niveau d'enseignement qu'au niveau d'apprentissage.

#### **4.1.1. Synthèse du questionnaire destiné aux enseignants**

Dans le cadre de l'analyse des questionnaires auprès d'enseignants de français langue étrangère (FLE), trois participants, deux hommes et une femme, ont été identifiés. Ces enseignants, actifs dans des ateliers et séminaires de formation, démontrent un fort engagement envers leur développement professionnel. Les résultats révèlent une profonde conscience des enseignants quant aux difficultés rencontrées par

leurs apprenants en matière de grammaire, notamment dans l'usage des adjectifs de couleur. Cette sensibilisation reflète un niveau élevé d'observation et d'interaction avec les apprenants, soulignant un engagement pédagogique conséquent. Par ailleurs, les enseignants ont fait preuve d'une honnêteté notable en reconnaissant qu'eux-mêmes rencontrent parfois des difficultés dans l'emploi des adjectifs de couleur. Cette admission suggère une approche réflexive et une compréhension des défis potentiels, favorisant une empathie accrue envers les apprenants.

Les tendances générales identifiées mettent en lumière la récurrence des difficultés des apprenants en grammaire, spécifiquement avec les adjectifs de couleur. Les enseignants notent que ces défis ne sont pas exclusifs aux apprenants, mais qu'ils les expérimentent également périodiquement. En vue d'améliorations, les enseignants pourraient bénéficier de formations spécifiques sur les adjectifs de couleur, tant pour eux-mêmes que pour leurs apprenants. Des approches pédagogiques adaptées, telles que des activités interactives, pourraient être explorées pour renforcer la maîtrise des adjectifs de couleur chez les apprenants.

Cette analyse offre une perspective approfondie sur la conscientisation des enseignants face aux difficultés grammaticales des apprenants et sur leur propre reconnaissance des défis. Ces résultats suggèrent des pistes pour des interventions pédagogiques ciblées visant à améliorer la compétence des apprenants en matière d'adjectifs de couleur en FLE.

#### **4.2 Données du questionnaire des apprenants**

Le questionnaire des apprenants comprend trois grands aspects à savoir le profil des apprenants, leur avis sur la langue française et l'enseignement du français et les difficultés d'emploi des adjectifs épithètes vis-à-vis cet emploi dans l'enseignement de

la langue française. La première partie du questionnaire nous a donné des données sur leur statistique démographique et les langues qu'ils comprennent et savent parler. Ensuite, la deuxième partie du questionnaire nous a permis à recueillir des informations générales sur la langue française dans leur vie scolaire. Finalement, la dernière partie du questionnaire cherche à savoir ce qu'ils savent sur les adjectifs en française.

**Tableau 10: Âges des apprenants**

Age	Fréquence	Pourcentages %
- 16ans	3	5
16ans	17	28
17ans	27	45
18ans	10	17
18ans +	3	5
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Le tableau 10 nous présente les données sur leurs âges. Nous avons remarqué que, la majorité des apprenants se trouvent entre (seize) 16ans et (dix-huit) 18ans. C'est-à-dire un total de 54 sur les 60 apprenants 90% ont entre 16 à 18 ans. Pour les autres, 5% faisant 3 apprenants ont moins de 16 ans et le 5% restants ont plus de 18 ans. Nous trouvons la variation d'âge très importante pour notre étude, car cela nous a permis d'avoir des informations sur le comportement linguistique de ce groupe d'apprenants concernant l'apprentissage du français langue étrangère. Concernant l'âge et l'apprentissage de langue, Klein (1989) stipule que normalement, un enfant, à l'âge de l'école primaire, est à même de se faire comprendre couramment. Après la puberté (comme la situation de notre population), la maîtrise de la langue ne se développe plus

que peu, même si sur plusieurs aspects, le processus d'acquisition n'est jamais totalement arrêté (par exemple en ce qui concerne le lexique). Donc, plus tard nous allons confirmer quand ces apprenants ont commencé l'apprentissage du français.

**Tableau 11: Leurs premières langues (langues locales)**

Langue	Fréquence	Pourcentages %
Twi	50	83
Ga	3	5
Dagbani	1	2
Ewe	6	10
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Klein (1989) nous informe que tout enfant apprend normalement en quelques années une langue, sa première langue ou, comme on a coutume de le dire, sa langue maternelle mais qu'il existe des exceptions pour des raisons physiologiques (par exemple la surdité) ou sociales. Les apprenants ont indiqué leur première langue, chacun. Comme présenté dans le tableau, la plupart (83%) de nos apprenants parlent le *twi*, la langue parlée par presque toute la région où nous faisons cette recherche. Les dix apprenants restants, soient 7% parlent de diverses langues locales comme leur première langue. Trois (3) représentants 5% parlent le *ga*, une langue traditionnelle des habitants de la région de Greater Accra. Une personne parle *dagbani*, une langue du nord du pays et six (6) faisant 10% parlent *ewe*, la langue des habitants traditionnels de la région Volta au Ghana. Toutes ces langues sont des langues ghanéennes. Ces résultats démontrent que les apprenants parlent bien des langues déjà acquises dès leur enfance et nous croyons que ces langues peuvent avoir d'influence sur l'acquisition d'une nouvelle langue.



**Tableau 12: Les langues étrangères étudiées à part l'anglais**

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Français	60	100%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Pour ce tableau, nous parlons des langues étrangères que les apprenants apprennent à part l'anglais. L'anglais est comme une première langue pour eux car c'est la langue officielle du pays et alors tout enfant commence à l'apprendre depuis le premier jour à l'école et c'est également la langue d'enseignement du pays. Sur ce, pour tous les soixante apprenants, nous pouvons dire que le français est la seule langue étrangère qu'ils apprennent. On peut acquérir une langue étrangère dans des conditions très différentes ; l'acquisition non guidée de l'acquisition guidée (par l'enseignement), Klein (1989). Sans doute, le français est appris au Ghana par l'acquisition guidée, c'est-à-dire par l'enseignement à l'école. En effet, dans l'acquisition guidée, les données de la langue à apprendre sont plus ou moins préparées pour l'apprenant.

**Tableau 13: Depuis quel niveau les apprenants apprennent le français**

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Primaire	3	5
Collège (JHS)	12	25
Lycée (SHS)	45	70
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Le tableau 13 ci-dessus montre que quarante-cinq (45) apprenants représentant 70% ont commencé à apprendre le français au niveau de SHS. Selon le tableau, douze (12) apprenants représentant 25% ont appris le français dès le collège, JHS. Néanmoins,

trois (3) apprenants représentant 5% ont appris le français à partir du niveau primaire avant d'entrer au secondaire. Selon ceux qui ont appris le français au niveau primaire, ils ont eu la chance de fréquenter des écoles privées et c'est pareil pour ceux qui ont commencé au JHS : la majorité ont fréquenté les écoles privées. D'après ceux qui ont débuté le français au niveau SHS, ils n'ont pas eu la chance d'apprendre au niveau JHS parce qu'on n'enseignait pas le français dans leur JHS, peut-être parce qu'il n'y avait pas de professeurs de français dans leurs établissements. Alors c'est nettement clair que la majorité des apprenants ont commencé l'apprentissage du français après l'âge de puberté ce qui influencerait beaucoup leur dispositif d'acquisition d'une nouvelle langue, d'après Klein (1989).

**Tableau 14: Comment les apprenants trouvent l'apprentissage du français**

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Facile	1	2
Intéressant	2	3
Difficile	31	52
Confusant	26	43
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Selon le tableau, c'est seulement un seul (un) apprenant représentant 2% qui trouvent l'étude du français langue étrangère vraiment facile. Deux (2) affirment que c'est intéressant. Ces trois apprenants ont donné cette réponse pour la simple raison qu'ils ont commencé à apprendre le français dès l'école primaire. Nous avons noté que trente-et-un des (31) apprenants représentant 52% trouvent l'étude du français difficile. Les vingt-six (26) restants représentant 43% stipulent que l'apprentissage du français est compliqué. Cette raison est dû au fait que ces apprenants n'ont pas commencé tôt et

manquent d'intérêts vis-à-vis l'apprentissage du français. D'ailleurs, dans l'acquisition guidée, ce qui sont des apprenants comme débutants dans la langue du niveau SHS semblent constamment le trouver difficile de faire fonctionner le français comme langue de communication à l'oral et à l'écrit.

**Tableau 15: Fréquence de la pratique de l'écriture en classe**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Des fois	21	35
Rarement	2	3
Aucune idée	3	5
Chaque leçon	34	57
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Selon le tableau la majorité confirment qu'ils font la pratique sur l'écriture. Alors que trente-quatre (34) faisant 57% disent qu'ils pratiquent pendant chaque leçon, vingt-deux disent qu'ils la font des fois. Ce sont des indices qu'ils font l'écriture en classe. Comme le dit Klein (1989), dans l'acquisition non-guidée d'une langue étrangère, la langue à apprendre apparaît à l'apprenant sous forme d'instances de communication quotidienne, d'ondes sonores qui sont produites dans un contexte situationnel donné. C'est de ces matériaux qu'il doit induire des règles inconnues sur l'utilisation de la nouvelle langue. Dans l'acquisition guidée, les données de langue à apprendre sont plus ou moins préparées pour l'apprenant. Cela veut dire qu'il faut beaucoup de la pratique. Donc nous voudrions savoir chez les apprenants s'ils font de la pratique d'écriture en classe. Alors la question suivante leur demande d'expliquer comment ils voient leurs performances en grammaire.

**Tableau 16: Comment les apprenants trouvent leur performance en grammaire**

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Mauvais	10	17
Encourageant	15	25
Ça va un peu	12	20
Décourageant	23	38
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

A travers cette question, les apprenants ont donné leur opinion sur la grammaire française. Alors que d'autres disent que leur performance en grammaire est encourageante (15 apprenants faisant 25%), d'autres trouvent leur performance en grammaire décourageant (23 apprenants faisant 38%). Nous avons noté que ceux qui disent que c'est encourageant font partie du groupe qui ont commencé l'apprentissage du français avant d'aller au lycée, SHS. Cela suggère que ces apprenants ont une base plus ou moins solide puisqu'ils ont commencé l'apprentissage depuis le primaire ou le collège, JHS. Il y a dix apprenants (17%) même qui avouent que leur performance en grammaire est mauvaise. Douze d'entre eux n'en sont pas si sûrs donc ils disent que ça va un peu. Leur raison suggère que la grammaire de la langue française est pleine de règles à respecter. C'est l'un des signes d'un apprentissage guidé. La grammaire est un vaste champ d'investigation et de connaissances qui prend en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés, et donc du dispositif (la langue française) dont ils procèdent, (Riegel et al., 2016). Donc l'apprenant est en face des règles qu'il doit comprendre et appliquer consciemment.

**Tableau 17: Familiarité avec les adjectifs en général**

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	19	32
Non	14	23
Pas très bien	21	35
Un peu	6	10
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

En général la majorité savent qu'il existe aussi des adjectifs en français tout comme en anglais, leur langue officielle. Mais le problème c'est qu'il y en a qui disent qu'ils ne sont pas familiarisés avec les adjectifs en général. Selon le tableau, dix-neuf des apprenants faisant 32% stipulent qu'ils connaissent les adjectifs français alors que quatorze (14) soit 23% affirment qu'ils ne sont pas familiarisés avec les adjectifs. Le tableau montre également que vingt-et-un représentant 35% sont familiarisés avec les adjectifs mais pas très bien, six apprenants disent que leur familiarisation est peu. Ce résultat obtenu, nous leur avons demandé pour savoir s'ils se sont familiarisés avec les règles d'accords des adjectifs.

**Tableau 18: Familiarité avec les règles d'accord des adjectifs**

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	6	10
Non	15	25
Pas très bien	30	50
Un peu	9	15
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Selon le tableau, il n'y a que six (6) apprenants, faisant 10% des apprenants qui stipulent qu'ils connaissent les règles et les places des adjectifs français. Pourtant, quinze apprenants, soit 25% disent qu'ils ont de grands soucis dans l'emploi des adjectifs épithète. Alors que trente (30) apprenants soit 50%, la moitié, affirment qu'ils

sont familiarisés avec l'emploi des adjectifs mais *pas très bien*. Selon le tableau, les neuf (9) apprenants restants représentant 15% disent que leur familiarisation est peu. Ce résultat affirme qu'ils ne se sont pas familiarisés avec les règles d'accords des adjectifs, y compris les adjectifs épithètes. Ils ont des difficultés dans l'emploi de l'adjectif épithète. Nous voudrions savoir le rôle des enseignants dans la correction des erreurs des apprenants et le tableau suivant l'illustre mieux.

**Tableau 19: Disponibilité des enseignants pour la correction de leurs erreurs grammaticales**

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Toujours	23	38
Souvent	25	42
Des fois	10	17
Jamais	2	3
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Selon le résultat la majorité des apprenants trouvent que leurs enseignants les aident beaucoup dans l'apprentissage de la langue française. Dans leur cas leurs professeurs sont souvent disponibles pour les corriger en cas des fautes. En effet, vingt-trois (23) apprenants représentant 38% affirment que les enseignants sont toujours disponibles pour corriger leurs fautes en français. Cela indique que les enseignants corrigent bien les exercices et les devoirs des apprenants. En outre, vingt-cinq (25) apprenants représentant 42% le confirment en disant que les professeurs sont souvent disponibles et corrigent leurs erreurs grammaticales. Dix apprenants disent qu'ils sont là des fois. En fin, c'est deux apprenants seulement qui disent que les enseignants ne corrigent pas leurs erreurs. D'après les réponses des apprenants, le rôle des enseignants dans l'apprentissage de la langue française dans leur école est satisfaisant, car leur

professeur essaie d'apporter aux apprenants les corrections nécessaires vis-à-vis les erreurs d'apprentissage.

**Tableau 20: Le plus grand défi des apprenants en grammaire**

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Le genre	25	42
L'accord	23	38
Conjugaison	12	20
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

**Source : Terrain de recherche**

Selon les données présentes dans le tableau 20 ci-dessus, le plus grand défi de 20 apprenants (soit 42%) est avec le genre des noms ; pour 23 (soit 38%), c'est l'accord et enfin la conjugaison pour les 12 apprenants (20%) restants. Nous sommes au courant que le français est une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle – en général en classe de langue – et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes. Cela indique que les apprenants auront de défis en apprenant cette langue en classe. Donc, comme affirment les apprenants dans le tableau, il serait très difficile de s'approprier facilement les règles d'usage de la langue. En effet, les apprenants ont indiqué que leurs défis se voient au niveau de la grammaire, le genre, l'accord et la conjugaison. Notre sujet se trouve au niveau de la grammaire, du genre et de l'accord. Voici pourquoi nous abordons cette étude pour mieux présenter la situation des contraintes que pose l'emploi de l'adjectif épithète chez les apprenants ghanéens à Odumasi SHS.

#### **4.3. Analyse des données du test des apprenants**

Le test se compose des 10 questions ayant chacune quatre choix d'où la bonne réponse est à choisir. Pour ce test, l'apprenant doit choisir la réponse qui convient mieux

pour compléter chacune des phrases données. Les cinq premières questions portent seulement sur l'accord de l'adjectif épithète alors que les cinq dernières portent sur l'accord et la place de l'adjectif épithète. Heureusement, les apprenants ont répondu à toutes les questions. Nous avons donc présenté et analysé les données obtenues du test dans les tableaux suivants.

### Tableau 21: Item 1 du test

Item 1 : Ce stylo ..... appartient à Kofi, regarde comment il est beau.

A. Bleue B. Bleu C. Bleus D. Bleues

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Bleue	15	25
<b>Bleu</b>	<b>35</b>	<b>58</b>
Bleus	7	12
Bleues	3	5
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Source : Terrain de recherche

Ce tableau ci-dessus révèle les réponses des apprenants du premier item du test. D'après le tableau, la majorité des apprenants ont bien choisis la bonne réponse pour cette question. En effet, 35 apprenants représentant 58% ont choisi *bleu* (le bon choix), 15 apprenants représentant 25% ont choisi *bleue* (féminin), 7 apprenants représentant 12% ont choisi *bleus* (masculin pluriel) et 3 apprenants ont choisi *bleues* (féminin pluriel). Ceci nous indique que pour cette phrase la majorité des apprenants ont eu de bonnes notes, mais nous avons vu que cette performance a changé au fur et à mesure qu'il y a d'autres contextes différents de ce premier cas. Arrivé, Gadet, Galmiche (1986) soulignent que l'adjectif est affecté par le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte. Dans ce cas le noyau (nom) dont il s'agit c'est *stylo* qui est au masculin



singulier. Donc, les apprenants devraient connaître ceci et choisir en effet *noir* comme la bonne réponse.

### Tableau 22: Item 2 du test

**Item 2 :** La dame.....qui est assise là-bas est la mère de Bernard.

A. Noir B. Noirs B. Noire C. Noires

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
noir	20	33
noirs	6	10
<b>noire</b>	<b>25</b>	<b>42</b>
noires	9	15
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

#### Source : Terrain de recherche

Ce tableau ci-dessus nous indique les réponses des apprenants pour la deuxième phrase du test. Tout comme le premier item, il s'agissait de l'accord de l'adjectif au nom auquel il se rapporte. Dans cette phrase le nom concerné est féminin singulier (dame). Il faudrait donc choisir un adjectif féminin singulier (noire). Nous avons vu à partir de ce tableau en haut que la majorité a échoué. En effet, il y a seulement 25 apprenants, représentant 42% ont choisi *noire*, la bonne réponse. Les 35 apprenants restants ont choisi les options incorrectes comprenant 20 apprenants représentant 33% qui ont choisi *noir* (masculin singulier), 6 apprenants représentant 10% ont choisi *noirs* (masculin pluriel) et 9 apprenants représentant 15 ont choisi *noires* (féminin pluriel). Cette performance montre qu'il y a des difficultés chez les apprenants quand il s'agit de l'accord de l'adjectif épithète en FLE.

**Tableau 23: Item 3 du test****Item 3** : Monsieur Kweku aime porter des chaussures.....

A. blanc B. blanche C. blancs D. blanches

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
Blanc	7	12
blanche	0	00
Blancs	33	55
<b>blanches</b>	<b>20</b>	<b>33</b>
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

**Source : Terrain de recherche**

Ce tableau ci-dessus nous montre les réponses que les apprenants ont choisies pour la troisième question (le troisième item du test). Nous avons vu à partir de ce résultat que 7 apprenants, représentant 12%, ont choisi *blanc* (masculin singulier), aucun apprenant n'a choisi *blanche* (féminin singulier), la majorité, c'est-à-dire 33 apprenants représentant 55% ont choisi *blancs* (masculin pluriel) et les 20 apprenants restants représentant 33% ont choisi *blanches* (féminin pluriel), la bonne réponse. En somme, nous avons eu 33% des réponses qui sont correctes alors que les 67% des réponses ne sont que fausses. Cela veut dire que la plupart des apprenants ont choisi les mauvaises réponses. C'est un témoignage que l'emploi des adjectifs de couleur leur pose des difficultés. Cela pourrait aussi être dû au fait qu'ils ne maîtrisent pas bien le genre du « chaussures » que l'adjectif qualifie.

**Tableau 24: Item 4 du test****Item 4 :** Ces enfants portent souvent des habits.....

A. verts B. vert C. vertes D. verte

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
<b>Verts</b>	<b>22</b>	<b>37</b>
Vert	3	5
vertes	30	50
verte	5	8
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

**Source : Terrain de recherche**

Ce tableau aussi nous révèle les réponses des apprenants pour la quatrième question. Ici, la bonne réponse est l'adjectif masculin pluriel (verts) qui s'accord bien avec le nom en question (habits, masculin pluriel). Les apprenants qui ont pu reconnaître les indices et ont choisis la bonne réponse (verts) sont au nombre de 22, faisant 37%. Les 38 apprenants restants soit 63% de la population totale n'ont pas reconnu la bonne réponse. Parmi les mauvaises réponses, 3 apprenants représentant 5%, ont choisi *vert* (masculin singulier), 30 apprenants, représentant 50% ont choisi *vertes*, indiquant que la moitié du groupe pensent que le nom en question *habits* est féminin pluriel. Les 5 apprenants représentant 8% ont choisi *verte* (féminin singulier). Ceci nous montre que 37% des apprenants ont eu la bonne réponse et 63% ont choisi les mauvaises réponses indiquant que leur problème est vraiment grave par rapport à l'emploi de l'adjectif épithète.

**Tableau 25: Item 5 du test**

**Item 5** : Papa, un.....est venu vous chercher.

A. homme grands B. grande homme C. grand homme D. grandes

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
homme grands	25	42
grande homme	10	17
<b>grand homme</b>	<b>23</b>	<b>38</b>
grandes	2	3
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

**Source : Terrain de recherche**

Dans ce tableau, on note que 25 apprenants constituant 42% ont choisi l'option A, *homme grands* (qui est incorrect). Nous en déduirions que ces 25 apprenants n'ont pas peut-être remarqué le *s* de *grand* (*grands*) qui rend l'option incorrect. En outre, 10 apprenants constituant 17% ont choisi l'option avec l'adjectif féminin (*grande homme*), 2 apprenants constituant 3% ont choisi *grandes*, une option qui ne compte jamais. Les 23 apprenants restants constituant 38% ont choisi la bonne réponse. La place de l'adjectif nous concerne beaucoup par rapport à cet item. Charaudeau (1992) note qu'il se place avant le nom lorsque la combinaison *adjectif + nom* est très fortement sentie comme une unité de pensée : il y a alors un seul accent d'intensité. Toutefois, il peut le précéder s'il a beaucoup de force affective. Le cas de la combinaison *grand + homme* est très délicat. En fait, si *grand* est préposé nous aurons une unité de pensée, s'il est postposé nous aurons également une unité de pensée. En effet, *Un homme grand* est un homme qui est élancé en taille alors qu'un *grand homme* est un homme qui est très respecté dans la société ou qui a un bon statut dans la société. Ces types d'adjectifs pose vraiment de contrainte d'emploi. Voilà pourquoi nous avons mis *homme grands* (adjectif pluriel) comme l'option A.

**Tableau 26: Item 6 du test**

**Item 6 :** La..... que ma mère a achetée au marché est très jolie.

A. chemise noir B. noir chemise C. chemise noire D. noire chemise

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
chemise noir	15	25
noir chemise	12	20
<b>chemise noire</b>	<b>15</b>	<b>25</b>
noire chemise	18	30
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

**Source : Terrain de recherche**

Ce tableau ci-dessus révèle les réponses des apprenants par rapport à la sixième question (sixième item du test). La bonne réponse à cet item, c'est l'option C, *chemise noire*. Nous avons noté après la correction que seul, 15 apprenants, représentant 25%, ont choisi la bonne réponse : *chemise noire*. D'après Riegel et al. (2016 : 180) les adjectifs épithètes à fixe place postposée incluent *des adjectifs indiquant la couleur ou la forme* tout en s'accordant avec le genre et le nombre. Les autres 35 apprenants ont choisi les réponses incorrectes. Parmi ces derniers, 15 apprenants, représentant 25%, ont choisi *chemise noir*, 12 apprenants, représentant 20%, ont choisi *noir chemise*, une option qui ne respecte ni la règle des adjectifs de couleur ni le genre et 30% représentant 18 apprenants, ont choisi *noire chemise*, une option qui ne respecte pas ce qu'affirment Riegel et al. (2016). Nous avons donc raison de dire que les apprenants ont des difficultés quand il s'agit de l'emploi des adjectifs épithètes.

**Tableau 27: Item 7 du test**

**Item 7 :** Sur la route à l'église, nous avons vu une.....assise par terre.

A. clair femme B. femme claire C. femme clair D. claires femme

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
clair femme	12	20
<b>femme claire</b>	<b>18</b>	<b>30</b>
femme clair	16	27
claires femme	14	23
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

**Source : Terrain de recherche**

Ce tableau ci-dessus présente un autre item qui présente une contrainte par rapport à la place de l'adjectif. Nous avons vu à partir de ces résultats que 12 apprenants, représentant 20%, ont choisi *clair femme*, une réponse qui ne respecte pas le genre du noyau (femme). Aussi, 16 apprenants, représentant 27%, ont choisi *femme clair* qui ne respecte également pas le genre du nom en question, 14 apprenants, représentant 23%, ont choisi *claires femme* qui n'est pas non plus correcte. En fait, seuls 18 apprenants représentant 30% ont choisi la bonne réponse, *femme claire*. Pour analyser cette question nous avons fait recours à ce que dit Charaudeau (1992), l'adjectif se place avant ou après le nom lorsque la combinaison *adjectif + nom* ou *nom + adjectif* est très fortement sentie comme une unité de pensée. Dans les deux cas, *grosse femme* et *femme grosse*, forment chacune une unité de pensée correcte. En effet, nous avons évité l'une de ces options parmi les options proposées à la question. Riegel et al. (2009 : 182) classent les adjectifs épithètes à place variable en deux catégories selon qu'une différence de sens est associée ou non à la position de l'adjectif. Selon ces linguistes quand ces adjectifs sont postposés, ils caractérisent directement le référent du groupe nominal. Selon cette analyse, l'emploi de l'adjectif épithète est vraiment un problème chez ces apprenants.

### Tableau 28: Item 8 du test

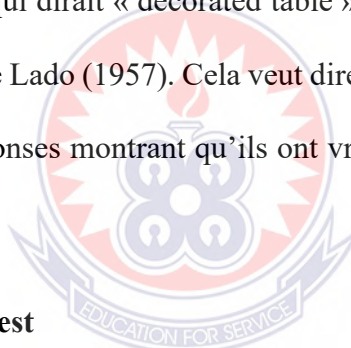
**Item 8 :** Ma famille préfère manger sur la.....

A. décoré table B. décorée table C. table décoré D. table décorée

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
décoré table	7	12
décorée table	35	58
table décoré	3	5
<b>table décorée</b>	<b>15</b>	<b>25</b>
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Source : Terrain de recherche

Ce tableau ci-dessus nous affiche les réponses que les apprenants ont choisies pour la huitième question. A partir de ce résultat nous voyons que 7 apprenants, représentant 12%, ont choisi *décoré table*, celle-ci n'est pas correcte. Aussi, 35 apprenants, représentant 58%, ont choisi *décorée table*. Ici, les apprenants ont reconnu le fait que le nom *table* est féminin et singulier, mais ils n'ont pas reconnu que cet adjectif devrait être postposé. Ils ont dû être trompés par la structure anglaise qui place toujours l'adjectif avant le nom. Il y avait 3 autres apprenants représentant 5%, qui ont choisi une réponse qui a respecté la place mais n'a pas respecté le genre. Et c'est la réponse *table décoré*. Pourtant, nous avons eu 15 apprenants représentant 25%, qui ont choisi la bonne réponse, *table décorée*. Il est fort possible que les apprenants soient influencés par l'anglais qui dirait « decorated table », l'adjectif soit antéposé. C'est le cas du transfert négatif de Lado (1957). Cela veut dire que la plupart des apprenants ont choisi les mauvaises réponses montrant qu'ils ont vraiment des difficultés par rapport à l'adjectif épithète.



#### Tableau 29: Item 9 du test

**Item 9 :** Arrivé au restaurant, monsieur Yaw a demandé du..... pour accompagner son repas.

A. vin blanc B. vin blanche C. blanc vin D. blanche vin

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
<b>vin blanc</b>	<b>21</b>	<b>35</b>
vin blanche	4	7
blanc vin	33	55
blanche vin	2	3
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

#### Source : Terrain de recherche

Dans ce tableau, il s'agit également de la place de l'adjectif de couleur, qui, selon Riegel et al. (2016), fait partie des adjectifs fixes postposés. Le tableau nous révèle les réponses des apprenants à l'item neuf du test. Ici, 21 apprenants, représentant 35%, ont eu cette question correctement. Ils ont choisi *vin blanc*. Cela suppose que les

35 apprenants, représentant 65%, ont choisi les réponses incorrectes. En effet, 4 apprenants, représentant 7%, ont choisi *vin blanche*, 33 apprenants représentant la majorité de toutes les réponses, c'est-à-dire 55% ont choisi *blanc vin* (directement traduit de l'anglais comme « white wine ») et 3 apprenants, représentant 3%, ont choisi *blanche vin*, aussi traduit à l'anglais mais le genre n'est pas respecté. En effet, la bonne réponse ici doit être *vin blanc*. La place et le genre doivent être respectés par rapport au nom, *vin* qui est masculin singulier. Ce qui se passe ici c'est ce que disent Lado (1957) et de Frei (1971) sur le principe du transfert que les individus tendent à transférer dans la langue ou plusieurs langues. L'objet d'étude de l'analyse contrastive est de prévoir les interférences chez l'apprenant qui engendrent des comportements indésirables.

### Tableau 30: Item 10 du test

**Item 10 :** Ma mère m'a acheté une..... pour la fête de Noël.

A. robe jaune B. jaune robe C. jaunes robe D. robe jaunes

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
<b>robe jaune</b>	<b>12</b>	<b>20</b>
jaune robe	23	38
jaunes robe	15	25
robe jaunes	10	17
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

**Source :** Terrain de recherche

Dans ce tableau, on note que seuls 12 apprenants, constituant 20%, ont choisi la bonne réponse pour le dernier item du test. Ces 12 apprenants ont choisi *robe jaune*, celle qui respecte le genre, le nombre et la place de l'adjectif par rapport au nom en question, *robe*. Les 80% des apprenants restants ont choisis les mauvaises réponses comme on les voit dans le tableau. En effet, 23 apprenants, constituant 38%, ont choisi *jaune robe*, 15 apprenants, représentant 25%, ont *jaunes robe* et 10 apprenants, constituant 17%, ont choisi *robe jaunes*. Cela prouve que les apprenants font face à la difficulté d'emploi des adjectifs épithètes. La difficulté liée à la place de l'adjectif est un point vraiment délicat pour ces apprenants anglophones du français langue



étrangère, car en français, il n'existe pas une règle fixe pour la place de l'adjectif qualificatif. La position de l'adjectif par rapport au nom est toujours signifiante.

#### 4.3.1 Synthèse et implication des résultats du test aux apprenants

**Tableau 31: Synthèse des résultats du test**

<b>Item</b>	<b>Pourcentage (%) des bonnes réponses</b>	<b>Pourcentage (%) des mauvaises réponses</b>
Item 1	58	42
Item 2	42	58
Item 3	33	67
Item 4	37	63
Item 5	38	62
Item 6	25	75
Item 7	30	70
Item 8	25	75
Item 9	35	65
Item 10	20	80
<b>Total</b>	<b>343/10=34,3</b>	<b>657/10=65,7</b>

**Source : Terrain de recherche**

Le tableau 31 montre la synthèse des résultats du test pour les apprenants. Selon les résultats des dix items du test, trente-quatre virgule trois pourcent (34,3%) des réponses de la population (60) ont constaté d'être correctes montrant le bon emploi de la place, nombre et genre convenables des adjectifs épithètes en FLE. Au contraire, la majorité des apprenants n'ont pas bien employé cet adjectif. Comme on peut le voir sur le tableau, indiquant la prise des mauvaises réponses ayant un pourcentage très élevé (65,7%). Cette interprétation montre que les apprenants ont des difficultés liées à l'emploi de l'adjectif épithète en FLE.

Les difficultés que nous avons identifiées sont liées aux connaissances inadéquates des apprenants sur le genre des noms qui influencent, par conséquent, les adjectifs auxquels se rapportent ces adjectifs. Le transfert négatif fait partie des nuisances des apprenants par rapport à l'apprentissage de la grammaire y compris les adjectifs épithètes. Si rien n'est fait pour améliorer la structure, ils ne peuvent pas aider

les apprenants à s'exprimer bien en français, soit à l'écrit, soit à l'oral. Ceci montre que l'enseignant ne peut pas atteindre ses objectifs comme il espère et les apprenants ne réussiront pas à leurs examens. La grammaire est aussi importante que les autres aspects tels que le vocabulaire, la lecture etc. alors nous voulons dire qu'il y a beaucoup de choses à faire dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire pour aider les apprenants à s'exprimer bien en français. Avec ces résultats et analyse nous avons confirmé nos hypothèses comme suit.

#### **4.4. Validation de nos hypothèses**

A ce niveau de notre étude nous avons confirmé les suppositions qui servaient comme points de départ pour notre sujet tout en nous basant sur les résultats obtenus. Notre étude a consisté à relever et à analyser des erreurs concernant l'emploi de l'adjectif épithète de couleur dans des tests d'apprenants de FLE au niveau secondaire (SHS) et suite à cette analyse à proposer certaines démarches didactiques qui pourraient améliorer la compétence de l'apprenant ghanéen dans l'apprentissage de cet aspect de la langue française. Nous confirmons les hypothèses suivantes compte tenu de l'étude faite sur l'emploi de l'adjectif épithète de couleur chez les apprenants de Konongo Odumasi SHS :

- 1. Nous postulons que les apprenants de FLE à Konongo Odumasi SHS auraient des difficultés d'emploi de l'adjectif de couleur.*

Avant de faire cette recherche nous avons eu la pensée que l'emploi des adjectifs épithètes de couleur pose des contraintes aux apprenants ghanéens. Nous avons donc cru qu'à cause de ces contraintes les apprenants auraient des difficultés à bien employer ces adjectifs. En effet, nous avons fait notre première hypothèse que le problème existe chez les apprenants. Les questionnaires et le test ont dévoilé que ce que

nous croyions est vrai. Au cours de la recherche nous avons constaté que les apprenants ont vraiment des soucis dans l'emploi des adjectifs épithètes de couleur. Les données fournies dans le tableau 7 qui contient items 7, 8 et 9 du questionnaire nous affirment sans réserve que les enseignants sur le terrain de notre recherche témoignent que l'emploi des adjectifs est un aspect problématique. C'est également confirmé dans le tableau 8 et 9 que les apprenants font face aux contraintes d'emploi des épithètes et les enseignants eux-mêmes en éprouvent des difficultés. En fin, la performance des apprenants dans le test garantit que les apprenants ont vraiment des soucis face à l'emploi des adjectifs épithètes. En effet, la synthèse des résultats indique que le pourcentage des bonnes réponses au test est de 34,3% alors que celui des mauvaises réponses est de 65,7%. C'est donc que le problème existe chez ces apprenants.

*2. Nous supposons que le transfert linguistique de la langue maternelle et de l'anglais au français et la complexité de la langue française seraient à la base des difficultés des apprenants.*

L'accord du genre et du nombre des adjectifs par rapport aux noms auxquels les adjectifs se rapportent est une notion très particulière à la langue française qu'on ne voit pas dans les premières langues (L1) des apprenants et dans la langue officielle ou de scolarisation des apprenants (l'anglais). L'autre cas est la place de l'adjectif dans le groupe nominal où l'adjectif se retrouve. Ce sont ces notions (l'accord de genre, nombre et place) qui nous concernent beaucoup dans cette étude. Nous avons supposé qu'il y ait l'interférence langagière chez nos apprenants dans l'emploi des épithètes. Et nos résultats et analyses confirment cela. Les items 1 à 4 concernaient spécifiquement l'accord des adjectifs par rapport aux noms, et dans ces items, la majorité des apprenants ont échoué. Comme on le constate dans les tableaux 21 à 24. Alors que d'autres confondent le genre, d'autres oublient qu'il faut également respecter le nombre. C'est

complexe pour eux. Dans les items 5 à 10 restants, il s'agissait de l'accord et la place, les deux. Et tout comme la première partie, beaucoup d'apprenants ont échoué. Ils n'ont pas respecté le fait que les épithètes de couleur sont toutes postposées et respectent également le genre et le nombre. En anglais ces adjectifs sont antéposés et il n'y a guère l'accord de genre et nombre en anglais et dans leur L1. Comme le confirme Ellis (1990), ce qui rend difficile l'apprentissage d'une nouvelle langue est attribué au phénomène d'interférence qui est le résultat de l'inhibition proactive. Donc, il y a cette interférence par leurs connaissances déjà acquises en anglais et dans leur L1.

3. *Nous postulons aussi qu'il y aurait des stratégies pédagogiques à adopter par les enseignants dans l'enseignement de l'emploi de l'adjectif épithète de couleur pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi de ceux-ci.*

L'apparition du langage chez l'apprenant peut être assimilée efficacement quand son désir de satisfaire ses besoins langagiers peut être renforcé par son entourage dès l'enfance. Néanmoins, l'apprentissage de la langue cible, le français, dans cette étude, est commencé à un stade très tard chez les apprenants. Les enseignants doivent donc être conscients des difficultés de transfert dans leur enseignement. Nous avons, en effet, fait les recommandations nécessaires dans nos conclusions au dernier chapitre du travail pour que ces difficultés soient surmontées par les apprenants ghanéens.

#### **4.5. Conclusion partielle**

Nous avons présenté les données dans ce chapitre et l'analyse de ces données obtenues à travers les questionnaires et le test. Nous avons fait l'analyse des résultats présentés dans des tableaux et suivie des explications détaillées. A partir des compréhensions obtenues de l'analyse, nous avons pu confirmer nos hypothèses de

recherche. Le chapitre suivant servant comme la clôture de la recherche toute entière présente nos conclusions et nos recommandations.



## CHAPITRE CINQ

### CONCLUSION GENERALE

#### 5.0. Introduction

Etant donné qu'il s'agit du chapitre de clôture de notre recherche, nous avons fait un résumé de toute l'étude. Ensuite, nous avons tiré une conclusion générale du travail fait. En plus, nous avons énuméré quelques limitations auxquelles nous avons fait face sur le chemin de notre enquête et finalement nous avons proposé quelques recommandations que nous pensons que si on les met en pratique l'emploi de l'adjectif épithète de couleur ainsi que l'apprentissage du français langue étrangère en général sera amélioré.

#### 5.1. Résumé de l'étude

Ce mémoire a été fait avec l'intention d'explorer les contraintes d'emploi des adjectifs épithètes chez les apprenants ghanéens. L'enquête a été faite à Konongo Odumasi SHS dans la région Ashanti du Ghana. Il faut préciser que la structure de la langue française est souvent différente de celle de l'anglais. Il y a des aspects français qui ne se trouvent pas dans l'anglais ; comme le genre, l'élision, la liaison etc. alors il est difficile pour les apprenants du FLE qui ont déjà développé la structure de leur langue maternelle et de la langue seconde qui est l'anglais. Néanmoins, notre sujet a été bien mis dans son contexte et le problème de la recherche bien illustrée ainsi que les objectifs du travail. L'explication des termes clés chez les linguistes et les grammairiens a été faite et les théories qui soutiennent cette recherche ont toutes été bien présentées y compris les propos des behavioristes, l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et le cognitivisme. Nous avons aussi présenté des travaux antérieurs. A ce titre nous avons revu les travaux de Wilmet (1980), Adeniyi (2011) et finalement Defoe (2016) qui

traitent la catégorie d'adjectif épithète sous les angles syntaxique, sémantique et morphologique.

La population visée dans ce travail comprend 60 apprenants et trois enseignants de français dans la même école. Nous avons utilisé deux questionnaires et un test à choix multiple pour la collecte des données dans ce mémoire. L'un des questionnaires était administré aux enseignants et l'autre aux apprenants. Le chapitre quatre prend en compte la constitution du corpus et l'analyse des données recueillies. La génération de données a été sous forme quantitative et qualitative selon lesquelles nous avons pu les soumettre à une analyse quantitative rigoureuse et une évaluation subjective des attitudes, des opinions et des comportements des répondants par rapport à l'emploi des adjectifs épithètes. Dans quel cas l'analyse était claire et des idées et des impressions nécessaires sont bien obtenues pour en tirer des conclusions sur la nature des contraintes qui existe dans l'analyse des épithètes. Après avoir identifié les contraintes, nous avons confirmé nos hypothèses et présenter les conclusions sur l'étude et les recommandations susceptibles de surmonter ces contraintes d'emploi des adjectifs épithètes en FLE.

## **5.2. Conclusion**

L'étude porte sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français, chez les apprenants ghanéens et on peut acquérir une langue étrangère dans des conditions très différentes. Les apprenants en question ont déjà des acquises langagières quelques soit l'anglais, leur langue officielle et de scolarisation quelles que soient leurs langues maternelles. En fait, ces acquises antérieures auraient des influences sur la nouvelle langue qui, d'après les apprenants, est apprise à l'âge au-delà de la puberté. D'après Klein (1989), pour pouvoir diminuer le nombre des transferts négatifs d'une langue à une autre, il faut commencer l'apprentissage de la langue étrangère dès le plus bas âge.

Ce qui n'est pas le cas chez la majorité de nos apprenants de Konongo Odumasi SHS. Dans cette étude nous avons eu les conclusions suivantes.

D'abord, concernant les difficultés particulières de nos apprenants sur l'emploi des adjectifs épithètes de couleur, nous avons exposé, selon les principes d'analyse contrastive, les zones majeures de difficultés au niveau des similarités entre l'anglais et le français. Cette analyse nous a permis de mettre en relief les erreurs relevées en fonction de la place des adjectifs épithètes de couleur qui sont toujours postposés en français mais antéposés en anglais. Les apprenants, ayant fortement habitués aux structures grammaticales de l'anglais et dû au fait qu'ils commencent très tard à apprendre le français, font face à l'interférence dont parlent Lado (1957) et Frei (1971). En effet, les apprenants ont l'attenance à antéposer les adjectifs épithètes de couleur au lieu de les postposer comme postulent Riegel et al. (2016).

Ensuite, les apprenants confondent les genres des noms qui sont les noyaux des groupes nominaux auxquels se rapportent les adjectifs épithètes. Dans les langues maternelles des apprenants tout comme l'anglais, il n'y a pas cette notion de genre des noms. Cette notion de genre qui doit être respectée tout le temps selon le fonctionnement du français est donc une contrainte pour nos apprenants qui ont commencé le français à un stade tardif. Compte tenu de la nature des erreurs relevées, nous pouvons dire que les erreurs sont porteuses d'information sur les difficultés d'acquisition des apprenants. Ceci montre que la langue anglaise, déjà apprise, ainsi que le français, la langue en acquisition, ont chacune leur part de fonctions et de rôles spécifiques dans le développement langagier des apprenants.

Aussi, l'analyse des données nous montre que la langue française elle-même pose de grande contrainte aux apprenants par rapport à la place des adjectifs épithètes. Le fait que les uns sont antéposés, les autres sont postposés et d'autres sont variables



en termes de place dans le groupe nominal est un grand défi pour les apprenants. En conséquence, le problème de la place de l'adjectif est un cas très délicat pour les apprenants anglophones qui sont plus ou moins débutant du français langue étrangère, car en français, il n'existe pas une règle fixe pour la place de l'adjectif qualificatif. La position de l'adjectif par rapport au nom a été l'une des contraintes majeures identifiées dans cette étude.

D'après les réponses des enseignants concernés dans cette étude, ils sont tous conscients de la présence des CREF et de la GAFT qui organisent et fournissent des ateliers et des séminaires pédagogiques au cours de chaque année. Toutefois, les données statistiques de la participation des enseignants à ces ateliers de recyclage professionnels organisés par la GAFT et les CREF dévoilent que les enseignants ne profitent pas au maximum de ces activités organisées pour améliorer leurs aptitudes, compétence et performance surtout dans la classe. Néanmoins, l'enseignement est une activité dynamique. Il faut noter également que ce que nous pensons savoir aujourd'hui évolue de temps en temps. Nous sommes donc obligés de faire les recommandations suivantes.

### **5.3. Recommandations**

Nous sommes d'avis de ce qu'estime Klein (1989) par rapport à la tentative de résoudre le problème d'acquisition d'une langue (étrangère). Selon lui, les interventions peuvent produire des résultats et ce en fonction de ce que nous savons sur ces processus et les lois qui les gouvernent. L'acquisition d'une langue, maternelle, seconde ou étrangère, est un exemple d'un processus naturel. L'enseignement des langues est donc une tentative d'intervention dans ce processus naturel pour l'optimiser. Mais le cas d'une langue étrangère dont l'étude a commencée très tard est délicat. A partir de nos

inspirations de Klein et de nos expériences sur le terrain d'enquête, nous proposons les suivants :

Les apprenants comprendraient mieux et aimeront bien le français langue étrangère s'il est introduit obligatoirement au niveau primaire de notre système scolaire. Si ceci est appliqué les apprenants dès le niveau bas grandiront à développer l'intérêt pour la langue et à la maîtriser tout comme la langue anglaise. Les apprenants du FLE rencontrent le français tard (voilà la raison pour laquelle ils n'arrivent pas à le maîtriser).

Ensuite, il est nécessaire que les enseignants du FLE essaient d'adopter les méthodes telles que communicative et actionnelle en classe. Pour enseigner l'emploi des adjectifs épithètes de couleur aux apprenants en adoptant ces approches communicative et actionnelle, une stratégie intégrée peut être mise en place. Dans le cadre de l'approche communicative, des activités axées sur la communication réelle, telles que des discussions dirigées, des jeux linguistiques et des tâches communicatives, peuvent être utilisées pour encourager l'utilisation des adjectifs de couleur dans des contextes pertinents. Parallèlement, l'approche actionnelle peut être mise en œuvre à travers des projets collaboratifs où les apprenants créent des éléments visuels utilisant les adjectifs de couleur, des simulations d'activités pratiques comme le shopping, et des scénarios réels où les apprenants sont immergés dans des situations nécessitant l'utilisation des adjectifs de couleur pour des prises de décision concrètes. Cette approche combinée favorise l'acquisition linguistique par l'expérience pratique, renforçant ainsi la compréhension et l'utilisation appropriée des adjectifs de couleur dans des situations de communication authentiques. Ainsi, ces méthodes, si elles sont employées à enseigner, rendront la classe vive et intéressante car il s'agit d'activités et d'actions. Les activités qui rendent les apprenants actives dans la classe de langue permettent aux apprenants d'être des acteurs sociaux de la langue.

En outre, il y a l'insuffisance des enseignants du FLE dans les lycées tandis que le nombre des apprenants du FLE est énorme. Pour ce fait, nous proposons une motivation exceptionnelle pour cette catégorie d'enseignants pour attirer et encourager beaucoup de gens pour se faire former en FLE. Cela suppose que l'état doit prêter beaucoup d'attention au FLE en fournissant les ressources nécessaires dans toutes les écoles à partir du primaire pour faciliter la tâche de l'enseignant en classe.

En plus, l'adjectif épithète de couleur en général est un aspect indispensable de la grammaire et ne doit pas être ignoré. Il est donc conseillé que toute attention soit donnée à cet aspect dans nos écoles. Il est important que tout enseignant du FLE fasse son mieux en encourageant et en motivant les apprenants à cultiver l'esprit de la grammaire.

D'ailleurs, est-il bienfaisant si l'observation de la semaine de la Francophonie est étendue au niveau bas car cela sera un des moyens de sensibilisation sur l'importance du FLE.

Enfin, à part le fait que la GAFT et les Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français (CREF) doivent encourager les professeurs des écoles de participer régulièrement aux ateliers de recyclage, il faut aussi encourager la formation des clubs français où ils mettront en exergue la grammaire à tout niveau et organiseront périodiquement des concours en grammaire chaque niveau. Ce mouvement aidera les apprenants à prendre conscience de quelques aspects pertinents en grammaire y compris les adjectifs épithètes de couleur.

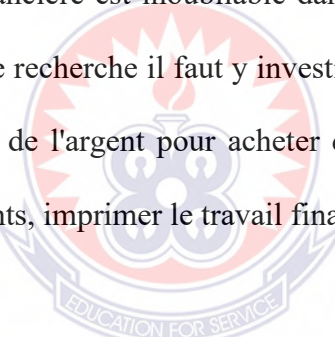
#### **5.4. Limitations**

A la poursuite de nos objectifs dans cette étude, il n'était pas facile, c'est-à-dire nous avons rencontré un nombre de défis pendant notre enquête. Entre autres sont les suivants :

1. La contrainte temporelle était un challenge pour nous. Toute excellente recherche exige du temps suffisant pour se réaliser. De notre part, nous n'avions pas assez de temps pour aller au-delà de ce que nous avons fait parce que nous travaillions et fassions cette recherche en même temps, alors le temps à notre disposition était insuffisant.

2. Le manque de ressources appropriées (matériels) était un autre défi qui nous a confronté. Par exemple, dans la bibliothèque de l'école où nous avons fait cette étude, il n'y avait qu'un seul document portant sur la grammaire. Il était donc une obligation pour nous de nous servir à l'internet et voyager à d'autres écoles ou à la bibliothèque de notre université la plupart du temps.

3. La contrainte financière est inoubliable dans ce cas. Il est incontestable que pour faire une bonne recherche il faut y investir beaucoup financièrement. Nous n'avions pas trouvé de l'argent pour acheter des documents liés à cette étude, motiver les apprenants, imprimer le travail final, etc. était un grand défi.



Malgré les limites de la présente étude dont nous sommes conscients, elle justifie l'intérêt linguistique. Nous sommes d'avis que le présent travail contribuerait à l'enrichissement des programmes d'études de Senior High School et serait aussi une étude utile pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre pays. C'est notre espérance que cette étude encourage les professeurs et les apprenants de FLE à prendre en compte, dans leurs activités de classe, les perspectives que nous venons d'exposer. Tout n'a pas été dit mais nous espérons que d'autres chercheurs combleront les lacunes et profiteront de nos démarches pour surmonter les difficultés des apprenants du FLE surtout celles qui sont liées aux contraintes d'emploi des adjectifs épithètes. Dans cette même veine, nous avons noté au cours de cette recherche d'autres aspects de l'étude de

l'emploi des adjectifs épithètes en FLE que nous n'avons pas pu couvrir à cause des contraintes de temps et d'autres facteurs. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer l'accord entre l'adjectif et le nom qu'il qualifie et le genre de ces noms propres en Français qui posent beaucoup de difficultés à la plupart de nos apprenants ghanéens du FLE. Nous suggérons donc que les chercheurs considèrent ces aspects comme sujets de recherche dans les études postérieures à la nôtre.



## REFERENCES

- Adeniyi, E. (2007). *Sémantique de l'adjectif qualificatif en français et apprentissage du FLE : étude de cas : les apprenants anglophones du village français du Nigéria* (Doctoral dissertation, Besançon).
- Agbefle, G. K. (2014). *La place marginale du français au Ghana. Un statut bien trompeur sur les médias et dans les écoles*. Mémoire présenté au département des langues modernes. University of Ghana, Legon. Accra.
- Akpah, E. (2020). *Analyse des difficultés de l'accord des adjectifs qualificatifs dans les lycées : Le cas de Bishop Herman College, Ola Senior High School, et Kpando Senior High School*. Mémoire présenté au département des langues modernes. Accra, University of Ghana, Legon.
- Amuzu, D.S.Y. (2008): « Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage de français dans un milieu multilingue non-francophone ». In Kuupole, D. D. (ed.), *Teaching and learning of language, culture and literature*. Takoradi : St. Francis Press. 71-81.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). « L'impact de l'éwé et l'anglais sur l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au Ghana » in D.D. KUUPOLE (ed.), *News Trends in Languages in West Africa*. Takoradi : St. Francis Press. 1-19.
- Amuzu, D.S.Y. (2000). « Problèmes de bilinguisme au Ghana ». In Kuupole, D.D. (ed.) *Coexistence of Languages in West Africa. A Socio-linguistic Perspective*, Takoradi: St Francis Press. 72-87.
- Arrivé, M., Gadet. F. & Galmiche. M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique français*. Paris : Flammarion.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, Thèse de Doctorat en sciences du langage. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2005). *Problème de pronominalisation des compléments d'objet indirect chez les étudiants d'University of Education, Winneba*. Mémoire de master 2, Winneba : University of Education, Winneba (Unpublished).
- Bechade, H. D. (1989). *Grammaire française*. Paris : PUF.
- Bescherelle (2016). *Difficultés grammaticales*. Paris : Larousse.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.

- Catach, N. (1980). "New linguistic approaches to a theory of writing". In: *Battestini, S.P.X. (ed.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chevalier, J. C., Benveniste C. B., Arrivé, M. et Peytard, J. (2002). *Grammaire du français contemporain*. Montparnasse. Paris: Larousse.
- Chomsky, N. (1968). *Structures Syntaxiques*, Paris : Seuil.
- Corder, S. P. (1974). "The significance of learner's errors". In *International Review of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, N°5:161-170.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUF.
- Damourette, J. & Pichon, E., (1971). *Des mots à la pensée. Essai de Grammaire de la Langue Française*. Paris : Éditions d'Artrey.
- Debyser, F. (1970). "La linguistique contrastive et les interférences". In *Langue Française*, N°8 : 31-61.
- De-Souza, A. Y. M. & Bakah, E. K. (2012). *Difficultés d'emploi des pronoms personnels COD et COI dans les écrits des étudiants du département de français à l'université de Cape Coast*. Cape Coast : University Press.
- Defoe, E. (2016). *Analyse comparative de la position de l'adjectif Epithète en français et en anglais*. Accra : University of Ghana, Legon.
- Dubois, J. C., Benveniste, C. B., Arrivé, M. & Peytard, J. (2004). *La Nouvelle Grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frontier, A. (1997). *La grammaire du français*. Paris: Belin.
- Gass, S. & Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Giacobbe, J. (1990). *Phonétique et Phonologie*. Paris : Armand Colin.
- Girard, D. (1972). *Linguistique Appliquée et Didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.
- Grevisse, M. (2011). *Le Bon Usage, grammaire française*. Paris : Duculot.

- Grevisse, M. (2008). *Le Bon Usage, grammaire française*. Paris : Duculot
- Grevisse, M., (2005). *Le Bon usage, grammaire française*. Paris : Duculot.
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage. Grammaire française*. Refondue par André Goosse. Paris : Duculot.
- Gruaz, C. (2011). « Pour une méthode active de remédiation orthographique pour des apprenants allophones ». In *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 54, 147-157.
- Katoozian, K. (2013). *Analyse des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en langue française*. Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London : Longman Group Ltd.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Oxford Press.
- Kuupole, D. D. (2012). "From the Savannah to the coastal lands in search of knowledge through the French language: A herd boy's tale". In *An inaugural Lecture delivered on March 21, 2012*. Cape Coast, University Press.
- Kuupole, D. D. (2005). « Comment rendre plus attrayant l'enseignement/apprentissage de FLE aux apprenants ghanéens : Le rôle de l'enseignant ». In *INFOPROF : Journal des professeurs de français*, No 003 Août 2005, 19-23.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lanchec, J. Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Paris: Hatier.
- Mackey, W. F. (1972). *Principes de didactique analytique*. Paris : Didier.
- Martin, R. (2005). « Dictionnaire informatisé et traitement automatique de la polysémie », E. Martin (éd.). In Textes et informatique, coll. 'Études de sémantique lexicale'. Paris : CNRS-INaLF. Didier Érudition. 77-113.
- MOE (2010). *Teaching Syllabus for French (Senior High Schools 1-3)*. CRDD.
- Molinier, C. (2001). « Les adjectifs de couleur en français. Eléments pour une classification ». In *Revue Romane* 36-2.
- Myrevik, A. (2020). *La place de l'adjectif français : Une analyse du placement d'adjectifs sélectionnés dans la presse française*. UEMA Universitet.



- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oleron, G. (1964). « Le transfert » In F. Fraise & J. Piaget (éds). *Traité de Psychologie expérimentale* IV. 115-177.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2016). *Grammaire methodique du francais*. Paris: P U F.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2011). *Grammaire Méthodique du français*. Paris : PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2005). *Grammaire methodique du francais*. Paris: P U F.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire methodique du francais*. Paris: P U F.
- Robert, P. (2009). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Selinker, L. (1980). *Interlanguage. Error Analysis : Perspectives on second language acquisition*. Essex : Longman.
- Skinner, B. F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement. Un Essai Théorique*. New York : McGraw-Hill.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. Ams PressInc: The University of Virginia.
- Wagner, R. L. & Pinchon, J. (1991). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.
- Wende, O. T. O. (2013). « Place de l'adjectif Qualificatif Epithète : Implications Pédagogiques chez les Apprenants Yorubaphones ». In *Journal of the Linguistic Association of Nigeria* Volume 16 Nos. 1 & 2 2013 (pp. 73-84).
- Woodley, M. P. P. (1993). « *Les écrits dans l'apprentissage* », *Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris : Hachette.

## ANNEXE A

## QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

**Questionnaire d'enquête sur les difficultés d'emploi de l'adjectif épithète en français langue étrangère au niveau SHS au Ghana**

Ce questionnaire vise à recueillir des informations essentielles sur les difficultés de l'emploi de l'adjectif épithète en français langue étrangère au niveau SHS au Ghana en vue de redynamiser les activités de classe et de proposer des mesures d'intervention pour améliorer la compétence de nos apprenants en FLE.

Le questionnaire est à remplir par les professeurs enseignant le français aux niveaux SHS. Veuillez donc le remplir en mettant un croché [✓] dans la case qui convient et en procurant les réponses nécessaires où le besoin se fait sentir.

Toute information recueillie à travers ce questionnaire sera traitée de manière confidentielle

**A. Profil du répondant :**

1.
  - (i) Votre âge: 21 - 35 ans [ ] 36 - 50ans [ ] 51 ans et + [ ]
  - (ii) Sexe : Masculin [ ] Féminin [ ]
2. Quel niveau professionnel avez-vous ? MPhil [ ] M.A [ ] B.ED [ ] B.A [ ]  
Diploma [ ] Cert. 'A' Post-sec. [ ]
3. Pendant combien d'année enseignez-vous le français ? 1-5 ans [ ] 6-10 ans [ ]  
11-15 ans [ ] 16-20 ans [ ] 20ans et + [ ]
4. Participez-vous souvent aux séminaires en FLE organisés par :
  - (i) La GAFT Oui [ ] Non [ ]
  - (ii) Les CREF Oui [ ] Non [ ]
  - (iii) Y a-t-il d'autre(s) source(s) de formation en FLE ? Oui [ ] Non [ ]
5. Si Oui en (iii), Donnez-nous la/ les source(s) de formation.....
6. Enseignez-vous les leçons de français en français ou en anglais ?  
Toujours en français [ ]  
Toujours en anglais [ ]  
Des fois en français [ ]

**B. L'emploi de l'adjectif épithète en français**

7. Est-ce que vos apprenants arrivent à bien travailler aux épreuves de grammaire ? Oui [ ] Non [ ]
8. Si Non, Quelles sont les causes possibles de la faiblesse des apprenants aux épreuves de grammaire ?  
.....
9. L'emploi des adjectifs constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants en grammaire française ? Oui [ ] Non [ ]
10. Vos apprenants maîtrisent-ils la notion d'adjectif épithète (avec référence particulière aux accords de toutes sortes) comme figure dans la langue française ? Oui [ ] Non [ ]

11. Est-ce que vos apprenants sont au courant du fait qu'un adjectif s'accord toujours en genre et en nombre ? Oui [ ] Non [ ]
12. Est-ce que vos apprenants sont conscients du fait que certains adjectifs peuvent être en même temps postposés et préposés au verbe ? Oui [ ] Non [ ]
13. Eprenez-vous, vous-mêmes des difficultés en grammaire du français ? Oui [ ] Non [ ] Des fois [ ]
14. Si oui, que faites-vous pour vous aider vous-même ?  
.....



## ANNEXE B

### QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS

This questionnaire seeks to investigate problems learners face with the use of adjectives of colour in French. Your candid and objective responses will form an empirical basis for identifying these difficulties and the causes as well as proposing possible solution to them. In this regard, kindly take some time to answer the following questions below either by a tick [] or by providing your own answers where necessary. Be assured of confidentiality. Thank you.

Please answer the following questions by ticking the appropriate box and writing where appropriate.

1. Name of student:.....(To be ignored in the analysis)
2. Age:  
.....
3. Gender:  
.....
4. Local languages spoken:  
.....
5. Foreign Languages spoken or studying: French []  
other(s).....
6. Do you love or like French langue? Yes [] No []
7. For how long have you been learning French? 1- 3 years [] 4-6 years [] 7-9 years [] More than 10 years []
8. Does your teacher regularly do orthography and grammar exercises with you in class?  
Yes [] No []
9. Do you practice writing during French lessons? Yes [] No []
10. How do you assess your French grammar? Excellent [] very good [] Good [] Fairly good [] Bad [] Very bad []
11. Are you familiar with French adjectives? Yes [] No []
12. Are you familiar with French adjectives rules (with reference to agreements of all kinds? Yes [] No [] Not all []
13. Does your teacher have time to correct your grammar errors?  
Yes [] No [] At times []
15. What is/are your challenge(s) in French grammar?  
.....  
.....

## ANNEXE C

### TEST POUR LES APPRENANTS

This test seeks to investigate problems learners face with the use of adjectives of colour in French. Your candid and objective responses will form an empirical basis for identifying these difficulties and the causes as well as proposing possible solution to them. In this regard, kindly take some time to answer the following questions below by choosing the correct among the options provided. Be assured of confidentiality. Thank you.

**Choose from the options provided (A-D) the correct answer to each question**

- 1) Ce stylo ..... appartient à Kofi, regarde comment il est beau.  
A. Bleue B. Bleu C. Bleus D. Bleues
- 2) La dame.....qui est assise là-bas est la mère de Bernard.  
A. Noir B. Noirs B. Noire C. Noires
- 3) Monsieur Kweku aime porter des chaussures.....  
A. blanc B. blanche C. blancs D. blanches
- 4) Ces enfants portent souvent des habits.....  
A. verts B. vert C. vertes D. verte
- 5) Papa, un.....est venu vous chercher.  
A. homme grand B. grande C. grand homme D. grandes
- 6) La..... que ma mère a acheté au marché est très jolie.  
A. chemise noir B. noir chemise C. chemise noire D. noire chemise
- 7) Sur la route à l'église, nous avons vu une.....assise par terre.  
. A. clair femme B. femme claire C. femme clair D. claires femme
- 8) Ma famille préfère manger sur la.....  
A. décoré table B. décorée table C. table décoré D. table décorée
- 9) Arrivé au restaurant, monsieur Yaw a demandé du..... pour accompagner son repas.  
A. vin blanc B. vin blanche C. blancs vin D. blanche vin
- 10) Ma mère m'a acheté une..... pour la fête de Noël.  
A. robe jaune B. jaune robe C. jaunes robe D. robe jaunes