

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**ÉTUDE SYNTAXICO-SÉMANTIQUE DES PRÉPOSITIONS *DANS* ET
EN PAR LES APPRENANTS DU FLE AU NIVEAU SHS : LE CAS DES
APPRENANTS DE GHANA SENIOR HIGH SCHOOL TAMALE ET
TAMALE GIRLS SENIOR HIGH SCHOOL**



**A dissertation in the Department of French Education,
Faculty of Foreign Languages Education and communication
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**

JANUARY, 2023

DECLARATION

CANDIDATE'S DECLARATION

I declare that, except for the references to the works of other researchers which have been duly acknowledged, this thesis is as a result of my own research and that no part of it has been presented for another Master of Philosophy Degree in this University or elsewhere.

Candidate's Signature:

Date.....

Name: DOUTE Bakpang

SUPERVISOR'S DECLARATION

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

Supervisor's Signature:

Date:

Name: Prof. D. K. Ayi Adzimah

DEDICACE

Je dédie ce travail à mon mentor et mon père, Prof. Juventus Ziem pour son support moral, son encouragement et ses prières durant toute la période de ce programme.



REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude et ma profonde reconnaissance à mon directeur de recherche Professeur D. K. Ayi Adzimah, pour ses orientations précieuses et enrichissantes, sa rigueur dans le suivi de ce travail, ainsi que son enthousiasme vis-à-vis de cette recherche ; sans ses conseils, ses remarques et sa disponibilité, je n'aurais rien pu accomplir.

Je remercie chaleureusement aussi Mr. Konkone sibite et Mr. Sylvain Libarbore Sananika, pour leurs lectures attentives et exigeantes, leurs remarques, leurs conseils et leurs disponibilités.

Merci à ma famille qui m'a accompagné sans relâche durant toutes les années d'études.



TABLE DES MATIERES

Contenu	Page
DECLARATION	iii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	x
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.0 Survol	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.1.1 Rôles sémantiques de en et dans	4
1.1.2 Les Fonctions syntaxiques de en	6
1.3. Problème	9
1.4. Justification du choix du sujet	12
1.5. Objectifs de recherche	13
1.6. Questions de recherche	13
1.7. Hypothèses de recherche	13
1.8. Délimitation de recherche	14
1.9. Plan de recherche	14
1.10 Conclusion partielle	15
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	36
2.1. Le survol	36
2.2. Définition des termes clés	36
2.3. Les théories	37
2.3.1 Théorie de translation de Tesnière	37

2.3.2. Analyse contrastive	41
2.3.3 La théorie behavioriste	43
2.3.4. Le transfert linguistique	44
2.3.5. La théorie cognitiviste	46
2.3.6 Analyse des erreurs	48
2.3.7 Implications pédagogiques	50
2.4 Travaux antérieurs	51
2.5. Conclusion partielle	53
CHAPITRE TROIS : DEMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	54
3.0. Survol	54
3.1. Constitution du corpus	54
3.2. Population de référence	54
3.3 Prise d'échantillon	55
3.4.1 Approches méthodologiques	57
3.4.2 Outils de collecte des données	58
3.4.3. Nature de l'observation	58
3.4.4 Nature du questionnaire	59
3.4.5 Test	59
3.4.6. Lieu de recherche	60
3.4.7. Déroulement de l'enquête	60
3.5. Conclusion partielle	61
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE	
DES DONNÉES	62
4.0. Survol	62
4.1. Données de l'observation des cours	62

4.2. Analyse et interprétation des données du questionnaire	63
4.2.1. Analyses et interprétations des données du questionnaire des apprenants	64
4.2.2. Analyses et interprétations des données du test	75
4.2.3. Données du questionnaire des enseignants	82
4.2.3.1. Profil personnel et professionnel du niveau académique des enseignants	83
4.2.3.2. Profil personnel et professionnel des enseignants	84
4.2.3.3. Transfert négatif des prépositions en et dans en grammaire française	85
4.3. Validation des hypothèses	86
4.4. Conclusion partielle	87
CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS	89
5.0. Introduction	89
5.1. Conclusion générale	89
5.2. Recommandations	90
5.2.1. Recommandations sur l'enseignement des prépositions	90
5.2.2. Recommandations sur l'enseignement des prépositions « en » et « dans »	92
REFERENCES	94
ANNEXES	97
Annexe A: Questionnaires Pour Les Enseignants De Français De Ghana Senior High School, Tamale Et De Tamale Girls Senior High School	97
Annexe B : Questionnaires Pour Les Etudiants De Français De Ghana Senior High School, Tamale Et De Tamale Girls Senior High School	99
Annexe C : Questionnaires Pour Tester Les Etudiants De Français De Ghana Senior High School, Tamale Et De Tamale Girls Senior High School	101
Annexe D : Bareme (1 Point Par Question)	103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 : Question 3: How old are you?	66
2 : <i>Question 4: What local language do you speak?</i>	66
3 : Question 5 : Do you have a French background	67
4 : Question 6: Do you Speak French?	68
5: Question 7: Have you lived in a francophone country before?	68
6: Question 8: At which level did you start learning French?	68
7: Question 9: Do you like the study of French language?	69
8: Question 10: How long have you been learning French language?	69
9: Question 11: Which aspect of the French language do you like best?	70
10: Question 12: Which aspect of the French language do you find difficult?	71
11: Question 13: Which Language does your teacher speak during lessons?	71
12: Question 14: Does your teacher speak French during lessons?	72
13: Question 15: Do you think your French teacher uses authentic documents such as magazines, projectors, radio, images apart from the text book during French classes?	72
14: Question 16: Have you been taught prepositions in French classes?	73
15: Question 17: Was the lesson on prepositions interesting?	73
16: Question 18: Did you understand the lesson on prepositions?	74
17: Question 19: Are <i>en</i> and <i>dans</i> prepositions in French language?	74
18: Question 20: Do the meanings and usage of <i>en</i> and <i>dans</i> confuse you?	75
19: Question 1 : Mon stylo est.....mon casier	75
20: Question 2 : Les étudiants lisent leur leçon de grammaire.....classe	76

21: Question 3 : Notre maison se trouve.....ville non loin de la Banque CBG	76
22: Question 4. Le bus de Kumasi est..... route pour Tamale	76
23: Question 5 : Le directeur est.....son bureau	77
24: Question 6 : Il pleut beaucoup.....le mois de juillet à Kumasi	77
25: Question 7 : Mon oncle habite France	77
26: Question 8 : Le professeur est.....notre classe	78
27: Question 9 : montrant les données sur l'emploi des prépositions en et dans	78
28: Question 10 : Il y a trente-deux dents.....la bouche de chaque adulte	78
29: Question 11 : Nous allons acheter nos vivres.....ville	79
30: Question 12 :présence de l'agence de sécurité, le voleur a tout avoué	79
31: Question 13 : Nous voyageons souvent.....voiture lorsque nous sommes au village	80
32: Question 14 : Où est la clé ? Elle est.....la voiture	80
33: Question 15 : Ma mère est.....la chambre	80
34: Question 16 : Appelle moi.....dix minutes, nous sommes occupés	81
35: Question 17 : Je ne suis pasde bonnes conditions	81
36: Question 18 : Les femmes affamées mangent des fruits.....route	81
37: Question 19 : Il chante une nouvelle chanson.....dansant	82
38: Question 20 : Rien n'est gratuit.....la vie	82
39: Données du profil des enseignants enquêtés sur le terrain	83
40: Données du profil personnel et professionnel des enseignants enquêtés sur le terrain	84
41: Données du transfert négatif chez les apprenants enquêtés sur le terrain	85

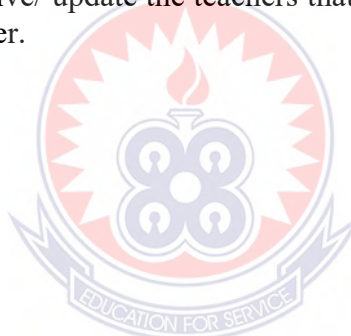
LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1 : Théorie de translation de Tesnière (1959).	40
2: Données statistiques de la population de référence	55
3: Données statistiques de la population de référence des apprenants échantillonnés	56
4: données statistiques des enseignants des deux écoles enquêtées	57
5: Nombre des apprenants par école	64
6: Le genre des apprenants	65



ABSTRACT

The purpose of the study is to identify the difficulties in the use of the prepositions *en* and *dans* by learners in the two senior high schools, Ghana Senior School Tamale (Ghanasco), and Tamale Girls Senior School (TGSHS). Learners at that level are challenged in the use of these two prepositions due to the similarities of their meanings in English grammar. Eighty (80) students offering French were sampled through simple random sampling and the data was solicited by administering questionnaires. The results showed that the prepositions *en* et *dans* are ambiguous and present more pitfalls in the knowledge and handling of the constituent rules of French grammar. Specifically, the results reveal that while about 25% of the students could identify *en* et *dans* as prepositions in French, as high as approximately 75% admitted that their usage were very confusing. About 73% of the students also showed poor interest in the learning of the language. The study also finds that 75% of the French teachers teach in English. Hence a good application of the grammar in the bases of French as Foreign Language ((FLE), the learner must broaden their learning interest of the subject by laying a more solid foundation that will allow them an opener of the grammatical system in all forms. This could be achieved if government could make French compulsory from the basic level. Heads of SHS should also monitor to ensure that French is taught in French in order to enhance familiarity to the language. Finally, there should also be a frequent periodical training to revive/ update the teachers that will enable them to be current in order to effectively deliver.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.0 Survol

Nous avons élaboré dans ce chapitre sept parties à savoir : Le contexte de l'étude, Le rôle sémantique de *en* et de *dans*, la fonction syntaxique de *en* et de *dans*, la problématique, la justification du choix du sujet, les objectifs de recherche, la délimitation et le plan de recherche.

1.1. Contexte de l'étude

Tout comme une intrigue romanesque dans une œuvre littéraire, les prépositions *en* et *dans* constituent une intrigue linguistique pour les apprenants du FLE. Alors, notre étude porte sur la sémantique desdites prépositions tout en s'interrogeant d'abord sur le signifié de ces unités lexicales, leur nature, leur structure et aussi le signifié de leurs connexions syntaxiques. En effet, de par leur nature particulière, les prépositions conduisent au cœur des questions de syntaxe et sémantique en emploi circonstanciel, elles révèlent des mécanismes particuliers de constitution du sens et permettent de formuler des hypothèses sur la généalogie de l'énoncé. Est-ce que c'est un vrai mot qui peut avoir un sens complet hors contexte? Quelle est sa construction morphologique et sa fonction syntaxique? Ce sont des questions méritant des réponses du point de vue linguistique. Comment enseigner les prépositions? Comment les aborder dans une classe de langue? Des questions auxquelles les enseignants doivent chercher une méthodologie efficace à la résolution.

André Martinet, (1980), définit les prépositions comme suit : « Ce qu'on appelle préposition entre directement dans la classe des indicateurs de fonction, sans naturellement l'épuiser puisqu'y figurent au même titre des monèmes à signifiant

désinentiel ». En outre, elles sont considérées comme étant des unités minimales significatives qui ne peuvent pas être segmentés en unités plus petites.

Selon Riegel, Pellat et Rioul (1994), la préposition est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie générale des mots de relation. Comme les conjonctions de coordination et de subordination, elle sert à relier des termes pour les intégrer dans une construction plus vaste. Qu'elles soient ou non porteuses d'un sens identifiable à travers la diversité de leurs emplois, les prépositions contribuent à l'établissement de relations sémantiques entre les termes qu'elles relie.

Pour Dubois et al. (2002), la préposition est un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase tout entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance, etc. Le mot ou le groupe de mots ainsi reliés sont appelés « régime » ; les prépositions traduisent donc des relations grammaticales.

On a distingué des prépositions vides, qui sont de simples outils syntaxiques, et des prépositions pleines, qui, outre l'indication du rapport syntaxique, ont un sens propre.

Ainsi, *de* dans

Il est temps de partir est une préposition vide, ainsi que *à* dans

Il aime à plaisanter. Au contraire, *dans* et *en*, dans les exemples,

Maman est dans la chambre et *Kofi est en ville*, introduisent un « complément circonstanciel de lieu ».

Les prépositions comprennent les prépositions proprement dites et les locutions prépositives comme *à côté de*, *autour de*, *à l'exception de*, *en deçà de*, formées de prépositions vides et d'adverbes ou de noms et dont la liste n'est pas close.

Il n'existe pas de distinction nette entre l'adverbe et la préposition ; c'est ainsi que des prépositions comme *après, avant, avec, contre, depuis, derrière, devant, entre, hors, outre, etc.*, s'emploient souvent comme adverbes avec ellipse du régime :

Il marche devant.

Depuis, il n'a cessé d'être malade, etc.

D'une manière générale, le régime suit immédiatement la préposition, la suite « préposition + régime » formant une unité dont les éléments entretiennent entre eux des rapports plus étroits qu'avec le reste de la phrase.

La préposition, aspect de langue étroitement liée à l'orthographe, est avant tout un aspect essentiel dans le processus de l'enseignement-apprentissage du français. Non seulement nous avons besoin d'écrire afin de communiquer nos pensées et nos idées mais aussi, l'écriture nous permet d'avoir accès aux pensées et aux idées valables (qui nous sont utiles dans la vie de tous les jours) d'autrui. L'écriture nous permet donc de contourner de long en large le monde, en nous exposant à de diverses cultures, ce qui d'ailleurs fait de nous des êtres cultivés et raffinés.

L'écriture nous permet également de préserver et de conserver nos idées et nos découvertes afin de les transmettre de génération en génération et perpétuer notre culture.

Cependant, la plupart de nos apprenants finissent les trois ou les quatre années de leurs études de SHS sans pouvoir bien écrire et par conséquent, échouent aux examens. Même ceux qui se débrouillent, écrivent mal les mots et les expressions en français. Cette faiblesse en orthographe, provient-elle des enseignants, des apprenants ou de la politique linguistique du pays ?

La plupart du temps, les enseignants ont tendance à négliger l'enseignement de certains aspects du français au cours de l'enseignement-apprentissage parce qu'ils ne tiennent pas compte du rôle que joue la notion de la préposition dans l'enseignement apprentissage. L'enseignement des prépositions, donc, ne trouve pas sa place dans l'enseignement et par conséquent, les apprenants ne se rendent pas compte de leur emploi et ainsi ne leur accordent que peu d'attention. Les enseignants mettent plutôt l'accent sur le vocabulaire, oubliant le fait que, si même un apprenant, au lieu d'écrire « je suis *en* voiture pour Accra » finit par écrire « je suis *dans* voiture pour Accra ».

Dans la langue française, la grammaire exerce beaucoup d'influence dans des différents aspects et constitue la base fondamentale qui prescrit et décrit les règles qui gouvernent une langue. Ce privilège accordé à la grammaire nous a encouragé à faire des recherches sur l'utilisation des prépositions *en* et *dans* chez les apprenants de Ghana Senior High School et de Tamale Girls Senior High School.

1.1.1 Rôles sémantiques de *en* et *dans*

Selon, Khammari, I (2015). Il existe une relation directement liée entre la symétrie du nom, l'article et la symétrie de la préposition : « La préposition symétrique se fait suivre du nom symétrique avec article ; la préposition asymétrique, du nom asymétrique sans article ». Parmi toutes les prépositions rapprochées par paire, cette notion d'asymétrie ne concerne que *dans* et *en*, en étant la valeur déformée de *dans*. Cette opposition entre les deux prépositions manifeste « la déformation de la fonction [...] par un changement de forme apparente ».

La distinction entre *en* et *dans* s'exprime en terme d'*intérieurité*. *Dans* est employé pour exprimer une simple intérieurité : Dans

Le livre est dans le feu, le feu entoure le livre, mais n'est pas intérieur à lui. Dans

Le livre est en feu, en revanche, le livre est certes intérieur au feu, mais le feu est exprimé comme intérieur au livre. « Ce qui était à l'extérieur comme devant contenir passe à l'intérieur et devient contenu réel », Guillaume nomme *réversion sur le sujet* le rapport d'intériorité inverse de celui de *dans*.

Plusieurs conditions doivent être réunies pour que l'utilisation de *en* s'impose par rapport à celle de *dans*. Tout d'abord, le contexte doit exprimer un fait positif pour appeler la concrétion. Ensuite, le sujet doit être en mesure de recevoir l'idée nominale (susceptible de se reverser sur lui), et ne doit donc pas faire l'objet d'un emploi impersonnel. Enfin, le concept doit être abstrait, à moins que le signifié de puissance du nom ne possède une part d'abstraction (sens figuré, sens par extension, sens impressif, etc.), pour que la concrétion puisse s'opérer.

Selon Khammari, I (2015). Les noms abstraits suivent le régime imposé par l'article zéro. Le concept abstrait concrété « exprime une situation du sujet », un mode du sujet.

Dans

Il avance en silence, ce mode « devient l'attitude observée par celui-ci durant l'action ». Le silence devient en quelque sorte intérieur à l'action, alors qu'il l'entoure dans *parler dans le silence*.

Lorsqu'un nom concret est employé avec *en* et l'article zéro, il marque une double intériorité. Un tel emploi exprime d'une part l'intériorité du sujet au concept concret du nom, et d'autre part, comme mouvement inverse, l'inclusion dans le sujet de l'idée morale (ou abstraite) associée au nom concret. Dans *être en prison*, c'est l'idée nominale de prison - qui recouvre « tout ce que le mot prison, interprété moralement, renferme de douloureux » - qui est « précipitée sur le sujet ».

Khammari, I (2015). Explicite ce fonctionnement qu'il attribue à *en* dans le cadre des idées de lieu, des idées de situations, des états moraux et de l'idée de distance à une

norme. Sa conception de *en* se démarque fortement d'une hypothèse de sens spatial : par rapport à *dans*, *en* privilégie « la condition morale sur le lieu matériel », « la disposition morale sur le lieu mental », « la conception de lieu mobile sur celle de lieu immobile », « le temps défini sur le temps indéfini ».

Dans le cas d'idées de situation réversibles sur le sujet, ce qui est nécessaire à l'utilisation de *en* et de l'article zéro, *en* exprime une condition potentielle, comme *des colis en souffrance* qui « attendent qu'on s'en occupe », alors que *dans* exprime des circonstances externes, qui entourent le sujet (*vivre dans le luxe*). Concernant les conditions morales, l'utilisation de *en* concerne les noms dont « le manque d'attache avec le réel fait du nom quelque chose d'assez fugitif qui n'est réalisable momentanément que par la concrétion formelle du traitement zéro» Khammari, I (2015). Lorsque le nom dénote ce que le sujet éprouve effectivement, la concrétion ne peut s'opérer et l'on utilise la préposition *dans* suivie de l'article (*dans le chagrin*, *dans la joie*). Enfin, lorsque le sujet est comparé à une norme, celle-ci reste extérieure à lui, et la préposition *dans* est préférée à *en* (*être dans l'erreur*).

1.1.2 Fonctions syntaxiques de *en*

En est un pronom invariable qui sert à remplacer des compléments introduits par la préposition **de**. Il remplace des quantités indéterminées et déterminées introduites par des partitifs (du, de la, de l', des), des adverbes de quantité etc. Par exemple (*Vous voulez du fromage ?*

Oui, j'en veux. Tu as de l'huile ?

Oui, j'en ai).

❖ *En* remplace une quantité précise ou imprécise

Vous avez des enfants ?

Oui, j'en ai trois.

Tu bois du pastis à l'apéro ?

Oui, j'en bois un petit verre tous les jours.

❖ **En complément circonstanciel de lieu**

En sert à remplacer des compléments de lieu introduits par la préposition **de**.

À quelle heure sortent les enfants de l'école ?

Ils en sortent à midi.

Tu viens du cinéma ?

Oui, j'en viens, le film était génial.

❖ **Un complément de verbe ou adjectif introduit par la préposition de (Verbes + de)**

Tu as parlé de tes vacances ?

Oui, j'en ai parlé à Marie.

Vous vous souvenez de votre lune de miel ?

Bien sûr, nous nous en souvenons très bien.

Tu as besoin de prendre des vacances ?

Oui, j'en ai vraiment besoin, je suis très fatigué.

Exception. Quand le complément est un être animé, on utilise les pronoms toniques après la préposition *de*. *Elle a parlé de moi ?*

Non, elle ne parle jamais de toi.

Il s'occupe des enfants ce soir ?

Non, ma mère s'occupe d'eux.

Adjectifs + de : *Vous êtes satisfaits de votre voiture ?*

Nous en sommes très satisfaits. Elle est fière de son travail ?

Non, elle n'en est pas fière, elle voudrait en changer.

1.1.2 Fonctions syntaxiques de *dans*

Dans est toujours suivi par un déterminant

❖ **Dans peut être suivi d'un déterminant article indéfini**

Le mouton est *dans* un enclos.

Le livre est *dans* une armoire.

❖ **Dans peut être suivi d'un déterminant article défini**

Le livre est *dans* le sac.

L'enfant dort *dans* la chambre.

Les hommes sont sortis *dans* des rues de la ville.

❖ **Dans peut être suivi d'un déterminant possessif**

Il y a une rivière *dans* notre village.

Kwame habite *dans* ma maison.

❖ **Dans peut être suivi d'un déterminant démonstratif**

Dans cette famille les enfants sont tous polis.

Je n'aime pas voyager *dans* ces jours ci.

❖ **Dans est suivi d'un numéral plus un adverbe de temps.**

Koffi ira à la gare *dans* dix minutes.

Il pleuvra *dans* un mois.

❖ **Dans peut être suivi d'un pronom indéfini**

Les soldats patrouillent dans tout le quartier

Dans toute la classe seul kwame a eu une bonne moyenne

1.3. Problème

La préposition, selon Riegel, Pellat et Rioul (2016 : 639-641), est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie générale des mots de relation. Les prépositions établissent une relation sémantique entre les termes qu'elles relient. Ainsi il est nécessaire de déterminer la charge sémantique d'une préposition avant de pouvoir bien l'employer.

Donc, faut-il écrire :

« Il a traversé Paris en 3 heures ? » ou « *Il a traversé Paris pendant 3 heures ? » (Grégoire et Kostucki, 2012 : 42).

« Ils ont fait huit kilomètres en deux heures ? » ou « * Ils ont fait huit kilomètres pendant deux heures ? » (Grégoire et Kostucki, 2012 : 42)

« Je pars dans cinq minutes ? » ou « *Je pars en cinq minutes ? » (Grégoire et Kostucki, 2012 : 48)

Pourquoi écrit-on :

« Je suis dans un petit café ? » mais « Je suis au café. » (Grégoire et Kostucki, 2012 : 10)

« Il est au lit ? » mais « Il est dans son lit ? » (Grégoire et Kostucki, 2012 : 10).

Selon Grégoire et Kostucki (2012 : 10), la préposition « à » précède un lieu général alors que la préposition « dans » précède un espace particulier.

Ces quelques questions montrent des contraintes relatives à l'emploi des prépositions « dans » et « en » en français langue étrangère.

Au cours de notre observation et enseignement de la grammaire du français, nous avons constaté que la majorité des apprenants de troisième année à Ghana SHS Tamale et Tamale Girls Senior High School, ont des difficultés d'employer les prépositions *en* et *dans*. Ces difficultés sont relatives au transfert linguistique du point de vue syntaxico-sémantique. En effet, les apprenants s'interrogent sur «le sens» des prépositions *dans* et *en* qui donnent symétriquement le même sens en anglais par exemple (*Ma mère est en ville* et *Ma mère est dans la chambre*). *En* et *dans*, dans les deux phrases simples de l'exemple expriment symétriquement le même sens « in » en anglais. Selon Archibald et Libben, (1995): « Quand les apprenants apprennent une langue seconde, ils ont le plus souvent un point de départ ou une étape initiale : la grammaire de leur L1. Leur but ou étape finale est la grammaire de la L2 ». Afin d'atteindre leur but, ils ont tendance à transférer les règles de leur L1 à la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Il faut noter que les langues sont différentes les unes des autres dans leur structure profonde. Le transfert de l'une à l'autre est négatif dans certains cas et cause les difficultés en communication, soit orale soit écrite. On sent que le français s'organise selon des principes différents de ceux de l'anglais et de la langue maternelle. Alors les apprenants sont confrontés à un autre système syntaxique qu'ils devraient réussir l'utilisation sans difficultés en dépit de la similarité de ces deux prépositions

Selon les behavioristes Thorndike (1934), Skinner (1957), un apprenant de la langue cible, a des difficultés par rapport aux problèmes de la langue quand il n'arrive pas à distinguer les mots de la langue maternelle et ceux de la langue étrangère, à cause de sa connaissance antérieure. Aussi, Amuzu (2001), ajoute-t-il que les langues que les apprenants ont déjà acquises deviennent ainsi sources de confusion (ou de blocage) pour la simple raison que, soit aucune des langues n'est encore maîtrisée à fond à écrire, soit ils doivent combattre leurs premières habitudes. De plus, Ayi-Adzimah

(2011) ajoute que: « Développer l'enseignement du français dans des pays fortement plurilingues n'est pas une chose aisée. Il faut d'abord prendre en compte le répertoire verbal des locuteurs qui ont déjà un certain nombre de langues dans leurs inventaire linguistiques ». En vue des assertions susmentionnées, nous avons remarqué que l'anglais constitue une confusion ainsi qu'un inventaire linguistique des apprenants du FLE suite auxquels notre observation des productions écrites et orales des apprenants a révélé ci-dessous une permutation au nom de transfert linguistique négatif au niveau du sens et de la place:

Exemple 1. « *Ma mère est *en* la chambre » au lieu de « Ma mère est *dans* la chambre »

Exemple 2. « *Il habite *dans* Côte d'Ivoire » au lieu de « Il habite *en* Côte d'Ivoire »

Exemple 3. « *Il est *dans* ville » au lieu de « Il est *en* ville ».

À la lumière des exemples ci-dessus, nous avons observé que l'interférence langagière des apprenants est due à l'apprentissage antérieure de l'anglais, la cause prépondérante des difficultés des apprenants à l'usage des prépositions *en* et *dans* de manière qui représentent des unités linguistiques très importantes dans la transmission d'un message en langue française, ce qui peut être considéré comme une source de leurs productions erronées. Cette interférence langagière de l'anglais au français est un transfert jugé négatif grammaticalement en tenant compte du sens contextuel de *en* et *dans* en anglais. De plus, nous avons observé que syntaxiquement la préposition *en* est un facteur de confusion chez les apprenants. Par exemple, *en*, a part son statut de préposition peut être aussi employé comme un pronom personnel (cette lettre, j'*en* sais le contenu également) et un adverbe (la piscine ? j'*en* viens.). Pour ce, nous ne pouvons pas reprocher complètement les apprenants pour la confusion parce que les méthodes

d'enseignements employés par les enseignants sont aussi problématiques suite au manque de professeurs bien formés dans la matière.

En résumé, dans l'emploi des prépositions *dans* et *en*, nos apprenants sont confrontés aux problèmes de transfert linguistique et à la méthode ou technique utilisée par les enseignants dont certains ne sont pas de tout professionnel dans ladite matière.

1.4. Justification du choix du sujet

La préposition est une catégorie de discours à ne pas négliger dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Elle relie un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase tout entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance... Les apprenants constituant la population de notre champ d'investigations ont des difficultés à discriminer l'emploi de *en* et *dans* dans des phrases simples. Pour répondre à de telles difficultés, nous avons fait le choix du sujet. Le choix de ce sujet a été motivé par notre souci d'aider les apprenants à construire des phrases correctes avec une nouvelle technique d'enseignement pour remédier ces difficultés langagières. Alors, cette tâche est pour nous de mettre à jour nos méthodes d'enseignements vers la résolution des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de Ghana Senior High School, Tamale et Tamale Girls SHS.

Aussi, ce corpus de recherche nous paraît-il très pertinent car selon notre investigation des recherches antérieures, bon nombre de chercheurs ont travaillé sur ce sujet, cependant, il reste toujours un problème (de transfert linguistique et les techniques employées par les enseignants en classe de FLE) sur lequel on recherche.

1.5. Objectifs de recherche

Nos objectifs dans cette recherche visent à

1. Identifier les contraintes auxquelles font face les apprenants dans l'emploi des prépositions *en* et *dans*
2. Identifier les causes des contraintes que confrontent les apprenants.
3. Evaluer et proposer des stratégies d'interventions pour surmonter ce problème.

1.6. Questions de recherche

Afin de déchiffrer les difficultés des apprenants dans l'emploi de la préposition *en* et *dans*, nous avons proposé les questions suivantes auxquelles nous avons tenté de donner des réponses dans la suite de notre travail. Nous estimons que les questions ci-dessous orientent notre recherche à des fins de trouver les solutions efficaces aux difficultés dans la production écrite des apprenants du français langue étrangère (FLE).

1. Quelles sont les erreurs commises par les apprenants dans l'emploi de la préposition *en* et *dans* en français ?
2. Quelles sont les causes de ces difficultés chez les apprenants ?
3. Quelle méthode l'enseignant doit-il adopter pour enseigner l'emploi des prépositions *en* et *dans* ?

1.7. Hypothèses de recherche

Notre enquête préliminaire a révélé que les apprenants du FLE (français langue étrangère) ont des difficultés concernant l'emploi de la préposition *dans* et *en* en français. Nous estimons que les difficultés auxquelles font face les apprenants du FLE sont dues à ces hypothèses :

1. Nous supposons que la similarité syntaxico-sémantique des prépositions *en* et *dans* dans certaines phrases font que les apprenants commettent des erreurs

2. Nous supposons que les causes de ces erreurs sont dues à l'interférence linguistique de l'anglais sur l'apprentissage des prépositions *en* et *dans* du français.
3. Nous supposons que l'approche méthodologique et technique comme aussi des matériels didactiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et en particulier la préposition *en* et *dans* sont inefficaces

1.8. Délimitation de recherche

Nous avons limité notre recherche à l'emploi de la préposition *en* et *dans*, un aspect de la grammaire du français. Nos apprenants ont quand même d'autres difficultés concernant l'emploi des autres prépositions, mais pour le moment notre attention a été tirée sur les prépositions *dans* et *en*. Ainsi, compte tenu de notre objectif, temps et ressource disponible, pour cette recherche, nous avons limité notre travail aux apprenants de Ghanasco et Tamale Girls SHS. Le but de cette délimitation est de nous permettre de faire une recherche de qualité et de pouvoir terminer dans un bref délai.

1.9. Plan de recherche

Notre recherche s'organise sur cinq chapitres :

Le chapitre premier comprend l'introduction, la problématique, la justification du choix du sujet, des objectifs de recherche, des questions de recherche, des hypothèses de recherche, la délimitation du travail, le plan du travail et la conclusion. Le chapitre deux contient le cadre théorique et les travaux antérieurs. Le chapitre trois porte sur les démarches méthodologiques à savoir, la population de référence, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, la nature des tests, la nature de questionnaire, le plan d'intervention et la nature d'analyse des données. Le chapitre quatre contient l'analyse des résultats obtenus et le chapitre cinq porte sur la conclusion générale et les recommandations.

1.10 Conclusion partielle

Partant de la problématique de cette recherche, nous avons mis en relief les difficultés affrontées par les apprenants du FLE dans l'enseignement et apprentissage notamment chez les apprenants de Ghanasco et Tamale Girls SHS au niveau de la préposition *en* et *dans* de la grammaire du français. Nous avons observé d'une part que les difficultés sont relatives au fait que le sens de ces deux prépositions est le même en anglais. Ce qui porte une grande confusion de leur utilisation en français. D'autre part, l'inefficacité de la méthodologie d'enseignement à susciter un problème aux apprenants de bien cerner les cours qui peuvent être engendré par des règles un peu trompeuses de l'anglais au français ou les apprenants se perdent dans le système acquisition en anglais dans leurs productions écrites et communications.



CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

2.1. Le survol

Ce chapitre est composé de deux parties : la première partie comporte la définition des termes clés, le cadre théorique (théorie de translation de Tesnière, la théorie behavioriste, la théorie cognitiviste) ,l'analyse contrastive, le transfert linguistique, l'analyse des erreurs, les implications pédagogiques et la seconde section de ce chapitre porte sur l'étude des travaux antérieurs où nous allons faire une revue littéraire des travaux des autres chercheurs dans le domaine pour déterminer leurs positions vis-à-vis de l'emploi des prépositions *en* et *dans*.

2.2. Définition des termes clés

Notion de préposition :

Pour Dubois et al. (2002), la préposition est un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase tout entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance, etc. Le mot ou le groupe de mots ainsi reliés sont appelés « régime » ; les prépositions traduisent donc des relations grammaticales.

Selon Robert (1998), la préposition se définit comme « un mot invariable, indiquant une relation grammaticale et le passage d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif, d'un adverbe à son complément ».

Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teyssier (2004) aussi définissent le terme préposition comme « un mot ou groupe de mots invariables qui servent à relier un élément de la phrase à un autre ». Selon Riegel, Pellat et Rioul (1994), la préposition est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie générale des mots de

relation. Comme les conjonctions de coordination et de subordination, elle sert à relier des termes pour les intégrer dans une construction plus vaste.

2.3. Les théories de base

Le cadre théorique met l'emphase sur les fonctionnements théoriques dans le but de déterminer l'origine des difficultés didactiques. Nous avons noté que le poids de l'interférence de l'anglais déjà acquise sur le français a beaucoup d'influences négatives sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue française surtout à ce niveau. Alors, nous allons discuter les obstacles que l'anglais déjà acquise fait à l'apprentissage à l'emploi des prépositions *en* et *dans*. De même, nous allons examiner les erreurs que les apprenants ont commises, les analyser et déterminer les causes. Ainsi nous avons jugé les théories behavioriste, cognitivistes et la théorie de translation de Tesnière ayant un impact didactique dans notre recherche. Ces trois théories nous serviront dans l'identification des causes des difficultés des apprenants de Ghanasco et Tamale Girls SHS dans l'emploi de la préposition *en* et *dans*. Nous allons mettre l'emphase sur la théorie behavioriste pour faire l'analyse contrastive de la préposition *en* et *dans* en français et en anglais. De même, les théories cognitivistes nous aideront à cerner les erreurs des apprenants vis-à-vis de l'emploi de « *en* » et « *dans* » dans le but de trouver une mesure d'intervention pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

2.3.1 Théorie de translation de Tesnière

Les recherches de Lucien Tesnière sur la syntaxe structurale ont été publiées en 1959, cinq ans après la mort de l'auteur, sous le titre *Éléments de syntaxe structurale* (Paris, Klincksieck, 670 pages, (1959).

« *La syntaxe structurale a pour objet de révéler la réalité structurale profonde qui se cache derrière l'apparence linéaire du langage sur la chaîne parlée* » (p. 4). Autrement dit, de catégoriser les mots qui composent la phrase aide à déterminer les relations qui

existent entre ces mots. Selon la définition de Tesnière (1959 :364), la translation transforme *une espèce de mot en une autre espèce de mot*.

Les relations syntaxiques relevées par Lucien Tesnière sont la connexion, la translation et la jonction. Dans notre travail, nous allons nous servir de la translation pour expliquer l'emploi des prépositions *en* et *dans*.

La théorie de translation de Tesnière (1959), est une importance majeure qui s'engage sur le fonctionnement essentiel syntaxique des catégories de grammaire. Ainsi selon Lemarechal (1989) *la théorie de translation Tesnérienne s'inscrit dans un ensemble qui met au premier plan le rôle des parties du discours dans la syntaxe des langues*. Selon Tesnière (1959) il peut y avoir le transfert d'un mot plein qui est un variable principal de la catégorie grammaticale dans une autre dans laquelle le mot translateur subit une transformation et devient translaté c'est-à-dire la translation *transfère* un mot plein (mot variable) d'une catégorie grammaticale dans une autre catégorie grammaticale ; le mot subissant la translation (la catégorie de départ) reçoit le nom de *translateur*, le mot résultant de la translation (la catégorie d'aboutissement), le nom de *translaté*.

Autrement dit, la translation, c'est le processus permettant le changement de la fonction syntaxique d'une catégorie grammaticale de départ à une autre catégorie grammaticale d'arrivée grâce à un translateur. Par exemple, *vrai* (adjectif) devient *vraiment* (adverbe) par translation grâce au suffixe *-ment* (translateur) ou dans *une chaise en métal* le groupe prépositionnel *en métal* devient adjectif de discours par le translateur « en ». Donc le groupe prépositionnel (GP) du départ devient l'adjectif de discours par translation.

Ce sont les *translateurs* (qui sont des mots vides, c'est-à-dire les mots invariables) qui effectuent la translation. Donc, la préposition *dans* transfère en adjectif de discours un groupe nominal (GN) en fonction de « complément circonstanciel » Nous avons donc :

Kofi est *dans* une voiture.

Ainsi *dans* est le translateur et *voiture* est le translaté. La préposition *dans* peut toutefois être un nœud de transfert de discours adverbial du groupe nominal compte tenu de sa circonstance de lieu en l'occurrence : les poissons sont *dans* la mer

Le translateur est l'élément important de la translation, c'est l'indice. C'est dans ce cadre que Tesnière (1959), signalait que les indices sont des mots vides assimilables aux translateurs souvent même ils *fonctionnent à la fois comme translatifs et comme indices*. Pour lui, ces indices sont souvent des prépositions. Ainsi la préposition *dans* est généralement utilisée pour introduire un circonstant. *Dans* change alors le complément de circonstant (CC) en adjectif du discours ou en adverbe du discours. Donc la présence de la préposition *dans* indique un changement de catégorie grammaticale.

De même la théorie de translation de Tesnière considère les mots vides comme des outils grammaticaux dont la translation est l'une des catégories. Cette translation a lieu en tenant compte du rôle qu'elle joue sans oublier la nature de la fonction qu'elle doit assumer. En effet les translatifs qui est une partie des mots vides comprennent les prépositions, les articles, les pronoms relatifs... Selon Tesnière : *Les translatifs sont les petits mots invariables destinés à marquer le rapport entre les mots pleins*. C'est dans cette perspective que les translatifs sont considérés comme : *les outils qui servent à relier entre eux les mots pleins*.

En dessous est un schéma illustrant la théorie de translation dont Lucien Tesnière de la préposition *dans*

Une chaise en métal

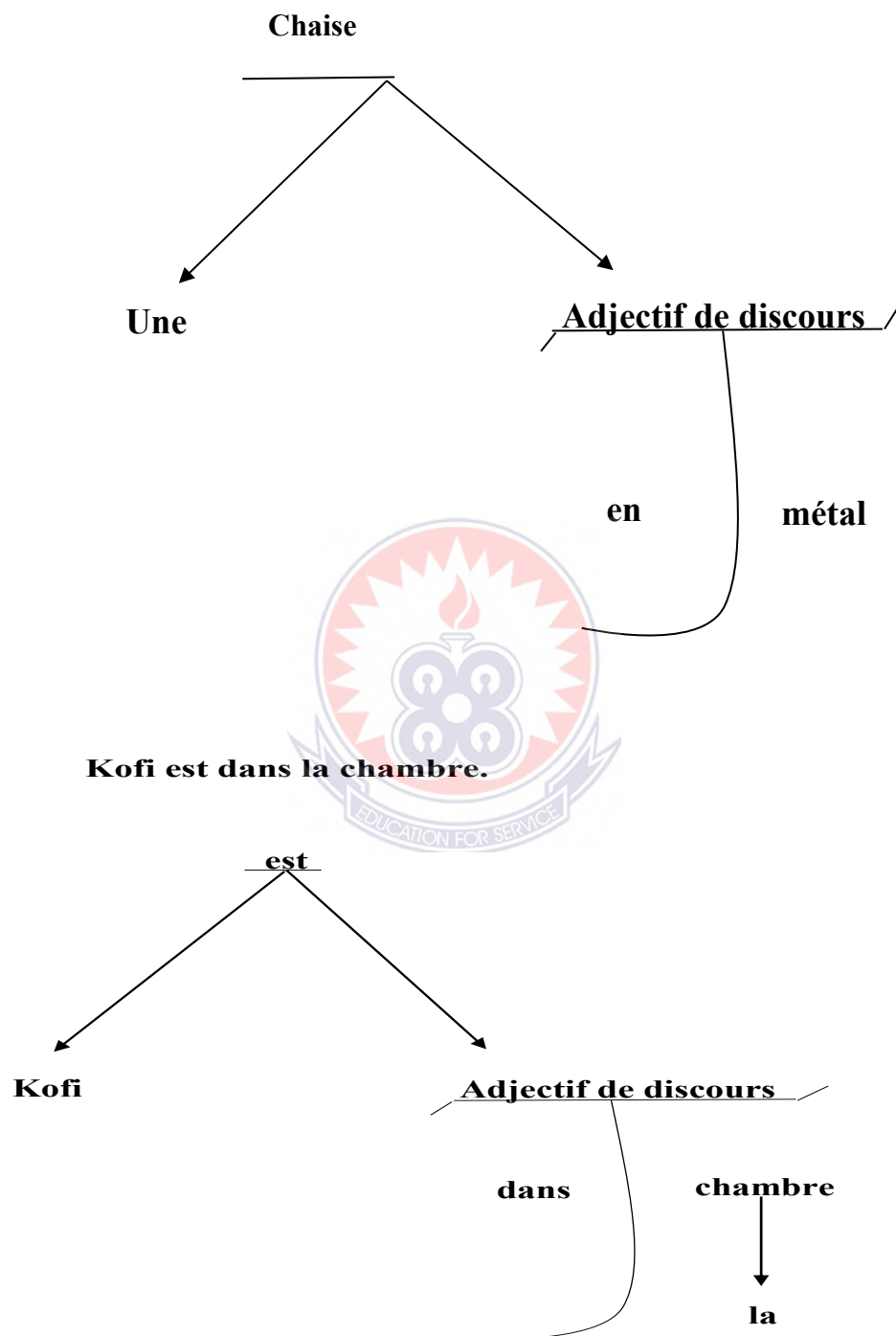


Figure 1 : Théorie de translation de Tesnière (1959).

Ici nous constatons que la préposition peut se traduire. Cela s'explique par le fait que la préposition est de nature un indice qui peut se métamorphoser en devenant un

translatif parce que c'est un outil employé dans le glissement/ translation d'un mot plein d'une catégorie grammaticale à une autre qui par conséquent devient un translatif.

Par exemple la préposition « de » transfère d'adjectif de discours un substantif en fonction d'épithète : *la chaine de Bob*.

Elle peut toutefois transférer un substantif en fonction de circonstance en adverbe. : *Bob vient de Tamale*.

L'emploi des prépositions *en et dans* se caractérisent par de nombreuses difficultés dues aux multiples contraintes que celles-ci exercent surtout en classe de FLE d'où plusieurs apprenants se voient embrouiller compte tenu de leur sens symétrique. Mais à travers la théorie ci-dessus de Tesnière nous sommes ravis qu'en pratiquant cette formule tout apprenant s'en sortira sans doute. Ainsi, sans se perdre dans les détails nous allons essayer dans le même contexte voir le point suivant qui nous parle de l'analyse contrastive

2.3.2. Analyse contrastive

Nous venons de voir qu'apprendre une langue étrangère à partir d'une langue première, peut poser des difficultés au niveau des similarités ainsi que des différences. Tandis que les similarités entre langue étrangère et langue seconde facilitent l'apprentissage, la différence tend à rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement. L'analyse contrastive des erreurs, dont le fondateur est Lado (1957) est capable de prédire les erreurs produites par l'apprenant en prenant en compte les contrastes existant entre les deux langues. Selon Ellis (1990), l'analyse contrastive est une étude qui a pour but « de prévoir les interférences et les analyser afin de mettre en lumière les zones où le conflit entre l'irréductibilité réciproque des systèmes et le transfert engendré chez l'apprenant des habitudes indésirables ».

De même, l'analyse contrastive des erreurs qui tient à la présence de deux ou plusieurs langues, celle(s) à apprendre et celle(s) déjà apprise consiste à prévoir les interférences possibles et à les analyser. En d'autres termes, cela permet d'élucider les aspects problématiques susceptibles d'une comparaison entre la langue source et la langue cible, en termes de transfert négatif de la première à la seconde. Dans notre étude, il s'agit d'un transfert linguistique de l'anglais langue seconde au français langue étrangère. Par exemple, tandis que l'anglais emploie « in » dans les phrases telles que : My shirt is **in** the car or Traders are **in** town, le français emploie *en* et *dans* respectivement pour exprimer la même chose (ma chemise est *dans* la voiture ou les commerçants sont *en* ville). Suite à la similarité de *en* et *dans* dans la langue source langue étrangère, les apprenants de FLE sont confrontés à une confusion au niveau de la seconde langue, d'où le transfert négatif.

En effet, la comparaison des deux langues selon Debyser (1970), « permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants et par la suite, de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques et morphologiques ». Pour expliquer davantage cette notion de l'analyse contrastive, Debyser (1970) pense que cette analyse repose sur l'étude comparative de deux systèmes linguistiques. D'après lui, pour mieux comprendre les erreurs des apprenants qui apprennent une seconde langue, la comparaison des systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible apporte d'utiles renseignements au professeur. Puisque les structures morphologiques sont enseignées implicitement, il serait très avantageux d'attirer l'attention des apprenants sur les différences qui existent entre les deux systèmes ; les professeurs doivent alors s'instruire sur les nouvelles méthodes scientifiques de la langue qu'ils enseignent.

2.3.3 Théorie behavioriste

Selon Watson (1924), le behaviorisme est une approche qui met l'accent uniquement que sur le comportement observable de façon à caractériser comment il est déterminé par l'environnement à l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu, sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables.

Pour les behavioristes l'apprentissage est une modification du comportement observable due à la modification de la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli internes ou externes, (environnement interne ou externe), sur l'organisme. L'environnement 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 suite à la stimulation. L'objectif de cette théorie est de spécifier les conditions et les processus par lesquels l'environnement « contrôle » le comportement « la réponse ».

Partant de la théorie de Watson connue sous le nom de stimulus-réponse, Thorndike (1932) et Skinner (1957) ont travaillé pour développer les notions de renforcement d'apprentissage d'une langue. En effet, ils ont établi le processus d'apprentissage d'une langue comme succession de liens entre le stimulus et les réponses. Autrement dit, l'apprentissage consiste à former une association ou une connexion entre les stimuli et les réponses suivies des renforcements. Pour Skinner, l'acquisition d'une langue implique les principes de la motivation, du renforcement ou de la répétition par lesquels l'apprenant arrive à avoir une expérience qui devient une habitude. La formation d'une habitude, du point de vue de l'acquisition des structures linguistiques d'une langue,

peut se faire dans la mesure où la réponse juste de l'apprenant est récompensée ; par contre la réponse fautive est sanctionnée.

En effet, l'enseignement/ apprentissage du FLE doit être fondé sur les répétitions, les imitations et les motivations pour développer l'intérêt chez l'apprenant. Nous sommes d'avis que c'est par des répétitions ou des exercices structuraux continus permettront aux apprenants de s'habituer à l'emploi des prépositions *en* et *dans*

2.3.4. Transfert linguistique

Selon Thorndike (1934) et Skinner (1957), un apprenant de la langue cible a des difficultés par rapport aux problèmes de la langue, quand il n'arrive pas à distinguer les mots de sa langue maternelle et ceux de la langue étrangère, à cause de sa connaissance antérieure. Ellis (1990) nous apprend que « it is the amount of effort required to learn a second language ». Pour les behavioristes, ces difficultés peuvent provenir de la moindre altération des similarités et des différences dans la langue source et la langue cible.

Selon Giacobbè (1990), ces difficultés arrivent parce que les méthodes de description des langues proposées par les théories behavioristes ont estimé d'une part que « dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes qui sont identifiables comme formes appartenant à la langue première. La structure grammaticale de la langue première tend en conséquence, à être transférée à la seconde ». Ils pensent aussi qu'il y a similarité et différence quand un non natif apprend une langue. Les problèmes de différence, selon eux, sont plutôt des difficultés et ces dernières sont des interférences, c'est-à-dire les transferts d'une langue à une autre.

Pour certains psychologues comme Skinner (1980), l'apprentissage d'une langue, soit maternelle ou étrangère, consiste en la formation d'habitudes. Ainsi, lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles

habitudes, et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles. Par interférence, Mackey (1972) indique « l'ensemble de traits d'une langue lorsque l'on parle ou écrit une autre langue. Ce transfert peut se faire à tous les niveaux linguistiques bien que le phénomène semble moins fréquent ou plus restreint ».

Selon Ellis (1990), l'entrave dans l'apprentissage de L2 « est attribué au phénomène d'interférence qui est le résultat de l'inhibition proactive ». Là où la première langue et la deuxième langue partagent le même sens mais de façon différente, « une erreur peut se soulever dans L2, parce que l'apprenant va transférer le mécanisme pour la réalisation de sa langue première dans la seconde ». Tel est le cas de l'emploi des prépositions *en* et *dans* chez les apprenants de Ghanasco et Tamale Girls SHS où ils interrogent « le sens » de *en* et *dans* qui donnent symétriquement le même sens « in » en anglais par exemple :

Mon père est en ville et Ma mère est dans la chambre.

Alors, le français langue étrangère s'organise selon des principes différents de ceux de l'anglais langue seconde.

Le transfert peut aussi faciliter l'apprentissage de la langue ou au contraire créer des difficultés. Le transfert est dit « positif » lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible. Par exemple, la préposition joue un rôle majeur en anglais et en français. Elle relie un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase toute entière, en marquant un choix qui a directement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance. Ce transfert positif rend l'apprentissage de la langue cible facile. En revanche, lorsque le transfert cause des difficultés, il devient « négatif » on parle alors d'interférence ou de transfert négatif, parce que l'apprenant emploie la structure de langue source dans la langue cible. La

problématique des apprenants est liée à la symétrie sémantique de *en* et *dans* en anglais, langue antérieurement apprise. Nous avons remarqué que les apprenants ont des difficultés d'emploi ou de nuancer le sens de *en* et *dans* qui expriment presque le même sens « in » en anglais. Cette difficulté apparaît suite à l'interférence linguistique.

Pour éviter ces erreurs, les behavioristes proposent qu'en enseignant la L2, il faut faire une comparaison de la langue de l'apprenant avec la langue cible, dans notre situation de l'anglais avec le français. Dans ce cas, les différences peuvent être identifiées et utilisées pour prédire les difficultés potentielles. Il implique alors d'expliquer aux apprenants la différence entre les règles et l'ordre des éléments linguistiques qui se trouvent dans L1 et L2 au cours de l'enseignement/apprentissage de L2. En plus, il convient de proposer des exercices pratiques dans les domaines des difficultés pour surmonter les effets négatifs du transfert de L1. Les behavioristes suggèrent alors l'analyse contrastive des erreurs.

2.3.5. Théorie cognitiviste

Contrairement aux behavioristes, les cognitivistes, ne parlent pas d'interférence, ni du comportement observable, mais de transfert parce qu'ils pensent qu'on ne peut pas faire des acquis hors de l'apprenant lui-même. 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), l'enfant produit un équipement génétique humain directement responsable du langage, c'est-à-dire l'essor cognitif et social de l'espèce humaine l'amènera à se développer. La conception rationaliste de Chomsky (1968) note que l'enfant est doté d'un dispositif d'acquisition du langage, (Language Acquisition, Device LAD) et c'est ce mécanisme qui guide l'apprenant et l'introduit aux règles de constructions qui régissent la langue déjà apprise. Ainsi dit, ce

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

C'est ce que semble confirmer Corder (1971) quand il dit que « les phrases idiosymétriques de l'apprenant sont comme autant de manifestations d'hypothèses fausses ». Alors, lorsque « les apprenants seraient exposés à plus de données, et qu'ils les auraient traités 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 FLE, car, il met l'accent sur la bonne présentation systématique des éléments linguistiques aux apprenants. Il met également l'accent sur le fait que l'apprenant soit exposé à plusieurs données qu'il doit observer directement à l'aide de l'enseignant.

La notion de transfert a une dimension cognitive de la langue. Selon Ellis (1994), le transfert n'a pas lieu seulement quand il y avait des différences entre L1 et L2, mais aussi les similarités entre L1 et L2 pourraient également entraîner des difficultés de transfert par les apprenants dans tous les domaines de la langue, à savoir la phonologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. C'est exactement ce qui arrive aux apprenants du FLE qui ont la cognition sur la syntaxe de la langue L1, où la même forme d'une préposition « in » peut être représentée par deux formes différentes

« dans/en » en français. De même, Piaget (1966), suit une orientation cognitive dans la mesure où il est entré sur la genèse des processus cognitifs. Il suit également une conception génétique structuraliste, constructiviste et interactionniste.

Au niveau génétique, Piaget ne se définit pas comme psychologue de l'enfant mais s'intéresse à l'enfant comme moyen d'accès au fonctionnement mental adulte. Le concept structuraliste s'intéresse à la mise en place des structures par le sujet pour constituer son savoir, c'est-à-dire le fonctionnement intellectuel de l'enfant. Du point de vue du concept constructiviste, Piaget considère que, l'enfant construit ses connaissances pour se développer au niveau du concept interactionniste, l'enfant est en permanence sollicité par son environnement, auquel il est contraint de s'adapter. Il doit s'entraîner avec des activités interactives pour avoir la compétence.

Du vu des concepts cognitivistes, 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'acquisition des premiers signes, l'accès aux fonctions puis aux opérations cognitives pour l'acquisition des structures syntaxiques. Nous trouvons la théorie cognitiviste très important, car elle nous informe sur les phénomènes possibles qui contribuent aux erreurs chez les apprenants de la langue en général.

2.3.6 Analyse des erreurs

Les cognitivistes nous suggèrent l'analyse des erreurs qui a pour but essentiel non pas d'établir des inventaires typologiques d'erreurs, mais de chercher à expliquer les causes de ces erreurs. Selon les cognitivistes, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère,

l'apprenant est confronté à des problèmes, parce qu'il lui arrive de confondre un apprentissage antérieur avec un apprentissage nouveau. C'est-à-dire l'apprenant confond sa langue maternelle qu'il a déjà intériorisée avec un ou deux autres langues au cours de l'apprentissage. Selon Besse et Porquier (1991), la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère tient à l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà. Il tient également à l'impossibilité de déstructurer cet acquis et à la nécessité d'y superposer de nouvelles habilités et connaissances. Cette méthode d'analyse différente de l'analyse constative, selon Galisson et Coste (1976), a pour but de « mettre en évidence les différences entre deux langues et de permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, cette analyse ne peut pas avoir couvrir toutes sortes d'erreurs. Ainsi, a été développée ultérieurement « l'analyse des erreurs » pour traiter des difficultés d'apprentissage.

Selon Galisson et Coste (1976), l'analyse des erreurs est considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. Mais l'analyse des erreurs présente un avantage sur l'analyse contrastive en ce sens que les enseignants peuvent faire l'analyse des erreurs même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants. Elle ne peut pas remplacer l'analyse contrastive, mais elle offre des solutions supplémentaires que l'analyse contrastive ne met pas en lumière. L'analyse des erreurs a un double objectif notamment, mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et améliorer l'enseignement. Nous trouvons alors cette analyse très utile pour l'enseignement d'une langue étrangère car selon Gaonac'h (1991), ses objectifs visent à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage qui contribuent à la conception des principes et des pratiques

d'enseignement mieux appropriées, ou sont reconnus et acceptés le statut et la satisfaction des erreurs. Gaonoc'h continue pour nous faire savoir que l'analyse des erreurs doit permettre à l'enseignant et au chercheur de déterminer ou en est l'apprenant et aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes. Enfin, l'analyse des erreurs est une méthode autre que l'analyse contrastive afin d'améliorer l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère en étudiant l'interlangue, qui se situe entre la langue source et la langue cible et en la comparant à la langue cible. Les résultats de l'analyse des erreurs peuvent expliquer les types d'erreurs et on pourra aussi mieux comprendre le processus psychologique d'apprentissage de la langue.

Nous trouvons les explications des théories énumérées ci-dessus, très pertinentes pour notre travail. Nous avons aussi noté, à partir des principes des behavioristes et ceux des cognitivistes, qu'il existe des difficultés dans l'apprentissage des langues. Les deux théories reconnaissent l'existence du phénomène de transfert linguistique dans l'apprentissage de L2 mais le perçoivent différemment. Nous comptons nous servir de ces théories pour identifier les zones de difficultés dans l'emploi des prépositions *en* et *dans*.

2.3.7 Implications pédagogiques

L'emploi des prépositions *en* et *dans* est indispensable à l'apprentissage de la langue française car leurs rôles est de relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase tout entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance, etc. L'application des théories discutées nous guidera dans l'identification des erreurs liées aux difficultés des apprenants. Nous sommes d'avis qu'à partir de ces théories nous pouvons comprendre les raisons pour lesquelles les apprenants commettent certaines erreurs dans l'emploi des prépositions

en et dans. Au niveau de la théorie behavioriste, nous estimons que l'apprenant peut employer volontairement des exercices de renforcement pour favoriser l'acquisition de certains comportements par lui et faire disparaître certains d'autres. L'enseignant doit déterminer ses objectifs d'apprentissage précis pour un meilleur enseignement/apprentissage des prépositions en général.

Du point de vue du cognitivisme, nous pensons que l'enseignant doit baser son enseignement sur le prérequis de l'apprenant pour lui donner le savoir-faire dont il a besoin. Nous sommes certain que ce faisant, l'enseignant peut aider l'apprenant à développer des règles de grammaire qu'il intériorise inconsciemment sans le savoir, et par lesquelles il peut bâtir sa compétence dans l'emploi des prépositions *en et dans*.

2.4 Travaux antérieurs

Nous avons remarqué que plusieurs chercheurs se sont interrogés sur l'emploi des prépositions en général et en particulier les prépositions *en et dans*. Il est clair donc que nous ne sommes pas les premiers à mener un travail de recherche dans ce domaine. Nous passons en revue quelques-unes de ces recherches.

Selon Vaguer (2006), dans son article intitulé *L'identité de la préposition dans : de l'intériorité à la coïncidence*, l'étude des prépositions ne doit pas être négligée du fait du rôle primordial qu'elles jouent dans les manifestations langagières. En effet, le rôle des prépositions dans la langue est d'une grande importance, ce qui tient à la grande fréquence de leur emploi, à la souplesse avec laquelle elles se laissent introduire dans les constructions les plus diverses, et avant tout peut-être aux distinctions extrêmement subtiles (souvent différentes de langue à langue) qu'elles permettent d'exprimer.

Vigier présente dans ses deux articles *Sémantique de la préposition en : quelques repères*, publié en 2003 à l'université de Lyon 2, et « *Le paradigme guillaumien* »

(1992), l'analyse des prépositions comme des mots (de langue) non prédicatifs destinés à échoir en discours à un intervalle entre deux termes prédicatifs (incidence dite diastématique). Fondamentalement cinétiques, qui marchent toujours par paires et chacune est dotée en langue d'un signifié de puissance. *En* marche ainsi de pair avec *dans*, l'une étant dans la langue la valeur déformée de l'autre. Le signe visible de cette déformation consiste, selon Guillaume (1919 : 266), en l'absence très régulière (quoique non systématique) de l'article devant le régime de *en*. Ainsi, tandis que *dans* met en relation deux entités nettement distinctes (*jeter un livre dans le feu* donne à voir séparément un livre et du feu), *en* offre à l'esprit l'image de deux entités, d'abord distinctes, qui prennent position si intimement l'une dans l'autre qu'elles se confondent en une seule (*jeter un livre en feu* montre un seul objet jeté). Dans ses emplois les plus visibles, cette intériorisation réciproque permet d'exprimer des situations concrètes telles que la fabrication des artefacts (*une table en bois*), la transformation (réelle ou magique : *Max a transformé son sous-sol en bowling ; la sorcière a transformé le prince en souris*), la destruction (*un livre en feu, réduire quelque chose en miettes*), etc. Le plus souvent cependant, *en* exprime un mouvement qui n'a pas de support matériel mais qui s'opère de façon tout aussi réelle, quoique plus subtile, par le biais de la réversion. Par exemple, le syntagme *un homme en prison* donnerait l'idée d'un homme sur qui s'est appesanti tout ce que le mot prison, interprété moralement, enferme de douloureux : bref, le prisonnier.

Cette approche psychomécanique de *en* met donc en lumière au moins deux grands effets de sens reliés entre eux. Un mouvement d'intériorisation réciproque d'une part, particulièrement sensible dans des configurations exprimant la matière (une statue en marbre), la transformation ou la transmutation (changer l'eau en vin). Un mouvement de réversion de l'idée nominale sur le sujet d'autre part, particulièrement sensible dans

les localisations fonctionnelles du type *il est en (classe + clinique + mer + prison + vitrine ...)*. De fait, les analyses postérieures ont vérifié l'existence de ces deux effets de sens. Ainsi Gougenheim (1950) voit-il dans *en* une préposition traduisant *la tendance à l'identité, à la prise de possession par le dedans*. Cadiot (1997) évoque un procès de *coalescence*, L. Waugh (1976) de *fusion*. Quant à la notion de réversion, on la retrouve sous un autre nom dans la valeur d'*investissement d'une fonction intrinsèque* qu'identifient (Franckel & Lebaud, 1991).

En vue des revues littéraires des recherches déjà entreprises dans le domaine nous avons déduit que, le terme « préposition » renvoie à une partie du discours ou classe, respectivement catégorie de mots, caractérisée, selon la tradition grammaticale, par trois propriétés syntaxiques fondamentales : (a) la préposition est invariable et (b) elle a un complément avec lequel elle forme (c) un groupe prépositionnel qu'elle intègre dans une structure englobante. Ces propriétés syntaxiques, trouvent leur plan sémantique dans la caractérisation de la préposition comme expression d'une relation ou d'un rapport entre le complément et l'ensemble intégrant.

2.5. Conclusion partielle

Nous avons présenté dans ce chapitre les théories behavioriste et cognitivistes dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Tandis que les behavioristes pensent que l'apprenant fait face à des difficultés d'interférences, les cognitivistes, estiment que ces interférences sont des transferts que l'apprenant fait à cause de ce qu'il intériorise de langue maternelle. Les travaux antérieurs nous ont aidés à revoir les recherches déjà entreprises dans le domaine.

Ainsi, Nous allons nous servir de l'analyse des erreurs pour valider les hypothèses de notre étude.

CHAPITRE TROIS

DEMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.0. Survol

Notre préoccupation dans ce chapitre est de présenter les démarches méthodologiques à savoir la constitution du public, la population de référence, l'échantillonnage, les outils de collecte des données, la nature de tests, le questionnaire parler de la constitution du corpus puis l'échantillonnage. Nous avons travaillé sur le plan d'intervention après le pré-test et le plan d'analyse des résultats des données obtenues.

3.1. Constitution du public

Notre public est constitué des enseignants et apprenants du FLE de Ghanasco, et Tamale Girls SHS. Cette population relève des enseignants et apprenants de deux sexes, femmes et hommes de la part des enseignants et filles et garçons de la part des apprenants. En outre, nous avons choisi la classe de troisième année (SHS 3) pour des raisons simples. D'abord, c'est une classe d'examen de fin d'études du cycle secondaire et les apprenants doivent passer une épreuve de français. Ensuite, cette classe transite directement aux études supérieures où les apprenants sont interpellés à s'inscrire possiblement en Lettres modernes notamment le français. Enfin, nous sommes d'avis que ces apprenants doivent disposer d'une compétence linguistique assez impressionnante au terme des études secondaires. Ils doivent, par conséquent pouvoir s'exprimer dans n'importe quelle situation de communication en français.

3.2. Population de référence

Etant donné que notre recherche est quantitative et qualitative, nous avons décidé de mener notre enquête dans deux écoles secondaires dans la région du nord spécialement à Tamale afin de bien tenir compte des indicapés que présentent ces résultats. Ces écoles sont: Ghana Senior High School (Ghanasco), Tamale, et Tamale Girls Senior High

School (TGSHS). Nous sommes motivés à choisir ces écoles parce que Ghanasco est une école mixte et Tamale Girls SHS est composé uniquement de filles. Notons aussi que seuls les apprenants de français de SHS3 et les enseignants de français desdites écoles constituent notre population. Au total, notre population cible est cent-dix (110) apprenants et huit (8) enseignants de français. Notre population de référence revient à cent-dix-huit (118). À Ghanasco les apprenants sont au nombre de soixante (60) composés de quarante (40) filles et de vingt (20) garçons avec quatre (4) professeurs de français. Quant à Tamale Girls SHS, elles sont au nombre de cinquante (50) filles et quatre (4) enseignants de français.

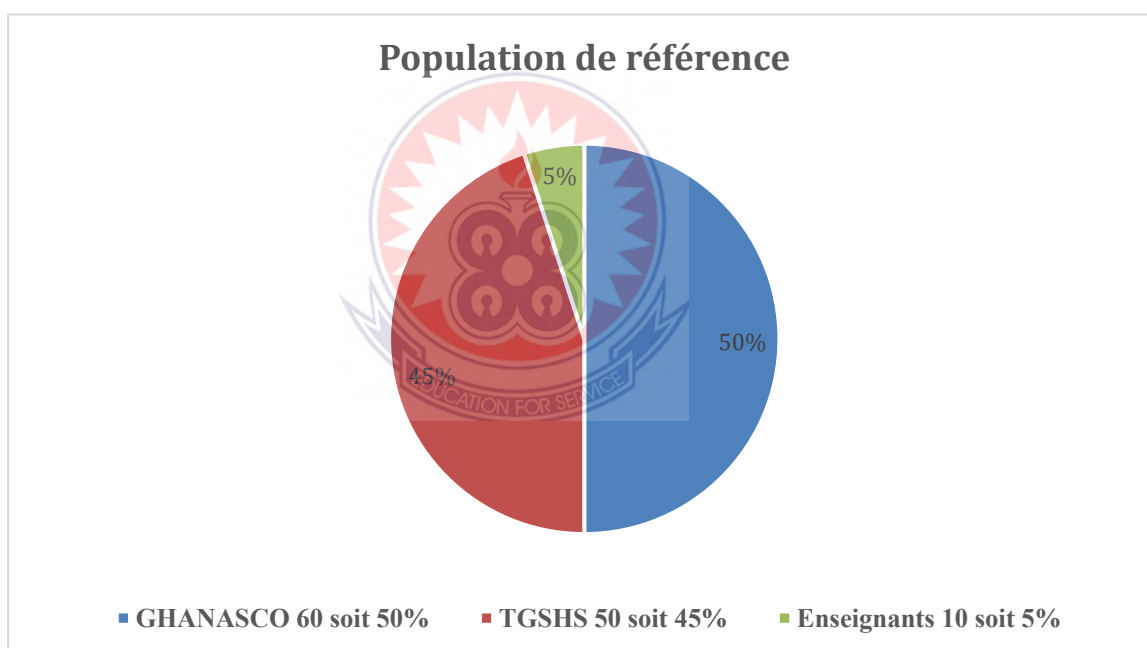


Figure 2: Données statistiques de la population de référence

3.3 Prise d'échantillon

Nous avons sélectionné en termes d'échantillonnage aléatoire une population de quarante (40) apprenants et quatre enseignants par école. Nous avons sélectionné vingt (20) garçons et vingt (20) filles représentant quarante (40) apprenants à Ghanasco pour des raisons d'égalité et quarante (40) filles à TGSHS. Notre échantillon total des

apprenants s'élève à quatre-vingts (80), soit soixante (60) filles et vingt (20) garçons représentant 75% et 25% respectivement. La population totale des enseignants échantillonnés des deux écoles enquêtées est huit (8), représentant 50% par école. D'une part, nous avons décidé d'échantillonner la population cible afin d'avoir un nombre restreint pour bien analyser leurs productions écrites pour atteindre des résultats concrets et fiables. Notre classe sélectionnée est la troisième année (SHS 3). Cette prise d'échantillon est faite par sondage aléatoire pour nous permettre de ne pas nous concentrer sur une seule catégorie d'apprenants. Ci-dessous est la graphique de notre échantillon.

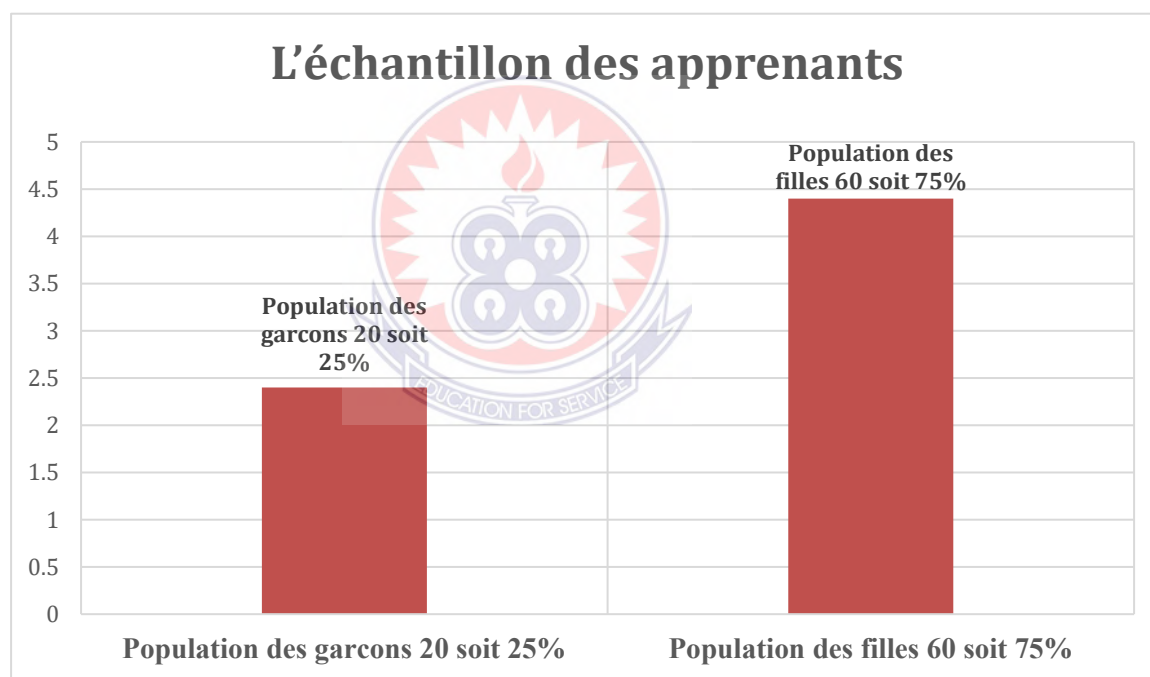


Figure 3: Données statistiques de la population de référence des apprenants échantillonnés

Ci-dessous nous avons présenté les données statistiques des enseignants enquêtés dans les deux écoles de notre étude. Parmi les enseignants, nous avons décidé de sélectionner huit (8) soit quatre (4) enseignants dans chaque école. Le taux de pourcentage nous donne 50% pour chacune.

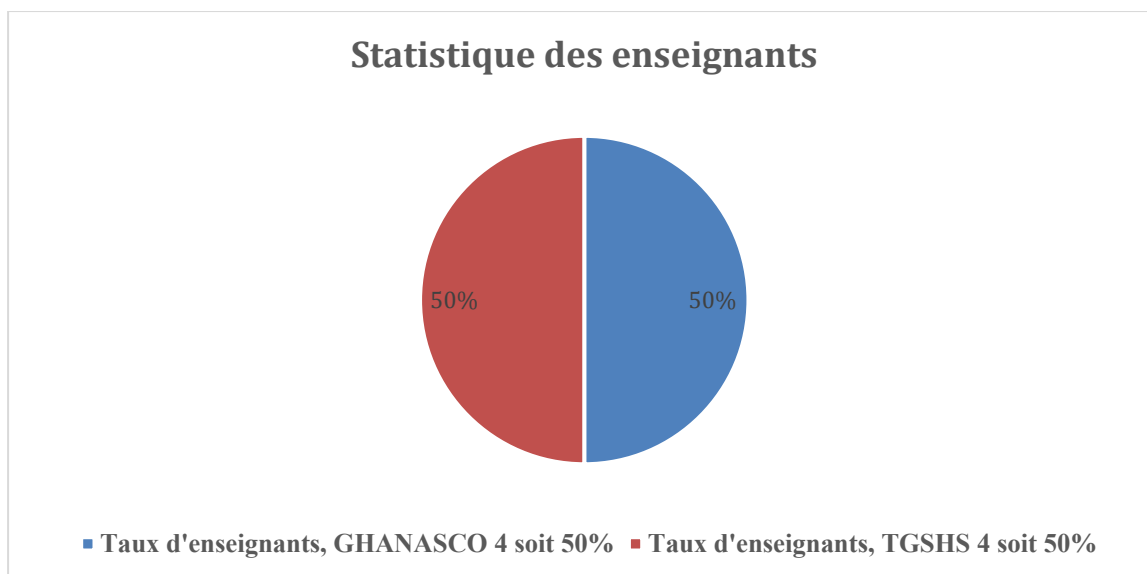


Figure 4: Données statistiques des enseignants des deux écoles enquêtées

3.4.1 Approches méthodologiques

Nous avons choisi deux approches pour analyser nos données. Notre première approche est fondée sur les principes de l'analyse des erreurs qui facilite l'identification des difficultés posées par l'emploi des prépositions *en* et *dans* à partir des exercices structuraux administrés. Cette approche d'analyse des erreurs est basée sur la méthodologie proposée par Corder (1974), où les erreurs identifiées sont analysées sous forme de description et d'explication. Cela revient à dire que par la méthode de Corder, nous avons considéré les erreurs commises dans l'emploi des prépositions *en* et *dans* selon les traits syntaxiques et sémantiques de la grammaire du français.

Pour mieux comprendre les données recueillies, nous avons fondé la seconde approche sur une analyse qualitative des réponses aux questionnaires. Nous avons des indications statistiques sur le nombre d'occurrences des phénomènes examinés. Les données sont les points d'appui pour une interprétation des réponses recueillies des questionnaires sur la compétence grammaticale des apprenants et les méthodes utilisées par certains enseignants. L'interprétation qualitative des réponses constitue le point clé de notre

méthode d'analyse puisque notre intérêt repose sur les implications des réponses recueillies. L'analyse qualitative permet de classer les données selon les catégories d'erreurs déterminées à partir des données elles-mêmes. Elle permet aussi de découvrir quelques aspects de notre travail dont dépendent les résultats des analyses présentées dans le chapitre suivant. Les observations analysées dans cette étude se situent au niveau phrastique et inter phrastique. Leur interprétation demande une mise en relation syntaxico-sémantique. Les approches visent à donner des exemples de difficultés des apprenants et à montrer leurs effets sur la compétence grammaticale.

3.4.2 Outils de collecte des données

Dans cette étude, nous avons utilisé trois outils suivant : une observation, des questionnaires et des tests pour recueillir les données.

3.4.3. Nature de l'observation

Notre premier outil qu'est l'observation « elle consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets selon la catégorie d'âge, de sexe, ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par la négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de place que celui-ci consentent à lui faire » Mucchelli (2011 : 166). Cup (2003) stipule que l' « observation de classe est une technique qui se pratique régulièrement, dans les courses de formation des enseignants, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et de sa culture ». Ainsi nous pouvons dire que l'objectif d'une observation est de faire une étude des méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants. Selon l'idée de Cup (2011 :166) l'observation peut avoir une tendance qui se limite au niveau du corps enseignants ou chez les apprenants ou encore les deux à la fois. Etant pris comme l'un des outils de collecte des données, l'observation permettra d'utiliser des

techniques qui bénéficient dans le temps d'autres chercheurs parallèles qui aimeraient approfondir leur champs en dépit de celle-ci

3.4.4 Nature du questionnaire

Pour la quête d'information sur le sujet de recherche en question, nous avons construit deux questionnaires ; l'un est destiné aux enseignants du FLE et l'autre aux apprenants de FLE. Le questionnaire des enseignants comporte deux volets : le premier porte sur les données personnelles des enseignants et le deuxième sur la nature et les causes des difficultés liées à l'emploi des prépositions *en* et *dans* en classe de FLE. L'objectif du questionnaire des enseignants était de se renseigner sur leur vie personnelle, académique et professionnelle et aussi recueillir des informations sur la nature des difficultés liées à l'emploi des prépositions *en* et *dans* et la position des enseignants face à ces difficultés.

L'objectif du questionnaire des apprenants est de connaître leur vie personnelle, leur expérience scolaire y compris les langues qu'ils parlent, puis leur premier contact avec la langue française et aussi de vérifier si ces apprenants ont des connaissances sur l'importance des prépositions en classe de FLE.

3.4.5 Test

Le test est purement sémantique et notre population est les apprenants enquêtés. Ce test est constitué de vingt différents syntagmes avec la préposition *en* et *dans* entre les parenthèses. Les apprenants sont censés de choisir entre *en* et *dans* pour compléter les phrases. Notre intérêt dans ce test est de comprendre si les apprenants comprennent les sens, l'emploi et la dichotomie qui existent entre les deux prépositions de notre champ d'investigation. Pour cela, l'instruction de l'exercice est en anglais. Le but est de permettre aux apprenants d'avoir une compréhension plus claire de la tâche. Le barème

de l'exercice est sur un (1) point par chaque bonne réponse de la question. Alors, l'exercice sera noté sur dix (20).

3.4.6. Lieu de recherche

Notre recherche a été effectuée dans la région du Nord très spécialement dans la métropole de Tamale. En principe, cette recherche devrait couvrir toutes les écoles de la Région du Nord, c'est-à-dire, tous les lycées (Senior High School) du Nord, mais par manque d'accès à tous ces lycées, vu les contraintes financières et le temps limité pour ce mémoire, nous avons choisi deux écoles : Ghanasco et TGSHS dans la métropole de Tamale.

3.4.7. Déroulement de l'enquête

Dans cette recherche, l'enquête a été déroulée d'abord par des observations des cours de français et ensuite par l'administration des questionnaires aux enseignants et aux apprenants dans les écoles sélectionnées.

Dans le but de bien recueillir les informations nécessaires pour notre recherche, nous avons préparé un test pour les apprenants des deux établissements : Ghanasco et Tamale Girls SHS. Le test des apprenants des deux côtes est composé de 20 questions d'où ils vont remplir les trous, soit par la préposition dans ou en

Le contenu de ce test suit réellement le modèle et en fait partie de l'évaluation finale des apprenants dans leur formation de fin de leur cycle c'est pour cette raison que nous l'avons opté. Dans ce test nous avons ajouté certaines questions d'une de l'épreuve passée de West African Senior Secondary School Certificate Examination (WASSSE)

L'administration du questionnaire : selon *le dictionnaire de la didactique du français* un questionnaire est un « instrument de recherche essentiel ; le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et aussi, de confirmer la

validité des hypothèses formulées » Ainsi le questionnaire notre questionnaire est composé de vingt questions destinées aux apprenants. Le motif du recueil de ces informations précises sur les apprenants avait pour but de savoir si les apprenants comprenaient bien l'utilisation des dites prépositions.

Au niveau des apprenants, l'administration a été faite au cours d'un cours normal où les questions ont été distribuées. Les apprenants ont répondu aux questions distribuées sous le guide du professeur. La durée pour répondre à ces questions a été indiquée sur les questions et aussi mentionnée avant le commencement de l'épreuve.

Le questionnaire des enseignants ont été imprimés et donné individuellement dans leurs établissements respectifs. Le questionnaire nous a été retourné par les enseignants après.

3.5. Conclusion partielle

Nos instruments de collecte des données étaient composés de test, d'interview, d'observation et de questionnaires. Ces instruments nous ont permis de contextualiser et bien cerner notre problématique ainsi que déterminer si les enseignants exploitent effectivement les méthodes d'enseignements des prépositions *en* et *dans*. Ces outils de collecte des données nous permettront également de valider nos hypothèses ainsi que proposer des mesures d'intervention.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

4.0. Survol

Notre quatrième chapitre est destiné à la présentation et à l'analyse des données. Il renferme aussi les résultats des enquêtes faites sur notre étude. En partant des enquêtes, nous avons affaire à des résultats de l'observation, des questionnaires des apprenants et des enseignants.

Nous avons aussi l'interview des examinateurs et les tests d'exercices à trous. Enfin, le chapitre montre les résultats présentés à travers une description statistique des réponses recueillies des questionnaires, de l'interview et du test de production écrite

4.1. Données de l'observation des cours

Au cours de nos visites à Ghamasco et à TGSHS, précisément dans la classe des apprenants de la troisième année (SHS 3), menu d'une grille d'observation, nous avons suivi les enseignants de français dispenser leurs cours. Les enseignants enquêtés lors de notre observation, enseignent le français deux fois par semaine et chaque leçon dure quatre-vingt (80) minutes. Ce qui fait donc au total 160 minutes de cours de français par semaine. Nous avons constaté que les cours portent toujours sur la grammaire, la rédaction guidée et la lecture. Ces enseignants enquêtés utilisent la méthode traditionnelle pour enseigner. Nous avons remarqué que c'est l'enseignant qui parle et s'il veut poser des questions aux apprenants, il les pose en anglais ou dans la langue locale (Dagbani) et les apprenants aussi répondent en anglais ou en langue locale. Pendant les cours de grammaire, surtout au niveau des prépositions, nous avons remarqué que les enseignants n'étaient pas en mesure d'expliquer bien l'emploi de chaque préposition aux apprenants parce que certains des prépositions sont employées

d'une autre manière différente par exemple *en* et *dans* ont presque le même sens anglais. Pour des raisons de notre recherche, nous étions beaucoup intéressés à ces deux prépositions *en* et *dans* au cours de nos visites. De la part des apprenants, ils ne comprenaient pas très bien la dichotomie entre les deux prépositions en français parce qu'ils expriment presque le même sens en anglais.

Nous avons observé aussi que ces enseignants n'utilisent aucun document authentique à part le manuel scolaire. Certains de ces enseignants n'avaient même pas le syllabus de français de SHS. Encore ces enseignants n'adoptent aucune méthode interactive pour faire participer les apprenants. Dans la classe, nous avons observé que la majorité des apprenants dort et sort chaque 10 minutes parce que la classe n'est pas active. Certains apprenants ne viennent même pas au cours. Nous pouvons dire que la participation en générale dans la classe de français était pauvre.

En vue de cette observation, nous avons remarqué que l'anglais est la source des difficultés des apprenants de pouvoir nuancer l'emploi de ces deux prépositions en français. Ceci joue négativement sur la qualité d'expressions et des productions écrites des apprenants.

4.2. Analyse et interprétation des données du questionnaire des apprenants

Le questionnaire des apprenants comporte seize questions réparties en deux volets: le premier porte sur leurs données personnelles et le deuxième sur le profil linguistique en français, particulièrement sur l'emploi des prépositions *en* et *dans*. Les données sont présentées et analysées selon les rubriques des volets du questionnaire.

4.2.1. Analyses et interprétations des données du questionnaire des apprenants

Nous avons administré des exemplaires du questionnaire aux apprenants des deux écoles enquêtées. Chaque exemplaire porte seize (16) questions qui cherchent l'origine des répondants, leurs niveaux d'étude et de langue, leurs intérêts ou goûts ainsi que leurs difficultés par rapport à la langue française. Pour faciliter la compréhension des questions aux apprenants, nous avons utilisé la langue anglaise.

Question 1: Number of students in each school.

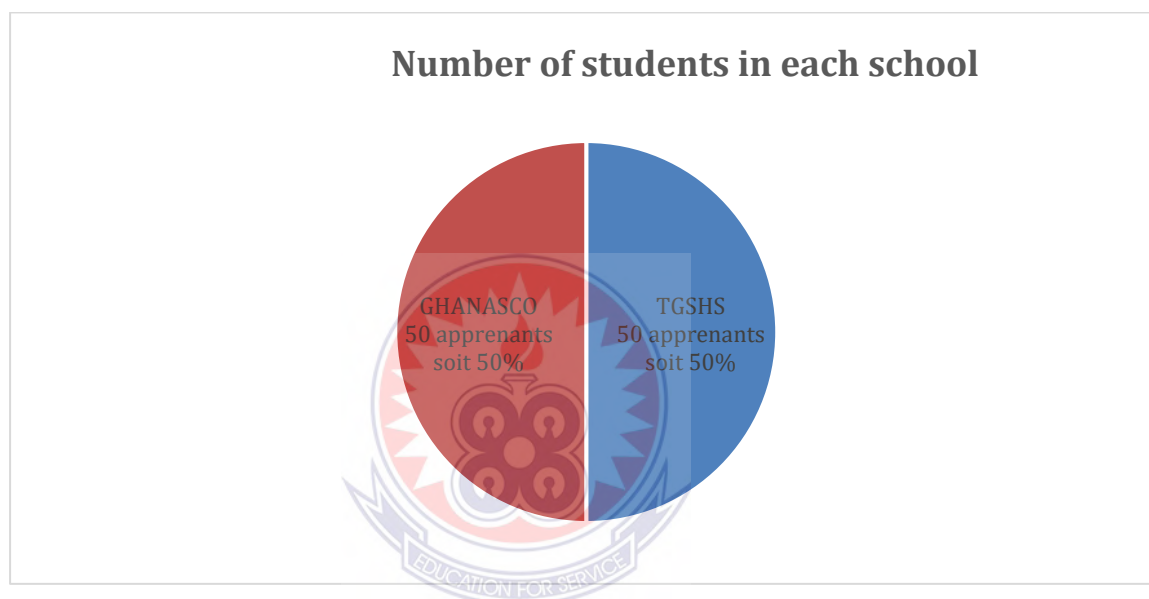


Figure 5: Nom des écoles des apprenants

Cette graphique montre le nombre des apprenants dans les deux écoles enquêtées. A GHANASCO, nous avons 40 apprenants représentant 40% et à TGSHS, nous avons 40 apprenants représentant aussi 50%. Nous avons eu cette donnée des apprenants à partir des questionnaires que nous avons administrés.

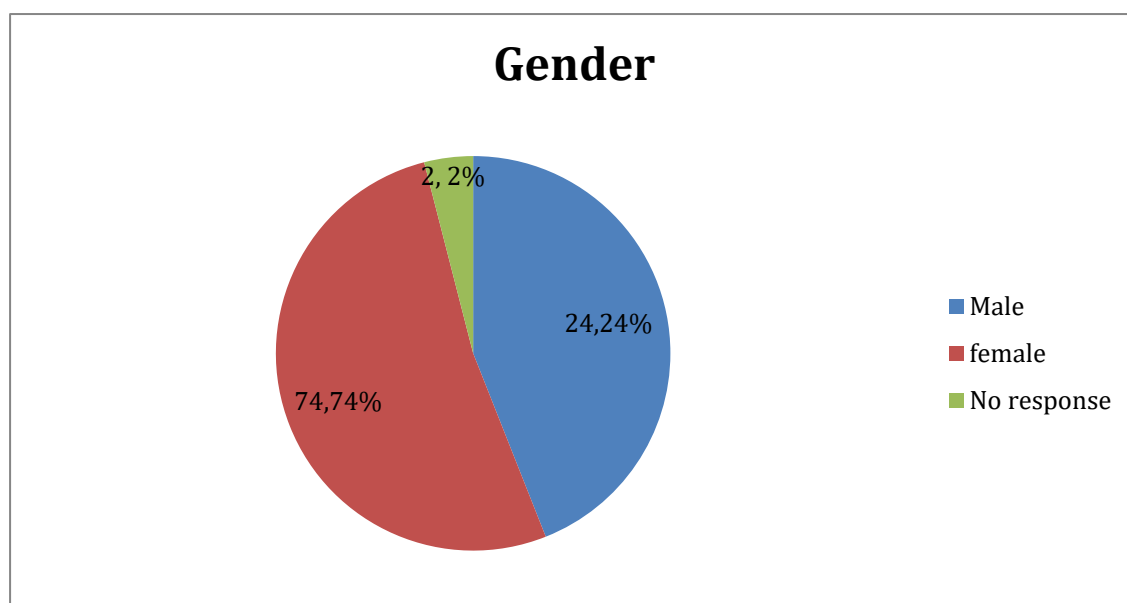
Question 2 : Gender ? Male [], female []

Figure 6: Le genre des apprenants

Nous avons dans la graphique 5 ci-dessus cinquante-neuf filles représentant 73.75% des filles enquêtées dans les deux écoles. Le nombre total des garçons est 19 formant 23.75% des garçons enquêtés. Deux apprenants soit une fille et un garçon des apprenants enquêtés n'ont pas répondu à cette question qui cherche à connaître leurs sexes. Ceci montre que les filles sont plus sérieuses en matière de langue parce que nous avons pris un nombre égal de filles et de garçons. Ainsi selon des tests psychologiques ont pu mettre en évidence que «les femmes sont supérieures aux hommes en ce qui concernent les tâches de fluidité linguistiques, de mémoire verbale, de vitesse d'articulation (= vitesse de prononciation) et d'application de la grammaire. Les hommes, en revanche, présentent des avantages dans les tâches spatiales et dans l'orientation.»

Tableau 1 : Question 3: How old are you?

School	Ghanasco	TGSHS	Nombre	Pourcentage %
De 15 à 17 ans	30	22	52	65%
De 18 à 20 ans	10	18	28	35%
Au-delà de 20 ans	00	00	00	0%
Total	40	40	80	100%

Les informations sur le tableau 1 montrent l'âge des apprenants enquêtés. Il s'agit de 40 apprenants par école. Alors la totalité des apprenants de la troisième année des deux écoles fait 80. Leurs âges varient entre 15 et 20 ans. 52 des apprenants sont entre 15 et 17 ans, représentant 65%. 28 apprenants ont entre 18 à 20 ans représentant 35%. Aucun des apprenants n'a plus de 20 ans, alors nous avons 0% pour ceux des répondants qui ont au-delà de 20 ans. Selon les recherches avec l'âge, l'apprentissage d'une langue étrangère devient plus complexe. Plus on vieillit, plus on s'appuie sur des connaissances linguistiques déjà existantes. Donc, à cet âge, nos répondants peuvent apprendre l'emploi des prépositions *dans* et *en* avec moins de difficultés.

Tableau 2 : Question 4: What local language do you speak? **Dagbani** [], **Mamprusi** [], **Bulsa** [], **Konkomba** [], **Gonja** [], **others** []

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Dagbani	30	37,5%
Mamprusi	08	10%
Bulsa	14	17,5%
Konkomba	16	20%
Gonja	10	12,5%
Others	02	2,5%
Total	80	100

Les informations dans le tableau 2 indiquent 30 apprenants, soit un pourcentage de 37.5% des apprenants enquêtés parlent Dagbani. 8 apprenants, soit 10% des apprenants enquêtés parlent Mamprusi. 14 apprenants représentant 17.5% des apprenants enquêtés parlent Bulsa. 16 apprenants, soit 20% des apprenants parlent Kokomba. 10 apprenants, soit 12.5% de la population cible parlent Gonja et 2 apprenants, soit 2.5% de la population cible ne parlent aucune des langues susmentionnées. C'est un fait normal car selon les théories d'acquisition de langue, on acquiert une langue maternelle naturellement et comme ces deux établissements contiennent des hommes et des femmes de différentes communautés cela s'est reflété dans les données du tableau.

Tableau 3 : **Question 5: Do you have a French background? Yes [], No []**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	15	18,75%
No	65	81,25%
Total	80	100

Le tableau 3 montre que 15 apprenants, soit 18,75% de la population enquêtée ont eu un peu une minimum de connaissance de base d'éducation, soit dans les pays francophones ou dans les institutions françaises comme Alliance Française et autres organismes. 65 apprenants, soit 81,25 % des apprenants enquêtés n'ont aucune éducation francophone. Tout compte fait ces apprenants apprendraient les deuxièmes langues comme les premières : en immersion dans un long bain linguistique, et de façon un peu inconsciente, sans effort mais ils n'ont pas eu tous des possibilités de s'engager dans les milieux francophones.

Tableau 4 : Question 6: Do you speak French? Yes [], No []

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	5	6,25%
No	75	93,75%
Total	80	100

Les informations retenues dans le tableau 4 ci-dessus montrent que 5 répondants soit 6,25% de tous les apprenants des deux écoles enquêtées parlent français. 75 répondants soit 93,75% des apprenants des deux écoles ne parlent pas français. Cette faible proportion des apprenants qui parlent le français est relative aux difficultés affrontées lors de leurs expressions en français.

Tableau 5: Question 7: Have you lived in a francophone country before? Yes [], No []

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	2	2.5%
No	78	97.5%
Total	80	100

Les informations dans le tableau 5 ci-dessus montrent que 2 répondants, soit 2,5% de tous les apprenants des deux écoles enquêtées, ont vécu dans un pays francophone. 78 répondants, soit 97,5% des apprenants des deux écoles n'ont jamais vécu dans un pays francophone. Ainsi, selon la théorie de l'acquisition de la langue, les apprenants de L2 doivent d'abord être exposés à la langue cible, que ce soit par le biais d'interactions orales, de lectures, de cours ou d'autres formes d'immersion.

Tableau 6: Question 8: At which level did you start learning French? Primary [], JHS [], SHS [].

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Primary	12	15%
JHS	28	35%
SHS	40	50%
Total	80	100

Les informations dans le tableau 6 ci-dessus montrent 12 répondants soit 15% de tous les apprenants des deux écoles enquêtées ont commencé à apprendre le français au niveau primaire. 28 répondants soit 35% des apprenants des deux écoles ont commencé à apprendre le français au niveau JHS et 40 répondants soit 50% des tous les apprenants enquêtées des deux écoles ont commencé le français au niveau SHS. Ces pourcentages à chaque niveau scolaire expliquent comment les apprenants ont des difficultés dans le maniement de langue française ou peut être le début tardif de l'apprentissage de la langue française.

Tableau 7: **Question 9: Do you like the study of French language? Yes [], No []**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	30	37,5%
No	50	62,5%
Total	80	100%

Les informations dans le tableau 7 ci-dessus montrent 30 répondants, soit 37,5% de tous les apprenants des deux écoles enquêtées aiment l'apprentissage du français. 50 répondants, soit 62,5% des apprenants des deux écoles n'aiment pas l'apprentissage du français le rejet élevé de ces étudiants qui n'aiment pas la langue française serait du au déploiement des efforts ardues pour intérioriser le lexique et les règles de grammaire qu'ils trouvent très difficiles

Tableau 8: **Question 10: How long have you been learning French Language?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
12 ans	12	15%
9 ans	28	35%
3 ans	40	50%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 8 ci-dessus montrent que 12 répondants, soit 15% de tous les apprenants des deux écoles enquêtées ont commencé à apprendre le français il y a douze ans. 28 répondants, soit 35% des apprenants des deux écoles ont commencé à apprendre le français il y a neuf ans. 40 répondants, soit 50% des tous les apprenants enquêtés des deux écoles ont commencé le français il y a trois ans. Ce qui implique plus qu'on dure dans l'apprentissage de L2 plus on a moins de difficultés et vice versa

Tableau 9: **Question 11: Which aspect of the French Language do you like best?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Grammar	10	12,5%
Essay writing	07	8,75%
Reading & Comprehension	11	13,75%
Orals	09	11,25%
None of the above [].	43	53,75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 9 ci-dessus montrent que 10 répondants, soit 12% de tous les apprenants des deux écoles enquêtées aiment la grammaire. 7 répondants, soit 8.75% des apprenants des deux écoles aiment la rédaction. 11 répondants soit 13,75% des apprenants enquêtés dans les deux écoles aiment la lecture et compréhension des écrits. 9 répondants, soit 11,25% de tous les apprenants enquêtés des deux écoles aiment l'expression orale et 43 apprenants, soit 53 % de tous les apprenants n'aiment aucun des aspects de la langue française, c'est-à-dire qu'ils n'aiment pas l'étude du français. Nous pouvons donc confirmer à la suite de Krashen, dans la théorie d'acquisition de la langue, que le conscient sert à contrôler la qualité des productions écrites et orales : cet apprentissage volontaire et conscient chez l'adulte est rempli par l'entourage de l'enfant pour sa langue maternelle

¹Tableau 10: **Question 12: Which aspect of the French Language do you find difficult?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Grammar	60	75%
Essay writing	08	10%
Reading & Comprehension	10	12.5%
Orals	02	2.5%
None of the above [].	00	00%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 10 ci-dessus montrent que 60 répondants soit 75% de tous les apprenants des deux écoles enquêtées trouvent la grammaire du français difficile. 8 répondants, soit 10% des apprenants des deux écoles trouvent que la rédaction est difficile. 10 répondants, soit 12,5% des apprenants enquêtés dans les deux écoles trouvent que la lecture et compréhension des écrits est difficile. 2 répondants soit 2,5% de tous les apprenants enquêtés des deux écoles trouvent que l'expression orale est difficile et aucun apprenant soit 0 % de tous les apprenants ne trouve aucun des aspects de la langue française facile. Alors, nous pouvons dire que la maîtrise d'une langue commence par sa compréhension orale. L'expression vient ensuite, avec une progression de facile à difficile. Enfin, l'écrit pour lequel des structures grammaticales plus complexes doivent être découvertes et réutilisées.

Tableau 11: **Question 13: Which Language does your teacher speak during lessons?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
French language	20	25%
English language	60	75%
Total	80	100%

¹ Note that the frequencies and percentages are the same for various categories because the total sample was 100 which constitute the denominator.

Les données dans le tableau 11 ci-dessus montrent que 20 répondants, soit 25% qui disent que l'enseignant utilise le français pour dispenser le cours de français et 60 répondants, soit 75% disent que l'enseignant utilise l'anglais pour donner le cours de français. Ce qui veut dire qu'en utilisant 75% de la langue anglaise pour enseigner le français posant plus de difficulté dans l'acquisition de la langue française

Tableau 12: Question 14: what is the major communicative skill used by your teacher during lessons?

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
French language	28	35%
English language	52	65%
None of above	00	00%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 12 ci-dessus montrent 25 répondants soit 35% disent que l'enseignant utilise le français pour dispenser le cours de français et 55 répondants soit 65% disent que l'enseignant utilise l'anglais pour donner le cours de français et aucune autre langue n'est utilisée à part le français et surtout l'anglais. La prédominance de la langue anglaise sur le français dans la classe de FLE une entrave pour la transition de l'avance du français qui semble être négligé.

Tableau 13: Question 15: Do you think your French teacher uses authentic documents such as magazines, projectors, radio, images apart from the text book during French classes?

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	20	25%
No	55	68,75%
I don't know	05	6,25%
Total	80	100

Les données dans le tableau 13 ci-dessus montrent 20 répondants, soit 25% qui disent que l'enseignant utilise les documents authentiques pour dispenser le cours de français. 55 répondants soit 68,75% disent que l'enseignant n'utilise pas les documents authentiques pour donner le cours de français et 5 apprenants soit 6,25% ne savent rien concernant les documents authentiques. La proportion des données du tableau 13 montre que l'enseignant n'a pas respecté les conditions normales de l'apprentissage qui n'est donc la Présence d'une institution (un programme, un enseignant, une structure physique).

(Le programme comprend les objectifs, le syllabus, la méthode, le mode d'évaluation)

Tableau 14: **Question 16: Have you been taught prepositions in French classes?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	45	56.25%
No	25	31.25%
I don't know	10	12.5%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 14 ci-dessus montrent que 45 répondants, soit 56,25% disent que l'enseignant a donné le cours sur les prépositions. 25 répondants soit 31,25% disent que l'enseignant n'a pas enseigné les prépositions et 10 apprenants soit 12,5% ne savent rien concernant les prépositions. Le pourcentage élevé des apprenants qui ont dit oui prouve qu'au fur et à mesure qu'ils apprennent la langue étrangère ils acquièrent la grammaire.

Tableau 15: **Question 17: Was the lesson on prepositions interesting?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	17	21.25%
No	63	78.75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 15 ci-dessus montrent que 17 répondants, soit 21,25% trouvent intéressante la leçon sur les prépositions et 63 répondants, soit 78,75% trouvent que la leçon sur les prépositions n'est pas intéressante. Dans le cas de ci-dessus nous avons constaté que peu d'étudiants sont intéressés à la grammaire spécialement au cours de prépositions qui serait due à la méthode d'enseignement.

Tableau 16: **Question 18: Did you understand le lesson on Prepositions?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	27	33.75%
No	53	66.25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 16 ci-dessus montrent 27 répondants soit 33.75% ont bien compris la leçon des prépositions et 53 répondants soit 66.75% n'ont pas compris la leçon sur les prépositions. Ce qui veut dire que la compréhension de la grammaire surtout les prépositions paraît très difficile conduisant à l'échec de plus de la moitié des apprenants.

Tableau 17: **Question 19: Are *en* and *dans* prepositions in French language?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	65	81.25%
No	15	18.75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 17 ci-dessus montrent que 65 répondants, soit 81.25% ont savent que *en* et *dans* sont des prépositions et 15 répondants, soit 18.75% ne savent pas *en* et *dans* sont des prépositions. Donc plusieurs étudiants peuvent identifier sans défaut les prépositions *en* et *dans* sans difficulté.

Tableau 18: **Question 20: Do the meanings and usage of *en* and *dans* confuse you?**

Yes [] No []

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Yes	75	93.75%
No	05	6.25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 18 ci-dessus montrent 75 répondants soit 85% qui ne savent pas le sens et l'emploi de *en* et *dans* et 05 répondants soit 15% savent le sens et l'emploi de *en* et *dans*. Le sens des prépositions *en* et *dans* qui signifient la même chose en anglais porte une véritable confusion aux étudiants dans leur utilisation.

La tendance générale de l'analyse du questionnaire administrée aux apprenants prend son fin et nous allons continuer avec les exercices pour interprétation des données dans les lignes suivantes

4.2.2. Exercices et interprétations des données.

Tableau 19: **Exercice 1 : Mon stylo est.....mon casier**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	59	73,75%
Dans	21	26,25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 19 ci-dessus montrent que 59 répondants, soit 73.75% ont choisi la réponse incorrecte et 21 répondants soit 26,25% ont choisi la bonne réponse. Ce qui traduit la faiblesse ou la méconnaissance de l'emploi par la majorité des apprenants en classe de FLE.

Tableau 20: Exercice 2 : Les étudiants lisent leur leçon de grammaire.....classe

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	10	12,5%
Dans	70	87,5%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 20 ci-dessus montrent que 10 répondants, soit 12,5% ont choisi la bonne réponse et 70 répondants soit 87,5% ont choisi la réponse incorrecte. Alors près que tous les apprenants ne comprennent pas la méthodologie utilisée par le professeur au cours de son enseignement

Tableau 21: Exercice 3 : Notre maison se trouve.....ville non loin de la Banque CBG

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	11	13,75%
Dans	69	86,25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 21 ci-dessus montrent 11 répondants soit 13,75% ont choisi la bonne réponse et 69 répondants soit 86,25% ont choisi la réponse incorrecte. Le constat de ce cas nous permet de conclure que les apprenants ont des difficultés dans la compréhension de la grammaire française en particulier le domaine des prépositions

Tableau 22: Exercice 4. Le bus de Kumasi est..... route pour Tamale

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	21	26,25%
Dans	59	73,75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 22 ci-dessus montrent que 21 répondants soit 26,25% ont choisi la bonne réponse et 59 répondants soit 73,75% ont choisi la réponse incorrecte. Cela montre que les apprenants n'ont pas compris la leçon sur *en* et *dans*

Tableau 23: **Exercice 5 : Le directeur est.....son bureau**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	55	68,75%
Dans	25	31,25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 23 ci-dessus montrent que 25 répondants, soit 31,25% ont choisi la bonne réponse et 55 répondants soit 68,75% ont choisi la réponse incorrecte. Ce qui montre que les apprenants sont confus dans l'utilisation de ces deux prépositions

Tableau 24: **Exercice 6 : Il pleut beaucoup.....le mois de juillet à Kumasi**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	50	62,5%
Dans	30	37,5%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 24 ci-dessus montrent que 30 répondants, soit 37,5% ont choisi la bonne réponse et 50 répondants soit 62,5% ont choisi la réponse incorrecte. Ces résultats nous montrent clairement que les apprenants comprennent mal la leçon.

Tableau 25: **Question 7 : Mon oncle habite France**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	23	28,75%
Dans	57	71,25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 25 ci-dessus montrent que 23 répondants, soit 28,75% ont choisi la bonne réponse et 57 répondants soit 71,25% ont choisi la réponse incorrecte. Ces résultats décourageants sont dû à une interférence langagière qui cause des difficultés aux apprenants.

Tableau 26: **Exercice 8 : Le professeur est.....notre classe**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	25	31,25%
Dans	55	68,75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 26 ci-dessus montrent que 55 répondants soit 68,75% ont choisi la bonne réponse et 25 répondants soit 31,25% ont choisi la réponse incorrecte.

Les résultats de cette huitième question prouvent que les étudiants ne sont pas instruits ou avertis dans la maîtrise des prépositions *en* et *dans*.

Exercice 9 : Le poisson nage.....l'eau

Tableau 27: montrant les données sur l'emploi des prépositions *en* et *dans*

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	42	52,5%
Dans	38	47,5%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 27 ci-dessus montrent que 38 répondants, soit 47,5% ont choisi la bonne réponse et 42 répondants soit 52,5% ont choisi la réponse incorrecte.

Ce qui montre que les apprenants ont des défaillances qui ne marchent pas dans la compréhension de la grammaire surtout des prépositions.

Tableau 28: **Exercice 10 : Il y a trente-deux dents.....la bouche de chaque adulte**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	41	51,25%
Dans	39	48,75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 28 ci-dessus montrent que 39 répondants, soit 48,75% ont choisi la bonne réponse et 41 répondants soit 51,25% ont choisi la réponse incorrecte.

Ces résultats décrivent exactement le reflet de la méthode des cours dispensés dans la classe de FLE.

Tableau 29: **Exercice 11 : Nous allons acheter nos vivres.....ville**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	13	16,25%
Dans	67	83,75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 29 ci-dessus montrent que 13 répondants, soit 18,25% ont choisi la bonne réponse et 67 répondants soit 83,75% ont choisi la réponse incorrecte. Cette faible performance met en cause les techniques d'enseignement utilisée par le professeur dans la pratique de ses documents.

Tableau 30: **Exercice 12 :présence de l'agence de sécurité, le voleur a tout avoué**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	22	27,5%
Dans	58	72,5%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 30 ci-dessus montrent que 22 répondants, soit 27,5% ont choisi la bonne réponse et 58 répondants soit 72,5% ont choisi la réponse incorrecte. L'enseignement/apprentissage du français dans un espace anglophone demande beaucoup de stratégies de la part des enseignants qui doivent bien transmettre le cours aux apprenants afin que ceux-ci puissent surmonter leurs difficultés en FLE.

Tableau 31: **Exercice13 : Nous voyageons souvent.....voiture lorsque nous sommes au village**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	20	25%
Dans	60	75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 31 ci-dessus montrent que 20 répondants, soit 25% ont choisi la bonne réponse et 60 répondants soit 75% ont choisi la réponse incorrecte. Ici nous constatons que les apprenants se sont désintéressés de la manière dont le cours est présenté par le professeur.

Tableau 32: **Exercice 14 : Où est la clé ? Elle est.....la voiture**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	23	28,75%
Dans	57	71,25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 32 ci-dessus montrent que 57 répondants soit 71,25% ont choisi la bonne réponse et 23 répondants soit 28,75% ont choisi la réponse incorrecte. Ici les apprenants ont un pourcentage élevé car la structure et la compréhension de la phrase sont très simples

Tableau 33: **Question 15 : Ma mère est.....la chambre**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	21	26,25%
Dans	59	73,75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 33 ci-dessus montrent 59 répondants soit 73,75% ont choisi la bonne réponse et 21 répondants soit 26,25% ont choisi la réponse incorrecte. Cela

implique que certains apprenants de Ghana Senior High School et de Tamale Girls SHS ont des difficultés dans l'emploi de ces deux prépositions parce qu'un nombre important des apprenants n'ont pas trouvé la bonne réponse.

Tableau 34: **Exercice 16 : Appelle moi.....dix minutes, nous sommes occupés**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	25	31,25%
Dans	55	68,75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 34 ci-dessus montrent 55 répondants soit 68.75% ont choisi la bonne réponse et 25 répondants soit 31,25% ont choisi la réponse incorrecte. Ceci implique que l'enseignement aurait été progressé avec des méthodes explicites ce qui aurait permis aux apprenants de progresser dans la compréhension, d'où ils ont eu de bons résultats

Tableau 35: **Exercice 17 : Je ne suis pasde bonnes conditions**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	47	58,75%
Dans	33	41,25%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 35 ci-dessus montrent 33 répondants soit 41,25% ont choisi la bonne réponse et 47 répondants soit 58,75% ont choisi la réponse incorrecte. Dans ce cas les apprenants auront perdu le fil dans l'utilisation des prépositions *en* et *dans*.

Tableau 36: **Exercice 18 : Les femmes affamées mangent des fruits.....route**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	20	25%
Dans	60	75%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 36 ci-dessus montrent que 20 répondants, soit 25% ont choisi la bonne réponse et 60 répondants soit 75% ont choisi la réponse incorrecte. Cette notion très mauvaise performance montre que cours n'a pas été bien saisi ou l'attitude du professeur envers les apprenants auraient causé le déclin des notes des apprenants.

Tableau 37: **Exercice 19 : Il chante une nouvelle chanson.....dansant**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	26	32,5%
Dans	54	67,5%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 37 ci-dessus montrent que 26 répondants soit 32,5% ont choisi la bonne réponse et 54 répondants soit 67,5% ont choisi la réponse incorrecte. Ce qui veut dire que l'action prise dans les étapes pédagogiques pour redresser le système sont insuffisants.

Tableau 38: **Exercice 20 : Rien n'est gratuit.....la vie**

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
en	22	27,5%
Dans	58	72,5%
Total	80	100%

Les données dans le tableau 38 ci-dessus montrent que 58 répondants, soit 72,5% ont choisi la bonne réponse et 22 répondants soit 27,5% ont choisi la réponse incorrecte. Ce qui implique que la majorité des étudiants ont compris la leçon du jour ce qui aurait aboutis à cette bonne performance.

4.2.3. Données du questionnaire des enseignants

Le questionnaire administré aux enseignants a deux volets. Le premier volet porte sur le profil personnel et professionnel des enseignants et le deuxième volet sur le transfert négatif des prépositions *en* et *dans* au niveau des apprenants de FLE

4.2.3.1. Profil personnel et professionnel du niveau académique des enseignants

Tableau 39: Données du profil des enseignants enquêtés sur le terrain

Item	Réponses	Nombre	Pourcentage
1. Nom de l'école : GHANASCO et TGHSHS		4	50%
		4	50%
2. Lieu des écoles	Tamale	8	100%
3. Votre âge	21-35 ans	5	62.50%
	36-50 ans	3	37.50%
	51 ans et +	0	0%
4. Sexe du professeur	Masculin	4	50%
	Féminin	4	50%
1. Quel niveau professionnel avez-vous ?	MPhil	0	0%
	M.A	1	12.50%
	B.ED	1	12.50%
	B.A Education	6	75%
	Diploma Post-sec	0	0%
	Cert. 'A'	0	0%
	Other qualification	0	0%
2. Etes-vous un/une enseignant/enseignante professionnel/le ?	Oui	8	100%
	Non	0	0%
3. Pendant combien d'année enseignez-vous le français ?	1-5 ans	2	25%
	6-10 ans	3	37.50%
	11-15 ans	2	25%
	16-20 ans	1	12.50%
	20 et +	0	0%

Le tableau 39 présente les données du profil personnel des enseignants enquêtés dans les deux écoles, GHANASCO et TGHSHS. Selon les données du questionnaire nous avons 4 enseignants à GHANASCO et 4 à TGHSHS, soit 50% respectivement et les deux écoles se trouvent à Tamale. Selon leurs sexes, 4 soit 50% sont des hommes et 4 soit 50% sont des femmes. 5 enseignants, soit 62,50% ont entre 21-35 ans et 3 enseignants, soit 37,5% ont entre 36-50 ans. Pour leurs qualifications, nous avons recensé 1 enseignant, soit 12,5% de tous les enseignants enquêtés, qui a M.A ; un enseignant, soit 12.50% a B.Ed. et 6 enseignants, soit 75% ont BA French Education. Les 8 enseignants

que nous avons enquêtés sont tous formés en pédagogie de l'enseignement. Pour leurs expériences dans l'enseignement, nous avons 2 enseignants, soit 25% qui ont enseigné entre 11-15 ans. 3 enseignants, soit 37,50% ont enseignés entre 6-10 ans et un enseignant soit 12,50% a enseigné entre 16-20 ans

4.2.3.2. Profil personnel et professionnel des enseignants

Tableau 40: Données du profil professionnel des enseignants enquêtés sur le terrain

Item	Réponses	Nombre	Pourcentage
4. Participez-vous souvent aux séminaires en FLE organisés par : (i) GAFT/CREF	Oui	8	100%
	Non	0	0%
5. (ii) Y a-t-il d'autre(s) source(s) de formation en FLE ?	Oui	5	62.50%
	Non	3	37.50%
6. Si oui en (ii), donnez-nous la/ les source(s) de formation	-Village du Benin, Lomé-Togo	5	62.50%
	-CBELAE-Cotonou-Benin		
	-CAVILAM, Vichy-France		
	Rien		
7. Enseignez-vous d'autre matière outre que le français ? Si Oui, laquelle/lesquelles	Oui	0	0%
	Non	8	100%
8. Vos apprenants écrivent-ils bien en anglais ? C'est-à-dire, peuvent-ils écrire une suite de mots sans erreur orthographique en anglais ?	Oui	0	0%
	Non	8	100%

Concernant la participation aux stages de formation organisés par la GAFT/CREF les huit enseignants ont l'habitude d'y participer. Cela indique qu'ils seront en mesure d'améliorer leurs méthodes d'enseignement. Cette formation permet aux enseignants d'avoir de nouvelles méthodes ou approches pédagogiques. Quant à la question y a-t-il d'autre(s) source(s) de formation en FLE ? Nous avons 5 enseignants soit 62,50% des enseignants répondants qui ont dit oui et 3 enseignants soit 37,50% ont dit non. Nous avons dans la question de suivi qui cherchait à savoir les autres sources de formation, 5 enseignants soit 62,50% qui ont mentionné les centres de formation suivants : Village du Benin, Lomé-Togo, CBELAE-Cotonou-Benin, CAVILAM, Vichy-France et 3 enseignants soit, 37,50% de tous les enseignants enquêtés ont dit rien c'est-à-dire qu'ils

savent en aucun centre de formation. Tous les huit enseignants enquêtés enseignent uniquement le français et confirment que les apprenants n'arrivent pas à écrire bien une suite des mots sans erreur grammaticale et orthographique en français.

4.2.3.3. Transfert négatif des prépositions *en* et *dans* en grammaire française

Tableau 41: Données du transfert négatif chez les apprenants enquêtés sur le terrain

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage
9. Est-ce que vos apprenants arrivent à bien employer « en » et « dans » ?	Oui	0	0%
	Non	8	100%
	Manque de vocabulaires	0	0%
	Erreurs orthographiques La concordance de temps La syntaxe de phrase	0	0%
10. Si non, quelles sont les causes possibles de cette faiblesse des apprenants ?	La plupart n'arrive pas à bien distinguer la différence entre « en » et « dans » car ils ont presque le même sens en anglais. L'une des causes étant que les deux prépositions sont similaires syntaxiquement et sémantiquement.	8	100%
	La plupart sont faible	0	0%
11. Pour enseigner la grammaire l'enseignant doit	a. donner les règles grammaticales aux apprenants	5	62,50%
	b. ne donner aucune règle grammaticale	0	0%
	c. faire en sorte que les apprenants eux-mêmes découvrent les règles grammaticales	3	37,50%
12. Dans l'emploi de « en » et « dans », vos apprenants transposent-ils leur connaissance grammaticale anglaise sur la grammaire française ?	Oui	8	100%
	Non	0	0%
13. Comment estimez-vous le transfert négatif en grammaire du français chez vos apprenants ?	Très fort	0	0%
	Faible	8	100%

Selon les informations dans le tableau 41, tous les huit enseignants confirment que les apprenants ont des difficultés monumentales dans l'emploi des prépositions « en » et « dans » en français. Aussi, les huit enseignants estiment que la plupart n'arrive pas à bien distinguer la différence entre *en* et *dans* car ils ont presque le même sens en anglais. L'une des causes étant que les deux prépositions sont similaires syntaxiquement et sémantiquement. 5, soit 62,50% des enseignants pensent qu'il faut donner les règles grammaticales aux apprenants contre 3 enseignants, soit 37,50% qui pensent qu'il faut faire en sorte que les apprenants eux-mêmes découvrent les règles grammaticales. Concernant l'emploi des prépositions *en* et *dans* par les apprenants vis-à-vis des transferts des connaissances grammaticales anglaise sur la grammaire française, tous les huit enseignants disent oui et éventuellement estiment que le transfert de ces connaissances anglaises sont vraiment négatives.

4.3. Validation des hypothèses

L'hypothèse 1 La similarité syntaxico-sémantique des prépositions dans certaines phrases.

L'analyse du questionnaire des enseignants et le test des répondants ont validé cette hypothèse, car les apprenants éprouvent des difficultés dans l'emploi des prépositions *en* et *dans* dans le test. L'item 11 et 12 du numéro 4.2.3,2 et 4.2.3.3 du questionnaire des enseignants, les huit enseignants estiment que la plupart n'arrive pas à bien distinguer la différence entre *en* et *dans* car ils ont presque le même sens en anglais. L'une des causes étant que les deux prépositions sont similaires syntaxiquement et sémantiquement.

L'hypothèse 2 L'influence négative de l'anglais sur l'apprentissage des prépositions en et dans en français.

L'analyse des items 13 et 14 du questionnaire des enseignants de même que la performance générale des apprenants dans le test ratifie la validation de cette hypothèse.

L'hypothèse 3 L'inefficacité de l'approche méthodologique et technique avec des matériels didactiques non appropriés dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et en particulier la préposition en et dans.

Au cours de nos visites à Ghanasco et TGSHS, nous avons trouvé que les enseignants enquêtés utilisent la méthode traditionnelle pour enseigner. Ils n'utilisent aucun document authentique à part le manuel scolaire. Certains de ces enseignants n'avaient même pas le syllabus de français de SHS. De plus ces enseignants n'adoptent aucune méthode interactive pour faire participer les apprenants. L'anglais était plus utilisée pour délivrer le cours en français. Alors nous confirmons la validation de cette hypothèse en fonction de notre observation.

Au vu des hypothèses susmentionnées, nous avons remarqué que l'anglais est la source des difficultés des apprenants de pouvoir nuancer l'emploi de ces deux prépositions en français. Ceci joue négativement sur la qualité d'expressions et des productions écrites des apprenants.

4.4. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons analysé les résultats du questionnaire administré aux apprenants. Nous avons identifié les causes et les sources des difficultés de l'emploi des prépositions *dans* et *en* auxquelles font face les apprenants de français langue étrangère. Ces données recueillies sont analysées sous forme de tableaux et de graphiques. Le questionnaire des apprenants et des enseignants ont révélé des réponses faibles à l'égard de l'emploi des prépositions *en* et *dans*. La performance dans le test à

témoigner les difficultés des apprenants et nous a permis de formuler une intervention efficace à la résolution des difficultés. Les questionnaires des enseignants nous a permis de savoir les méthodes qu'ils adoptent ainsi que les difficultés qu'ils affrontent.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

5.0. Introduction

Ce chapitre qui est le sommaire de notre étude est toutefois le résumé de tout le travail. Nous exposerons aussi en quelque sorte tout le résumé des chapitres un à quatre et nous proposerons les stratégies pédagogiques en fin de résoudre le problème de l'emploi des prépositions qui est une contrainte pour nous et ensuite nous essayerons de donner des recommandations.

5.1. Conclusion générale

L'étude syntaxico-sémantique des prépositions *dans* et *en* par les apprenants de FLE au niveau SHS est le sujet avec lequel nous avons débuté notre introduction. Nous avons vu le contexte et nous avons aussi posé le problème. Nous avons toutefois justifié la raison pour laquelle le sujet a été choisi puis nous avons proposé les objectifs que nous avons essayé d'atteindre dans ladite étude. De plus nous avons formulé les hypothèses de départ et des questions de recherches. Enfin les délimitations nous ont permis de montrer les frontières existantes du début à la fin et ce qui lie de faire en ce qui concerne cette recherche. L'organisation du travail est le parcours du début à la fin de chaque chapitre. Nous n'avons pas oublié de définir des notions calées selon certains grammairiens et linguistes à savoir la préposition. Nous avons touché aux théories comme la théorie de translation de Tesnière, la théorie cognitive, la théorie behavioriste, l'analyse contractive, l'analyse des erreurs et leurs implications pédagogiques. Nous avons utilisé ces théories comme supports afin de crédibiliser notre travail. C'est dans cette partie nous avons aussi fait une grande connaissance des chercheurs qui ont abordé le même sujet ou le parallèle comme celui d'Amuzu): « L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/ apprentissage du français

langue étrangère au Ghana.» et Ayi- Adzimah *Apprentissage des pronoms compléments d'objets directes en FLE*.

Notre population de recherche est les étudiants (80) et enseignants (8) de Ghana Senior High School, Tamale et de Tamale Girls Senior High School qui ont participé dans le déroulement du test et des questionnaires. Nous avons fait voir les instruments de collecte de données et nous avons présenté un test sous forme d'items/exercices (20) ou les étudiants devaient remplir les portions laissées. Ces résultats sont ensuite analysés dans les tabulaires et les données sont recueillies en considération de la population cible composée de 88 personnes dont 4 enseignants par école et 80 étudiants dont 40 par établissements. Les données des questionnaires révèlent que les méthodes d'enseignement utilisé par les enseignants de FLE s'avèrent inefficace en grammaire surtout pour les prépositions. Cela montre que le gouvernement a travers le ministère de l'éducation qui sont les responsables en charge de l'éducation du FLE en quelque sorte ne fournissent pas des efforts pour le progrès de la langue française. Aussi la nature de la langue française qui est beaucoup de plus différente que celle d'anglais laquelle les apprenants se sentent plus aises pose des illusions.

Alors, nous avons suggéré les stratégies pour résoudre ce problème. Nous avons établis des recommandations ainsi que le résumé aux concernés.

5.2. Recommandations

5.2.1. Recommandations sur l'enseignement des prépositions

L'enseignement des prépositions en français peut être un défi pour de nombreux apprenants en langue française, car il existe de nombreuses prépositions et leur utilisation peut être subtile. Voici quelques méthodes d'enseignement qui peuvent être utiles pour aider les apprenants à maîtriser les prépositions en français :

Contexte et Communication : Encouragez l'utilisation des prépositions dans des contextes de communication réels. Les étudiants apprendront mieux à les utiliser s'ils voient comment elles sont employées dans des phrases significatives.

Visualisation : Utilisez des images, des schémas ou des diagrammes pour aider les étudiants à visualiser la relation spatiale ou temporelle que la préposition exprime. Par exemple, montrez une image d'un livre sur une table pour illustrer "sur la table".

Exercices pratiques : Proposez des exercices pratiques qui impliquent l'utilisation de prépositions, comme des jeux de rôle, des activités de dessin ou des énigmes.

Contrastes : Montrez des contrastes entre des prépositions similaires pour aider les apprenants à comprendre les nuances. Par exemple, comparez *dans* et *en*.

Mémo-techniques : Utilisez des moyens mnémotechniques pour aider les étudiants à se rappeler les prépositions. Par exemple, *dans* et *en* peut être mémorisé comme suite L'utilisation de la préposition *en*. On l'utilise souvent devant un nom de pays féminin et devant un pays masculin commençant par une voyelle. Ensuite *dans* est toujours suivi d'un déterminant (*le, la, un, une, des, mon, ma, mes...*) et indique un lieu. *En* est rarement suivi d'un déterminant et introduit un lieu beaucoup plus grand ou pas de lieu du tout. Avec *dans* on a l'idée d'une inclusion totale.

Analyse de textes : Faites lire aux étudiants des textes authentiques en français et demandez-leur de repérer les prépositions et d'expliquer leur fonction.

Exercices de traduction : Proposez des exercices de traduction de phrases d'une langue maternelle à l'autre pour aider les étudiants à comprendre comment les prépositions correspondent entre les langues.

Grammaire explicite : Lorsque cela est nécessaire, expliquez les règles grammaticales spécifiques à l'utilisation des prépositions, en insistant sur les exceptions courantes.

Étude de cas : Utilisez des études de cas pour montrer comment les prépositions sont utilisées dans des situations particulières, telles que les voyages, les descriptions de lieux, etc.

Révision constante : Assurez-vous de revenir régulièrement sur les prépositions dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire française, car elles sont utilisées fréquemment dans la langue.

L'enseignement des prépositions en français peut être un processus graduel, et il est important d'encourager la pratique régulière pour que les étudiants puissent les maîtriser au fil du temps.

5.2.2. Recommandations sur l'enseignement des prépositions *dans* et *en*.

Les prépositions *dans* et *en*. en français sont souvent source de confusion pour les apprenants, car elles peuvent toutes deux être traduites par "in" ou "into" en anglais. Voici quelques méthodes spécifiques pour enseigner la distinction entre *dans* et *en*. en français :

Contexte et Exemples : Utilisez des exemples concrets pour montrer comment *dans* et *en*. sont utilisés dans des situations différentes. Par exemple, "Je suis en France" (I am in France) utilise "en" pour indiquer un pays, tandis que "Je suis dans la maison" (I am in the house) utilise "dans" pour indiquer un endroit plus spécifique.

L'expression de Lieu : Expliquez que "en" est souvent utilisé pour des lieux plus généraux, tels que des pays, des régions, des continents ou des grandes villes, tandis que "dans" est utilisé pour des endroits plus spécifiques, comme des bâtiments, des pièces ou des espaces délimités.

Cartes et Images : Utilisez des cartes géographiques ou des images pour montrer où *dans* et *en* sont utilisés. Par exemple, montrez une carte de la France pour illustrer "en France" et une image de l'intérieur d'une maison pour illustrer "dans la maison".

Mouvement vs Position : Insistez sur le fait que *en* est souvent utilisé pour indiquer un mouvement dans un endroit, tandis que *dans* indique généralement une position fixe. Par exemple, "Je marche en France" (I am walking in France) vs "Je suis dans la maison" (I am in the house).

Exercices de Remplissage : Proposez des exercices où les élèves doivent choisir entre "en" et "dans" pour compléter des phrases ou des textes. Cela les obligera à réfléchir à la signification de chaque préposition.

Dialogues et Conversations : Encouragez les élèves à utiliser *dans* et *en* dans des dialogues ou des conversations réelles pour renforcer leur compréhension et leur utilisation.

Comparaisons Linguistiques : Pour les apprenants qui parlent d'autres langues, expliquez comment *dans* et *en* correspondent à d'autres prépositions dans leur langue maternelle.

Répétition : Comme pour tout apprentissage linguistique, la répétition est essentielle. Encouragez les élèves à pratiquer régulièrement l'utilisation de *dans* et *en* dans différents contextes.

Jeux et Activités : Créez des jeux et des activités ludiques qui mettent en évidence la différence entre *dans* et *en*. Par exemple, un jeu de devinettes où les élèves doivent deviner si un lieu est décrit avec "en" ou "dans".

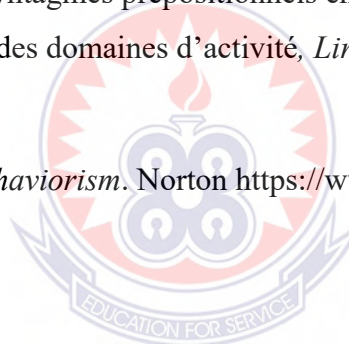
En utilisant ces méthodes d'enseignement, les apprenants devraient progressivement acquérir une compréhension solide de la manière d'utiliser correctement "en" et "dans" en français.

REFERENCES

- Amuzu, D. S. Y. (2001). « L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana. » D. D. Kuupole (eds), *New Trends in Languages in Contact in West Africa*. St Francis Press Ltd, 72-87.
- Amuzu, D. S. Y. (2008). « Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage de français dans un milieu multilingue non-francophone. » D.D. Kuupole (eds), *Teaching and learning of language, culture and literature of West Africa*. Catholic Mission Press.
- Archibald, J., Libben, G. (1995). *Research Perspectives on Second Language Acquisition*. Copp Clark Ltd.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2011). *Apprentissage des pronoms compléments d'objets directes en FLE*. Editeur : Editions universitaire europeennes©, Liant : Couverture souple, Etat du livre : nouveau
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire de la didactique des langues*. Hatier/Didier.
- Cadiot, P. (1997). *Les prépositions abstraites en français*. Armand Colin.
- Chomsky, N. (1962). *Language and mind*. Harper and Row.
- Corder, P (1974). *The significance of learner's errors*. International Revision of Applied Linguistics, 9(2) 161-171 www.sciepub.com/reperence/269930.
- Debyser, F. (1970). *La linguistique Contrastive et les interprétations*, www.researchgate.net
- Delatour, Y.; Jennepin, D.; Léon-Dufour, M. et Teyssier, B. (2004). *Nouvelle grammaire du français*. Hachette.
- Dubois, J. C. ; Kannas, J. P. Mevel, S. Hudelot, (1975). *Lexis, dictionnaire de la langue française*. Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., et Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell
www.researchgate.net
- Franckel, J.-J. et Lebaud, D. (1991). Diversité des valeurs et invariance du fonctionnement de en, préposition et préverbe. *In Langue française, 91*, pp. 56-79.
- Galison, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Gaonac'h D. (1990) : *Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère*, in revue *Le Français dans Le Monde*, août.
- Gougenheim, G. (1950, 1970) « Valeur fonctionnelle et valeur intrinsèque de la préposition « en » en français moderne », in *Etudes de grammaire et de vocabulaire français*, Picard, 55-65.
- Grégoire, M. et Kostucki, A. (2012). *Grammaire progressive du français avec 600 exercices : Niveau perfectionnement*. CLE international.
- John, B.V. et Waugh, L. (1976). Lexical meaning: the prepositions “en” et “dans” in French. *In Lingua*. Amsterdam, pp 59, 69-118.
- Khammari, I. (2015). « De l'identité de la préposition en », *Modèles linguistiques* [En ligne], 54 | 2006, URL : <http://ml.revues.org/582> ; DOI : 10.4000/ml.582
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Lehmann, A., Martin- Berthet, F. (2008). *Introduction à la lexicographie: Sémantique et morphologie*. Armand Colin.
- Lemaréchal, A. (1989). *Les parties du discours. Sémantique et syntaxe*. PUF.
- Mackey, W. F. (1972). *Bilingual education in a binational school*, Pp Xviii +185
- Martinet, A. (1980). *Elément de la linguistique générale*. Armand Colin.
- Piaget, J. (1966). *The psychology of intelligence* (M. Pierce & D. Berlyne, Trans.). Littlefield, Adams & CO. (Original work published 1947)
- Riegel, M. ; Pellat, J-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

- Robert, P. (1980). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Le Robert.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century Crafts edition
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de Syntaxe Structurale*. Klincksieck.
- Thorndike (1934), Thorndike, E.L. et Woodyard, E. (1934). The Influence of the Relative Frequency of Successes and Frustrations upon Intellectual Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 25, 241-250. <http://dx.doi.org/10.1037/h0074680>
- Thorndike, E. (1932). *Fundamentals of learning*. Bureau of Publications
- Vaguer, C. (2006). Bibliographie générale des prépositions du français (I et II). *Modèles linguistiques*, 54, tome XXVII-II : 171-203.
- Vigier, D. (2003). Les syntagmes prépositionnels en « en N » détachés en tête de phrase référant à des domaines d'activité, *Lingvisticae Investigationes*, 26(1) 97 – 122.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. Norton <https://www.coursehero.com>.



ANNEXES

ANNEXE A:

Grille d'observation

Iteme	Observations	Oui	Non
1	L'enseignant utilise une méthode de grammaire		√
2	L'enseignant utilise une méthode traditionnelle	√	
3	L'enseignant utilise des supports pédagogiques		√
4	L'enseignant utilise l'approche interactionnelle		√
5	L'enseignant utilise plusieurs méthodes en classe		√
6	Les apprenants réagissent au cours du cours	√	
7	Les apprenants utilisent proprement des prépositions		√
8	Les étudiants comprennent facilement la leçon sur les prépositions		√
9	Les apprenants transposent leur connaissance grammaticale anglaise sur la grammaire française.		√
10	L'enseignant explique bien les règles de grammaire aux étudiants.		√



ANNEXE B

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DE GHANA SENIOR HIGH SCHOOL, TAMALE ET DE TAMALE GIRLS SENIOR HIGH SCHOOL

RÉPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES

Nom de l'école :

Votre âge.....

Sexe du professeur.....

1. Quel niveau professionnel avez-vous ?
2. Etes-vous un/une enseignant/enseignante professionnel/le ?
3. Pendant combien d'années enseignez-vous le français ?
4. Participez-vous souvent aux séminaires en FLE organisés par : GAFT/CREF
5. Y a-t-il d'autre(s) source(s) de formation en FLE ?
6. Si oui en, donnez-nous la/ les source(s) de formation
7. Enseignez-vous une autre matière à part le français ?
Si Oui, laquelle/lesquelles
8. Vos apprenants écrivent-ils bien en Anglais ? C'est-à-dire, peuvent-ils écrire une suite de mots sans erreur orthographique en Anglais ?
9. Est-ce que vos apprenants arrivent à bien employer *dans* et *en*?
10. Si non, quelles sont les causes possibles de cette faiblesse des apprenants ?
11. Que doit faire un enseignant enfin d'enseigner bien la grammaire ?
12. Dans l'emploi de, *dans* et *en* vos apprenants transposent-ils leur connaissance grammaticale anglaise sur la grammaire française ?
13. Comment estimez-vous le transfert négatif en grammaire du français chez vos apprenants ?

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS DE FRANÇAIS DE GHANA SENIOR HIGH SCHOOL, TAMALE ET DE TAMALE GIRLS SENIOR HIGH SCHOOL

REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES

Please tick () or write the appropriate answers as you read the following questions.

Name of school.....

Sex.....

Age.....

Mother tongue

1. Do you have a French background? Yes [], No []
2. Do you Speak French? Yes [], No []
3. Have you lived in a francophone country before? Yes [], No []
4. At which level did you start learning French? Primary [], JHS [], SHS [].
5. Do you like the study of French language? Yes [], No []
6. How long have you been learning French Language?
7. Which aspect of the French Language do you like best? Grammar [], Essay writing [], Reading & Comprehension [], Orals [], none of the above [].
8. Which aspect of the French Language do you find difficult? Grammar [], Essay writing [], Reading & Comprehension [], Orals [], none of the above [].
9. Which Language does your teacher speak during lessons?
10. Does your teacher speak French during lessons?

11. Do you think your French teacher uses authentic documents such as magazines, projectors, radio, images apart from the text book during French classes? Yes [], No [], I don't know []
12. Have you been taught prepositions in French classes? Yes [], No [], I don't know []
13. Was the lesson on prepositions interesting? Yes [], No [].
14. Did you understand the lesson on prepositions? Yes [] No [].
15. Are *dans* et *en* prepositions in French language? Yes [] No [].
16. Do the meanings and usage of *dans* et *en* confuse you? Yes [] No [].



ANNEXE D

QUESTIONNAIRE POUR TESTER LES APPRENANTS DE FRANÇAIS DE GHANA SENIOR HIGH SCHOOL, TAMALE ET DE TAMALE GIRLS SENIOR HIGH SCHOOL

USE en/dans appropriately in the provided blanket

- 1- Mon stylo est.....mon casier
- 2 - Les étudiants lisent leur leçon de grammaire.....classe
- 3 - Notre maison se trouve.....ville non loin de la Banque CBG.
4. Le bus de Kumasi est..... route pour Tamale.
- 5 - Le directeur est.....son bureau.
- 6 - Il pleut beaucoup.....le mois de juillet à Kumasi.
- 7 - Mon oncle habite.....France.
- 8 - Le professeur est.....notre classe.
- 9 -Le poisson nage.....l'eau.
- 10 - Il y a trente-deux dents.....la bouche de chaque adulte.
- 11 - Nous allons acheter nos vivres.....ville.
- 12 -présence de l'agence de sécurité, le voleur a tout avoué.
- 13 - Nous voyageons souvent.....voiture lorsque nous sommes au village
- 14 - Où est la clé ? Elle est.....la voiture.
- 15 - Ma mère est.....la chambre.
- 16 Appelle-moi.....dix minutes, nous sommes occupés
- 17 - Je ne suis pasde bonnes conditions.
- 18 - Les femmes affamées mangent des fruits.....route.

19 - Il chante une nouvelle chanson.....dansant.

20 - Rien n'est gratuit.....la vie.



ANNEXE E

BAREME (1 point par question)

- 1- Mon stylo est...**dans**.....mon casier
- 2 - Les étudiants lisent leur leçon de grammaire...**en**...classe
- 3 - Notre maison se trouve...**en**.....ville non loin de la Banque CBG.
4. Le bus de Kumasi est.....**en**..... route pour Tamale.
- 5 - Le directeur est.....**dans**.....son bureau.
- 6 - Il pleut beaucoup.....**dans**.....le mois de juillet à Kumasi.
- 7 - Mon oncle habite.....**en**.....France.
- 8 - Le professeur est...**dans**.....notre classe.
- 9 -Le poisson nage...**dans**.....l'eau.
- 10 - Il y a trente-deux dents.....**dans**.....la bouche de chaque adulte.
- 11 - Nous allons acheter nos vivres...**en**.....ville.
- 12 - ...**en**.....présence de l'agence de sécurité, le voleur a tout avoué.
- 13 - Nous voyageons souvent...**en**...voiture lorsque nous sommes au village
- 14 - Où est la clé ? Elle est...**dans**.....la voiture.
- 15 - Ma mère est.....**dans**.....la chambre.
- 16 Appelle-moi.....**dans**.....dix minutes, nous sommes occupés
- 17 - Je ne suis pas ...**dans**.....de bonnes conditions.
- 18 - Les femmes affamées mangent des fruits.....**en**.....route.
- 19 - Il chante une nouvelle chanson.....**en**.....dansant.
- 20 - Rien n'est gratuit.....**dans**.....la vie.