

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**Etude des contraintes d'emploi du morpheme *on* en fle : le cas des apprenants
d'Accra Senior High School**



**AMUZU LYDIA
(7230070010)**

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

SEPTEMBER, 2025

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, **Amuzu Lydia**, hereby declare that this dissertation, with the exception of quotations and references contained in published works which have all been identified and duly acknowledged, is the result of my own work and that it has neither in whole nor in part been presented elsewhere.

Signature:

Date:

SUPERVISOR'S DECLARATION

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

Supervisor's name: Prof. D.K. Ayi-Adzimah

Signature :

Date:

DEDICACE

Je dédie ce mémoire à mon époux, Monsieur Mohammed Issaka et à tous mes enfants sans oublier ma maman chérie.



REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier Prof. D.K. Ayi-Adzimah, notre directeur de mémoire. Ses conseils, ses suggestions, ses corrections, et sa patience ont été indispensables dans la réalisation de ce travail.

Nous tenons également à remercier notre chef de département Dr. A. K. Hettey et à tous les professeurs du département de français à U.E.W pour leur soutien.

Nos sincères remerciements vont à tous les membres du département de français, en particulier aux Prof. D.S.Y. Amuzu, Dr. E.K. Afari pour leurs conseils. Sans oublier mes collègues de classe et surtout mon Frère Fiadonou Koffi Gameli pour leur encouragement.

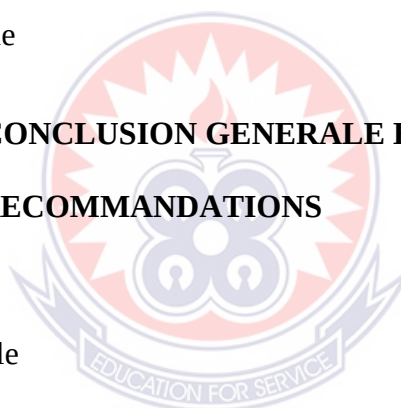


TABLE DES MATIERES

Contenu	Page
DECLARATION	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIERES	vi
ABSTRACT	ix
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GENERALE	1
1.0. Survol	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.2. Notion du pronom	10
1.3. Définition et rôle des pronoms	11
1.3.1. Classification des pronoms	11
1.4. Problématique	14
1.5. Justification du choix du sujet	16
1.6. Objectifs de l'étude	17
1.7. Questions de recherche	17
1.8. Hypothèses	17
1.9. Délimitation	18
1.10. Plan du travail	18
1.11. Conclusion partielle	19
CHAPITRE DEUX: CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	20
2.0. Survol	20
2.1. Définition des termes	20
2.1.1. Notion de morphème	20

2.1.2. Notion de morphologie	21
2.1.3. Notion de pronom indéfini	21
2.2. Théorie de l'acquisition du langage de Chomsky	21
2.3. Théorie de l'interlangue de Selinker	23
2.4. Théorie de la variation linguistique	24
2.5. Analyse du morphème <i>on</i>	26
2.6. Travaux antérieurs	30
2.7. Conclusion partielle	31
CHAPITRE TROIS: DEMARCHES METHODOLOGIQUES	32
3.0. Survol	32
3.1. Population de référence	32
3.1.1. Prise d'échantillon	33
3.2. Outils pour la collecte des données	35
3.2.1. Questionnaire	35
3.2.2. Test sur le morphème <i>on</i>	36
3.3. Méthode de collecte des données	36
3.4. Procédure de dépouillement	37
3.5. Procédures d'analyse des résultats	39
3.6. Conclusion partielle	39
CHAPITRE QUATRE: ANALYSES DES DONNEES ET	
INTERPRETATION DES RESULTATS	41
4.0. Survol	41
4.1. Analyse des données du questionnaire	41
4.1.1. Profil des enseignants	42
4.1.2. Nombre d'années d'expérience	43

4.1.3. Participation aux séminaires	44
4.1.4. Transfert négatif de l'anglais et la langue maternelle sur l'emploi du morphème <i>on</i>	45
4.1.5. Emploi du morphème <i>on</i>	47
4.1.6. Synthèse des résultats du questionnaire des enseignants	50
4.2. Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants	51
4.2.1. Profil linguistique des apprenants	51
4.3. Données du test administré	55
4.3.1. Variation des réponses à l'emploi du pronom indéfini <i>on</i>	56
4.4. Validation des résultats	64
4.5. Conclusion partielle	65
CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS	67
5.0. Introduction	67
5.1. Conclusion générale	67
5.2. Recommandations	69
REFERENCES	74
SITOGRAFIE	77
ANNEXE A	79
ANNEXE B	82
ANNEXE C	84



ABSTRACT

This study investigates the constraints in the use of the French morpheme “*on*” among senior high school learners in Ghana, with a focus on Accra Senior High School. French, a secondary foreign language in Ghana, is increasingly recognized for its significance in regional communication and education. Despite structured French language curricula, learners face persistent challenges in mastering complex morphosyntactic elements, including “*on*,” which is pivotal in French grammar and communication. The research employs a mixed-methods approach, incorporating surveys, tests, and linguistic analyses to examine the types of errors students make, the sociolinguistic factors influencing these errors, and the pedagogical practices in place. Guided by theories of language acquisition, interlanguage, and linguistic variation, the study seeks to identify systemic issues and propose practical strategies for improving instruction and comprehension of “*on*” in French as a foreign language (FLE) classroom. Key findings are anticipated to reveal the interplay of linguistic transfer from native and second languages, inadequate pedagogical tools, and sociocultural influences on language learning. Recommendations will aim to enhance teaching methodologies, resource allocation, and linguistic awareness, contributing to more effective FLE education in Ghanaian schools.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0. Survol

Dans ce chapitre intitulé introduction générale, nous allons aborder les parties suivantes : survol, contexte de l'étude, problématique, justification du choix du sujet, objectif de l'étude, questions de recherche, hypothèse, délimitation, plan du travail et conclusion générale.

1.1. Contexte de l'étude

Le Ghana a pour langue officielle l'anglais. C'est donc la langue de l'administration, de l'instruction et de toute autre situation formelle de communication. En dehors de cette langue internationale, ce pays a adopté le français comme seconde langue étrangère. L'importance de cette langue pour le Ghana a été reconnue même bien avant l'indépendance ; d'où son insertion dans le système d'enseignement au Ghana depuis 1948 à Achimota Collège- Accra (Ayi-Adzimah :2010 :112). Le préambule du syllabus « French Basic 7- 9 » met également l'accent sur l'importance de l'apprentissage du français car dit-il, c'est l'une des grandes langues de communication internationale.

Le même syllabus ajoute que pour des raisons de coopération avec les pays francophones voisins et d'ailleurs, l'apprentissage effectif du français s'avère indispensable pour les Ghanéens. Par ailleurs, dans un discours devant le parlement Ghanéen, le 13 Février 2003, l'ancien Président John Kuffuor a insisté sur l'importance du français pour le Ghana et a exprimé son engagement pour l'introduire dans les faits. *On* en déduit que les responsables politiques de ce pays reconnaissent aussi l'importance de cette langue dont ils prônent un usage effectif dans l'enseignement et dans d'autres secteurs publics à part l'anglais. *On* sait également que depuis le

Sommet de Bucarest de 2006 (XI^e Sommet) en Roumanie, le Ghana est devenu « membre associé (avec Chypre) de la Francophonie ». Or l'accès au statut de « membre associé » est réservé à des États et des gouvernements pour lesquels le français est « d'un usage habituel et courant et qui partagent les valeurs de la Francophonie ».

Or, le français est une langue qui présente différentes facettes au Ghana conduisant à une ambiguïté de son statut de deuxième langue internationale après l'anglais, langue officielle. Ces différentes facettes auxquelles nous faisons allusion proviennent du fait qu'entre ce qui se dit et ce qui se fait, l'écart est assez grand. Ainsi, *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926 Vol.1, Issue.3, December, 2014*, une revue académique publiée par The Centre for Promoting Ideas (CPI) nous fait savoir qu'il existe deux sortes de langues nationales (LN): des LN officielles (c'est-à-dire promues officiellement à ce statut par l'Etat) et des LN non officielles qui sont les autres langues d'un pays ne bénéficiant d'aucun statut officiel. Dans notre contexte, une langue nationale peut être définie comme une langue qui est reconnue par un pays comme étant représentative de son identité culturelle et de son patrimoine.

Elle est souvent utilisée dans l'administration, les affaires publiques et l'éducation. En outre, une langue nationale peut être celle qui est parlée par un grand nombre de citoyens dans un pays donné, bien qu'elle ne soit pas nécessairement la seule langue officielle. Il faut entendre par-là que toutes les langues parlées dans une nation sont des LN (Afeli 2003 ; Agbefle 2012). Et c'est dans cet esprit que nous abordons la question des LN au Ghana. Quant à la politique linguistique, nous affirmerons à la suite d'Afeli (2003) que ce concept est diversement conçu par les chercheurs. Selon Garmadi (1981 : 186), « contrairement à la planification, la politique linguistique n'a reçu que de rares

définitions. Calvet (1993 : 111), pour sa part, la définit comme « un ensemble de choix Conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale. » Dans cette perspective, n'importe quel groupe humain (famille, classe d'âge, pays, etc.) peut, selon lui, avoir une politique linguistique. Pour Neustupsny (1968 : 293), il s'agit d'un effort conscient pour résoudre un problème de langue.

Notons alors que Le français, en tant que langue, a une place importante sur la scène internationale et dans plusieurs pays, notamment en tant que langue officielle dans des nations comme la France, le Canada (notamment au Québec), la Belgique, la Suisse, ainsi que dans de nombreux pays africains et autres ex-colonies françaises. D'un point de vue politique, il y a plusieurs enjeux autour de la langue française :

Promotion de la francophonie : Il existe une forte volonté politique dans certains pays, notamment en France, de promouvoir la langue française à travers des institutions comme l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Cette promotion est souvent vue comme un moyen de renforcer les liens culturels et économiques entre les pays francophones. Les politiques de soutien à la langue française incluent la défense de son usage dans les institutions publiques, les médias et le système éducatif.

Défense de la langue face à l'anglais : Dans un contexte global, le français est souvent perçu comme une langue en compétition avec l'anglais, qui est dominant dans les domaines des affaires, des technologies et de la science. Certains partisans de la langue française insistent sur la nécessité de préserver son usage, notamment dans les institutions européennes et internationales, en vue de maintenir un équilibre linguistique et culturel. L'État français, par exemple, soutient régulièrement des initiatives pour limiter l'usage de l'anglais dans certains secteurs publics et administratifs, par la loi ou par la réglementation (comme la loi Toubon).

Multiculturalisme et diversité linguistique : D'autres perspectives politiques, notamment dans les pays multilingues, mettent en avant la nécessité de préserver et de valoriser non seulement le français, mais aussi les autres langues régionales ou minoritaires. Au Québec, par exemple, des lois comme la Loi 101 ont été mises en place pour protéger la langue française tout en respectant les autres communautés linguistiques. D'autres régions ou pays adoptent une approche plus inclusive vis-à-vis de la diversité linguistique, soulignant l'importance de protéger à la fois le français et d'autres langues.

En somme, la langue française est au cœur de diverses dynamiques politiques, allant de la promotion de son rôle international à la protection de ses usages locaux et régionaux. Ces débats sont façonnés par des considérations culturelles, économiques et sociales, et les politiques relatives à la langue française varient en fonction des contextes nationaux et internationaux. Nous pensons en effet que cette langue est d'une importance de grande valeur dans ce pays car tous les pays qui entourent ce pays ne sont que des pays francophones ainsi pour mieux communiquer avec ses pays voisins, il faut parler le français.

Eastman (1983) pour sa part nous fait savoir que tout pays a forcément une politique linguistique que celle-ci soit clairement définie ou non. Il faut préciser que tous ces auteurs sont cités par Afeli (2003 : 18) qui précise que ce concept désignerait l'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture. Cette politique linguistique se définirait en objectifs généraux à longs termes (niveaux éducatifs, formations, emplois, fonctions et statuts de langue(s), etc....) et se fonderait sur une analyse aussi précise et complète que possible de la situation de départ. Ainsi, plusieurs efforts sont en cours

pour faire apprendre la langue française ici au Ghana. Il est bien évident qu'au Ghana, l'enseignement est dispensé dans la langue officielle du pays, l'anglais.

Après l'indépendance, le gouvernement ghanéen a introduit le français dans le curriculum de l'Institut des Langues en 1961. En 1973, le gouvernement a fait des réformes. Ces réformes proviennent du comité Dzobo de 1972 qui a favorisé la création des Junior et Senior Secondary Schools. En 1987, les langues locales comme akan, éwé, Dagbani, frafra, kusaal, dagati, nzima et aussi le français sont introduits dans le nouveau syllabus de l'éducation scolaire ghanéenne. Dès lors, le français est enseigné sur une base facultative comme langue étrangère. D'après la revue « La Lettre Diplomatique » No.78, avec le Ghana membre associé de la Francophonie depuis 2006, comme nous l'avons déjà mentionné, le nombre des apprenants de la langue française est en hausse constante dans les écoles en général et en particulier dans les lycées ou Senior High Schools (SHS).

Selon Tshiggfrey (2006), Chef de projet à l'ambassade de France au Ghana, le français « s'impose alors comme un outil incontournable de communication régionale et internationale ». L'enseignement/apprentissage de la langue française est encouragé et sera même privilégié dans tous les collèges puis dans les lycées ghanéens. Il deviendra progressivement obligatoire et généralisé au fur et à mesure que la Francophonie, en collaboration avec le Réseau de français langue étrangère (RECFLEA), organise des programmes de formation des enseignants, selon Abdou Diouf, le secrétaire général de l'organisation internationale de la francophonie. Dans ce cas, la primauté est donnée à la communication, qui vise à inculquer aux apprenants les quatre compétences langagières, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Le développement de ces compétences n'est pas dépourvu

d'erreurs car les apprenants ont déjà comme bagage linguistique leur langue maternelle et leur langue seconde (l'anglais). Certains d'entre eux ont aussi des contacts avec les francophones des pays limitrophes du Ghana qui s'expriment en français familier. Les méthodes d'enseignement inadéquates et l'absence des laboratoires des langues imbibent l'apprenant ghanéen de beaucoup d'erreurs. Ils ont des difficultés à maîtriser les règles du fonctionnement de la nouvelle langue qu'ils apprennent. Il faut un système correctif d'erreur adéquat pour mieux traiter ces erreurs. Un nouveau regard doit donc être porté sur certains aspects dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au Ghana. Pour apporter notre pierre à l'édifice, nous avons décidé tourner notre regard vers l'emploi du morphème *on* qui est un morphème fréquemment utilisé dans le français parlé et écrit.

Alors le pronom *on* en français provient du substantif latin *homo*. Les autres langues romanes ne possèdent pas de pronom équivalent ayant les mêmes caractéristiques que *on*. Il est possible que le français ait emprunté le concept aux langues germaniques (Fløttum et al, 2007). Ces langues, comme l'allemand et le néerlandais par exemple, ont développé un pronom à partir de leur terme correspondant à *homo*, à savoir *man*. Le *man* allemand et le *men* néerlandais possèdent les mêmes caractéristiques que le *on* français : c'est un pronom atone du genre masculin non spécifique ; il est invariable et il fonctionne toujours comme sujet de phrase. Donc, *on* peut avoir aussi bien un sens générique qu'un sens spécifique vu qu'il est capable de remplacer pratiquement tous les autres pronoms personnels sujets en français. En principe, le référent de « on » est toujours humain.

Notons donc que le morphème "*on*" est un élément polyvalent et multifonctionnel qui peut être utilisé dans différents contextes linguistiques. Il est considéré comme un

pronom personnel, un pronom indéfini voire comme pronom personnel indéfini (Sandfelf, 1970 ; Charaudeau, 1992 ; Grevisse et Goosse, 2002). En outre, il peut être utilisé comme marqueur de passif, comme marqueur de réflexivité, ou encore comme marqueur d'impersonnalité. Cette diversité d'utilisations rend l'étude du morphème *on* particulièrement intéressante et complexe. Le morphème *on* est un élément linguistique complexe qui présente des défis pour les apprenants de la langue française au Ghana, en particulier à Accra Senior High School. Ce sujet de mémoire vise à examiner les contraintes d'emploi de ce morphème chez les apprenants de ce lycée. L'étude se concentrera sur l'analyse des erreurs fréquentes commises par les apprenants dans l'utilisation du morphème *on* et cherchera à identifier les facteurs linguistiques, sociolinguistiques et pédagogiques qui influencent ces erreurs.

En outre, cette recherche vise à faire des propositions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du morphème *on* dans le contexte spécifique d'Accra Senior High School. Notons donc que le morphème *on* est sans doute un morphème très important dans la langue française compte tenu de sa fréquence dans la langue parlée et son utilisation dans divers contextes grammaticaux. Ainsi, commettre des erreurs en employant ce morphème peut affecter la clarté et la précision de la communication écrite et orale des apprenants. C'est donc dans cet ensemble d'idées qu'il est très important d'étudier ce morphème dans les lycées au Ghana.

Notons aussi que le Ghana est un pays de l'Afrique de l'Ouest situé entre trois Etats francophones notamment le Burkina- Faso au Nord, la Côte d'Ivoire à l'Ouest et le Togo à l'Est. Donc l'étude de la langue française revêt une grande importance pour le Ghana à plusieurs niveaux, notamment sur le plan économique, culturel, diplomatique et éducatif. En effet, le français est l'une des langues les plus parlées dans le monde, et

sa maîtrise peut ouvrir de nombreuses opportunités pour les individus et pour le pays dans son ensemble. Dans ce mémoire, nous explorerons en détail l'importance de l'étude de la langue française pour le Ghana, en mettant en lumière les avantages qu'elle peut apporter dans divers domaines.

Sur le plan économique, la maîtrise de la langue française peut offrir de nombreuses opportunités commerciales et d'investissement pour le Ghana. En tant que membre de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), le Ghana entretient des relations commerciales avec de nombreux pays francophones de la région, tels que ces pays frontaliers. La capacité de communiquer en français peut faciliter les échanges commerciaux, les négociations et les partenariats d'affaires avec ces pays, ce qui peut contribuer à renforcer l'économie ghanéenne.

Par ailleurs, la maîtrise du français peut également ouvrir des opportunités d'emploi dans des entreprises multinationales opérant dans des pays francophones, ainsi que dans des organisations internationales telles que l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et les Nations Unies. De plus, le tourisme est un secteur en croissance au Ghana, et la capacité d'interagir avec les visiteurs francophones peut améliorer l'expérience touristique et favoriser le développement de l'industrie touristique dans le pays. Sur le plan culturel, l'étude de la langue française peut contribuer à l'enrichissement de la diversité linguistique et culturelle au Ghana. La langue française est porteuse d'une riche histoire littéraire, artistique et cinématographique, et sa maîtrise peut permettre aux Ghanéens d'accéder à un large éventail de productions culturelles francophones. De plus, cela peut favoriser les échanges culturels et artistiques avec des pays francophones, renforçant ainsi les liens entre les communautés et contribuant à la promotion de la diversité culturelle.

D'un point de vue diplomatique, la maîtrise de la langue française peut renforcer la position du Ghana sur la scène internationale. En tant que membre de la CEDEAO et de l'Union africaine, le Ghana participe à de nombreuses discussions et négociations avec des pays francophones sur des questions politiques, économiques et de sécurité. La capacité de communiquer en français peut faciliter ces échanges et renforcer la diplomatie ghanéenne, en permettant une meilleure compréhension mutuelle et une coopération plus efficace avec les pays francophones.

Enfin, sur le plan éducatif, l'étude de la langue française peut offrir aux étudiants ghanéens des opportunités d'apprentissage et d'échanges académiques dans des pays francophones. De nombreux établissements d'enseignement supérieur en France, au Canada, en Belgique et dans d'autres pays francophones offrent des programmes académiques de haute qualité dans divers domaines d'études. La maîtrise du français peut donc ouvrir des portes pour les étudiants ghanéens souhaitant poursuivre des études à l'étranger, élargissant ainsi leurs horizons et leurs perspectives professionnelles.

Ainsi, l'importance de la langue française pour le Ghana ne peut en aucun cas être ignorée. Pour cette raison, le gouvernement entreprend des efforts croissants pour faire étudier le français dans presque toutes les écoles ghanéennes.

Or, force est de constater que le langage humain est un système complexe qui se compose de différents éléments, tels que les mots, les phrases et les morphèmes. Les morphèmes sont les plus petites unités de sens dans une langue, et ils jouent un rôle crucial dans la construction des mots et des phrases. Dans cette étude, nous nous intéresserons plus particulièrement au morphème *on* et à son utilisation dans la classe de FLE.

En outre, notons que la langue française est enseignée comme langue étrangère (FLE) au Ghana, avec un intérêt croissant pour son apprentissage en raison de son importance dans les domaines de l'éducation, du commerce et de la diplomatie. Cependant, malgré les efforts déployés par les enseignants et les autorités éducatives, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés dans l'utilisation correcte du morphème *on*. Cette étude vise à combler cette lacune en examinant de manière approfondie les obstacles spécifiques rencontrés par les apprenants d'Accra Senior High dans l'emploi de ce morphème.

En effet, Accra Senior High School a été choisi comme site de recherche en raison de sa diversité linguistique et culturelle, avec des apprenants provenant de différentes régions du Ghana. Cette diversité peut influencer la manière dont le morphème *on* est appris et utilisé, ce qui en fait un contexte d'étude pertinent pour comprendre les contraintes spécifiques rencontrées par les apprenants. De plus, l'analyse des manuels scolaires, des programmes d'enseignement et des pratiques pédagogiques à Accra Senior High School permettra de contextualiser les résultats de l'étude et de formuler des recommandations pratiques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du morphème *on*.

1.2. Notion du pronom

La notion du pronom en linguistique est essentielle pour comprendre les relations syntaxiques, les références dans le discours, et les structures grammaticales des langues. Les pronoms sont des mots variables qui remplacent des noms ou des groupes nominaux pour éviter les répétitions et assurer la cohésion textuelle (Dubois & Dubois-Charlier, 1999). Ils se classifient selon leur fonction, leur référence et leur position dans

la phrase, par exemple : pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs, interrogatifs, indéfinis, etc.

1.3. Définition et rôle des pronoms

Un pronom est un substitut syntaxique qui représente ou désigne une entité mentionnée dans un texte ou une conversation. Ils permettent de "faire référence" sans nommer directement un objet ou une personne, comme dans les exemples suivants : Marie aime son chat. Elle le caresse chaque jour. Dans cette phrase, « elle » remplace « Marie » et « le » remplace « son chat ».

Les pronoms jouent un rôle clé dans la structure référentielle et anaphorique des langues, en reliant des segments textuels ou conversationnels pour garantir la fluidité de la communication (Halliday & Hasan, 1976).

1.3.1. Classification des pronoms

Les pronoms sont divisés en plusieurs catégories :

i. Pronom personnel

La notion de pronom personnel se réfère à une catégorie de pronoms utilisée pour représenter les participants d'un discours ou une entité mentionnée dans le contexte. Les pronoms personnels varient en fonction de la personne (1^{ère}, 2^e, ou 3^e), du genre (masculin, féminin ou neutre) et du nombre (singulier ou pluriel). Ils jouent un rôle essentiel dans la structuration syntaxique et sémantique des phrases. Par exemple, en français, les pronoms personnels incluent je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles (Riegel et al., 2009). Ces pronoms peuvent être sujets (je parle), compléments (il me voit), ou encore réfléchis (je me lave), selon leur fonction dans la phrase. En outre, leur usage peut aussi refléter des nuances sociales, comme le choix entre tu et vous pour indiquer une familiarité ou une distance formelle (Brown & Levinson, 1987).

ii. Pronom personnel défini / indéfini

Les pronoms personnels peuvent être classés en deux catégories principales : définis et indéfinis. Ces deux types de pronoms jouent un rôle essentiel dans l'organisation syntaxique et la cohérence textuelle, tout en marquant des distinctions dans la référence aux entités.

Pronoms personnels définis

Les pronoms personnels définis désignent une entité précise ou identifiable dans le contexte discursif. Ils sont directement liés à une référence claire et connue par les locuteurs. Par exemple, les pronoms comme je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles en français représentent des personnes ou des groupes spécifiques (Riegel et al., 2009). Ces pronoms sont souvent utilisés pour des référents qui ont déjà été introduits dans le discours ou qui sont évidents dans le contexte.

Pronoms personnels indéfinis

Les pronoms personnels indéfinis, en revanche, font référence à des entités non spécifiées ou générales. Ils expriment une indétermination quant à l'identité du référent. En français, les pronoms comme on ou quelqu'un sont des exemples typiques. On peut, par exemple, être utilisé pour désigner une personne non identifiée ou une généralité : On dit que le temps passe vite (Grevisse & Goosse, 2016). Ces pronoms sont courants dans les situations où l'identité du référent est soit inconnue, soit sans importance.

Importance linguistique

Ces distinctions entre définis et indéfinis permettent de nuancer les intentions discursives et de structurer efficacement les interactions communicatives. Elles sont également fondamentales pour l'analyse de l'anaphore et des relations référentielles dans les textes (Halliday & Hasan, 1976).

iii. Pronom personnel sujet

Un pronom personnel sujet est un type de pronom personnel qui remplace un nom ou un groupe nominal occupant la fonction de sujet dans une phrase. Ces pronoms sont essentiels pour indiquer le participant principal d'une action ou d'un état, tout en assurant la cohérence syntaxique et textuelle. En français, les pronoms personnels sujets incluent : je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles (Riegel et al., 2009). Ils varient selon la personne (première, deuxième, troisième), le nombre (singulier ou pluriel) et, pour certains, le genre (masculin ou féminin à la troisième personne). Par exemple : Je parle français (1^{ère} personne, singulier). Ils regardent un film (3^e personne, pluriel, masculin). Ces pronoms sont omniprésents dans la construction des phrases, car ils servent à établir qui accomplit l'action verbale ou est concerné par l'état exprimé (Grevisse & Goosse, 2016). Par ailleurs, leur utilisation peut aussi refléter des aspects sociolinguistiques, comme la distinction entre tu (forme informelle) et vous (forme formelle ou plurielle).

iv. Pronom personnel *on*

Le pronom personnel *on* en français est un pronom singulier souvent utilisé pour exprimer une généralité, une indétermination ou pour désigner un groupe ou une personne de manière non spécifique. Bien qu'il soit grammaticalement singulier, son emploi peut avoir une valeur collective selon le contexte (Grevisse & Goosse, 2016).

Usages de *on*

Usage générique ou impersonnel :

On peut désigner une généralité ou des actions communes sans référence à une personne spécifique, équivalent à "quelqu'un" ou "les gens" en français, ou encore "one" en anglais : *On* dit que le temps guérit les blessures.

Usage collectif ou inclusif :

On est utilisé pour inclure le locuteur et éventuellement d'autres personnes, se substituant souvent à nous dans un registre informel. Par exemple : *On* va au cinéma ce soir ? (signifiant nous allons au cinéma).

Usage de substitution à une personne ou un groupe :

Il peut être employé pour parler de quelqu'un de manière vague ou indirecte. Par exemple : *On* frappe à la porte.

Statut linguistique

Le pronom *on* est toujours conjugué avec un verbe à la troisième personne du singulier, quelle que soit sa valeur sémantique. Cet usage varié en fait un pronom particulièrement flexible dans la langue française, servant à exprimer aussi bien des concepts abstraits que des situations concrètes (Riegel et al., 2009).

1.4. Problématique

Niziołek (2019), affirme : « Le pronom *on* pose des problèmes d'identification aux grammairiens. » ce pronom est considéré comme un pronom personnel, un pronom indéfini voire comme pronom personnel indéfini (Sandfelf, 1970 ; Charaudeau, 1992 ; Grevisse et Goosse, 2002).

La problématique de cette étude est d'étudier les difficultés d'emploi du morphème *on* chez les apprenants du FLE au Ghana en général et chez les apprenants du FLE d'Accra Senior High School en particulier.

La langue française a une grammaire très complexe ce qui rend l'enseignement/l'apprentissage de cette langue très difficile aux apprenants du FLE. Ainsi, le morphème *on* pose beaucoup de problème, compte tenu de sa complexité. Donc nos études ont

montré que les apprenants d'Accra High commettent tant d'erreurs en employant le morphème *on* dans leurs écrits en classe. Voici quelques exemples d'erreurs courantes que les apprenants d'Accra Senior High School font en utilisant le morphème *on* en français langue étrangère (FLE) :

2. Omission du *ne* dans les constructions négatives : Les apprenants parfois omettent le *ne* dans les phrases négatives avec *on*. Par exemple, ils pourraient dire *on pas comprend* au lieu de *on ne comprend pas*.

Utilisation incorrecte de la conjugaison verbale : Les apprenants font des erreurs de conjugaison en utilisant *on*. Par exemple, ils pourraient dire *on est allé au magasin hier* au lieu de *on est allés au magasin hier* quand même le *on* représente plusieurs personnes dans le contexte.

Confusion entre singulier et pluriel dans l'accord

Bien que *on* soit grammaticalement singulier, il peut représenter un groupe de personnes. Les apprenants accordent le verbe ou l'adjectif au pluriel. Par exemple ils disent : *On sont partis à la plage* au lieu de *On est partis à la plage*. **Utilisation incorrecte dans des contextes formels**

Dans des contextes formels, les apprenants utilisent *on* parfois à la place de *nous*, ce qui peut paraître inapproprié. Par exemple : ils disent *On vous remercie pour votre participation* au lieu de *Nous vous remercions pour votre participation*.

Confusion avec un référent précis

Ils utilisent *on* alors que le référent devrait être explicité pour éviter l'ambiguïté. Comme exemple, ils pourraient dire *On a gagné la compétition*. (Qui est on ?) au lieu de *L'équipe du Ghana a gagné la compétition*.

Usage redondant ou répétitif

Les apprenants emploient *on* de manière excessive pouvant alourdir le style. Exemple : ils pourraient dire *On* a vu que quand *on* parle trop, *on* perd du temps au lieu de Quand *on* parle trop, *on* perd du temps.

Incohérence dans l'utilisation du pronom

Les apprenants alternent entre *on* et *nous* dans une même phrase ou texte pouvant créer une confusion. Ils pourraient dire par exemple : *On* partira demain et nous visiterons le musée au lieu de *On* partira demain et *on* visitera le musée.

Accord erroné des participes passés

Lorsque *on* représente un groupe incluant le locuteur, l'accord du participe passé doit être au pluriel si nécessaire mais les apprenants d'Accra Senior High l'ignorent toujours. Ils disent *On* est allé au parc. (pour un groupe de personnes féminines) au lieu de *On* est allées au parc.

1.5. Justification du choix du sujet

Le choix de ce sujet de mémoire est motivé en premier lieu par l'intérêt de comprendre d'une manière profonde comment le morphème « *on* » très fréquent en français fonctionne et en suite, de comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants de l'Accra Senior High School au Ghana plus précisément à Accra dans l'emploi du morphème *on*. Cette étude permettra de mettre en évidence les contraintes spécifiques auxquelles ces apprenants sont confrontés, afin de proposer des pistes d'amélioration pour l'enseignement de la langue au Lycée au Ghana en général et en particulier à Accra Senior High School.

1.6. Objectifs de l'étude

Pour toute étude scientifique, il est très nécessaire de se fixer un objectif. Alors notre travail sera basé des objectifs suivants :

1. Identifier les types d'erreurs commis par les apprenants d'Accra Senior High School lors l'emploi du pronom *on*.
2. Déterminer les causes de ces difficultés chez les apprenants d'Accra Senior High School.
3. Proposer une stratégie d'enseignement pour remédier à ces difficultés chez les apprenants du lycée au Ghana.

1.7. Questions de recherche

1. Quels sont les types d'erreurs commises par les apprenants d'Accra Senior High School pendant l'emploi du morphème *on*, en classe de FLE ?
2. Quelles sont les causes de ces erreurs ?
3. Quelles techniques pédagogiques efficaces peuvent aider les apprenants à surmonter ces difficultés chez les apprenants du lycée au Ghana ?

1.8. Hypothèses

1. Les apprenants d'Accra Senior High School commettent principalement des erreurs de type morphosyntaxique et sémantique lors de l'emploi du pronom « on » en classe de FLE.
2. Les erreurs commises par les apprenants d'Accra Senior High School dans l'emploi du pronom *on* seraient dues au transfert linguistiques.
3. il y aurait une technique pédagogique dont l'exploitation par les enseignants peuvent aider les les apprenants à surmonter leurs difficultés d'emploi du pronom *on*

1.9. Délimitation

Compte tenu de nos moyens financiers limités pour couvrir tous les apprenants du lycée (Senior High School) au Ghana, nous avons décidé de travailler avec les apprenants d'Accra Senior High School plus précisément, les apprenants de SHS 3 issus de différentes séries. Selon le guide du programme du français niveau SHS. Ceci, pour une analyse bien fait afin d'en sortir un résultat fiable.

1.10. Plan du travail

Notre travail sur l'analyse de l'emploi du morphème *on* chez les apprenants d'Accra High School suit le plan suivant : cette première partie de notre mémoire a permis d'introduire le sujet *des contraintes d'emploi du morphème on chez les apprenants des lycées au Ghana*, avec un focus sur *les apprenants de l'Accra Senior High School*. Nous avons souligné l'importance de cette problématique en lien avec l'apprentissage de la langue, ainsi que son impact sur la communication efficace et la maîtrise de la grammaire.

De plus, nous avons identifié les objectifs de notre recherche qui visent à analyser les différentes contraintes auxquelles sont confrontés les apprenants lorsqu'ils utilisent le morphème "on", ainsi que les erreurs les plus fréquentes commises. Nous avons cherché également à comprendre les facteurs qui influencent ces difficultés, qu'ils soient d'ordre linguistique, socioculturel ou pédagogique. Ensuite, nous avons dégagé des hypothèses et enfin, nous avons posé des questions qui nous guideront durant cette recherche.

La deuxième partie de notre mémoire, sera consacrée à la méthodologie de recherche nous aborderons plus en détail les différentes contraintes d'emploi du morphème *on* chez les apprenants, en analysant les erreurs les plus fréquentes et en examinant les facteurs qui y sont associés. Cette partie permettra de mieux comprendre les difficultés

spécifiques rencontrées par les apprenants de l'Accra Senior High School et d'apporter des pistes de réflexion pour améliorer leur apprentissage de la langue. Ensuite, nous aborderons le cadre théorique, les travaux antérieurs. La quatrième partie nous permettra d'analyser nos données et enfin, le cinquième chapitre servira de conclusion suivie des références.

1.11. Conclusion partielle

Nous avons constaté dans des productions écrites des apprenants d'Accra Senior High School qu'ils ont beaucoup de difficultés en employant le morphème *on* compte tenu de la complexité de ce morphème. Alors partant de l'hypothèse, nous pourrions dire que les apprenants de la troisième année qui étudient le français n'ont pas suffisamment maîtrisé l'emploi de ce morphème en français, ce qui se traduit par des erreurs de toutes sortes dans leurs écrits. Il est crucial de comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants du lycée au Ghana plus spécifiquement, chez les apprenants de la troisième année d'Accra Senior High School dans l'emploi du morphème *on* afin de mieux adapter les méthodes d'enseignement et de favoriser une acquisition plus efficace de la langue.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Survol

Ce chapitre est organisé en deux parties qui sont le cadre théorique et les travaux antérieurs. Le cadre théorique se concentre sur la définition de certains termes clés reliés au sujet du point de vue des grammaires et des linguistes suivies des théories qui sous-tendent cette étude ainsi que l'analyse du morphème *on*. La deuxième partie est consacrée aux travaux antérieurs où nous avons exposé les recherches ou travaux faits avant nous pour mieux nous situer dans cette étude.

2.1. Définition des termes

Dans tout travail académique, la précision et la clarté conceptuelle sont essentielles pour éviter toute ambiguïté et garantir une compréhension commune des termes utilisés. Cette section vise à définir les principaux concepts et termes techniques employés dans le cadre de ce mémoire. Ces définitions permettront de poser une base théorique solide et de faciliter la compréhension des enjeux abordés.

2.1.1. Notion de morphème

Selon Matthew Spencer (1991), un morphème est la plus petite unité significative d'une langue. Il peut s'agir d'un mot entier, d'une partie de mot ou d'un affixe. Selon Riegel & al. (2018), le morphème généralement considéré comme l'unité minimal porteuse de sens obtenue par segmentation des énoncés. Exemple : ce, le, à, on etc.

2.1.2. Notion de morphologie

Selon Pottier (1985), le morphème est une unité minimale de signification. Il explique que la morphologie dérivationnelle étudie la formation des mots à partir d'autres mots ou morphèmes. Ces distinctions entre définis et indéfinis permettent de nuancer les int.

2.1.3. Notion de pronom indéfini

Quant au pronom indéfini, Martinet (1960) le définit comme un pronom qui ne désigne pas une personne ou une chose en particulier. En outre, les pronoms personnels indéfinis, en revanche, font référence à des entités non spécifiées ou générales. Ils expriment une indétermination quant à l'identité du référent. En français, les pronoms comme *on* ou *quelqu'un* sont des exemples typiques. *On* peut, par exemple, être utilisé pour désigner une personne non identifiée ou une généralité : *On* dit que le temps passe vite (Grevisse & Goosse, 2016). Ces pronoms sont courants dans les situations où l'identité du référent est soit inconnue, soit sans importance.

2.2. Théorie de l'acquisition du langage de Chomsky

La théorie de l'acquisition du langage de Noam Chomsky, introduite dans les années 1960 (notamment en 1965 avec son ouvrage *Aspects of the Theory of Syntax*), repose sur l'idée que les humains possèdent une capacité innée à acquérir le langage. Cette théorie, appelée la Grammaire Générative Transformelle ou la théorie de la Grammaire Universelle (GU), contient plusieurs points saillants qui peuvent éclairer notre étude du morphème *on* en français. D'abord, cette théorie porte en elle, une capacité innée : Chomsky propose que les humains naissent avec un dispositif inné pour le langage, qu'il appelle le Dispositif d'Acquisition du Langage (DAL) ou Language Acquisition Device (LAD). Cela explique pourquoi les enfants peuvent apprendre des éléments complexes du langage, comme le pronom *on*, à partir d'une exposition limitée.

Ensuite, Chomsky soutient dans cette théorie que toutes les langues partagent des principes universels. Dans ce cadre, l'acquisition du morphème *on* illustre comment un enfant apprend à attribuer à un seul mot des significations variées (générique, impersonnel, inclusif), ce qui s'aligne sur les paramètres linguistiques universels.

Dans cette même théorie, Chomsky nous fait savoir que les enfants peuvent produire des phrases qu'ils n'ont jamais entendues auparavant. Par exemple, un enfant peut utiliser *on* pour exprimer des idées générales ou impersonnelles sans que cette construction ait été explicitement enseignée.

De surcroît, Chomsky distingue entre la structure profonde (le sens abstrait d'une phrase) et la structure de surface (la réalisation grammaticale). Le morphème *on* peut ainsi représenter une idée abstraite (généralité, inclusion, etc.) qui se manifeste dans différentes structures syntaxiques.

Enfin, Chomsky démontre dans cette théorie que l'acquisition du langage par les enfants se fait d'une manière rapide et systématique. Le pronom *on* est donc acquis relativement tôt par les enfants francophones parce qu'il est fréquemment utilisé dans des contextes généraux ou impersonnels. L'acquisition est facilitée par les paramètres innés qui permettent de relier le pronom à sa fonction syntaxique et pragmatique. Cette théorie est ainsi très pertinente à notre étude sur le pronom *on* car cette théorie montre les enfants développent une compréhension multiple des usages d'un même mot en fonction du contexte. Aussi, les règles sous-jacentes de la grammaire universelle permettent de distinguer les usages spécifiques (*on* inclusif, impersonnel, générique).

2.3. Théorie de l'interlangue de Selinker

La théorie de l'interlangue, développée par Larry Selinker en 1972, est une approche fondamentale dans l'étude de l'acquisition d'une langue seconde (L2). Elle décrit les processus cognitifs et linguistiques impliqués lorsque des apprenants d'une L2 créent un système linguistique intermédiaire distinct, influencé par leur langue maternelle (L1) et la langue cible (L2).

Les points saillants de cette théorie s'appliquant à notre étude du morphème *on* sont : d'abord, **Interlangue comme système temporaire.**

Selinker considère l'interlangue comme un système linguistique dynamique et évolutif, propre à chaque apprenant. Lorsqu'un apprenant francophone en L2 rencontre le morphème *on*, il peut initialement le confondre avec des pronoms similaires dans sa L1 ou attribuer une fonction restreinte (par exemple, uniquement l'usage impersonnel). Ensuite, **transfert de la langue maternelle (L1)** : selon Selinker, les apprenants tendent à transférer des structures ou des concepts de leur L1. Si leur langue maternelle n'a pas de morphème équivalent à *on* (comme un pronom impersonnel ou générique spécifique), ils pourraient donc substituer *on* par d'autres pronoms comme *nous* ou *il*. En outre, d'après cette théorie, les apprenants pourraient **avoir des difficultés à comprendre la polysémie de *on*** (inclusif, générique, impersonnel).

Systèmes approximatifs : La théorie de l'interlangue souligne que l'utilisation incorrecte de *on* par les apprenants est une étape naturelle. Par exemple : Erreur : *On* sont contents. (confusion entre l'accord grammatical singulier de *on* et son sens collectif). Ces erreurs révèlent une approximation où l'apprenant tente de comprendre et de produire la langue cible.

Processus d'attrition et de fossilisation : Si l'apprenant ne reçoit pas de feedback suffisant, certaines erreurs liées à *on* peuvent se fossiliser. Par exemple, un apprenant pourrait utiliser systématiquement *on* comme substitut de *nous* sans jamais maîtriser ses usages impersonnels.

Stratégies de communication : Les apprenants utilisent des stratégies pour combler leurs lacunes linguistiques. Dans l'usage du morphème *on*, ils pourraient : Simplifier en n'utilisant *on* que dans des constructions familières. Éviter son utilisation lorsqu'ils ne sont pas sûrs de sa fonction.

Influence du contexte d'apprentissage : Les apprenants qui sont exposés à un contexte formel (cours de langue) ou informel (immersion) pourraient développer une maîtrise différente du morphème *on*. Dans un environnement informel, ils apprendraient peut-être d'abord son usage inclusif (*On va au cinéma*), tandis que l'enseignement formel pourrait privilégier son usage impersonnel ou générique. Puisque que cette théorie met en évidence la nature évolutive et imparfaite de l'acquisition linguistique, tout en offrant des pistes pour aider les apprenants à corriger leurs erreurs, elle nous aidera à intervenir pour améliorer les difficultés que font face les apprenants d'Accra Senior High School.

2.4. Théorie de la variation linguistique

La théorie de la variation linguistique, élaborée par William Labov (1972), repose sur l'idée que les différences linguistiques observées dans une communauté ne sont pas aléatoires mais systématiques et liées à des facteurs sociaux, géographiques et contextuels. Selon Labov, la variation linguistique peut être étudiée à travers des variables linguistiques, c'est-à-dire des traits de langue ayant des réalisations alternatives. Ces variations reflètent des influences telles que l'âge, le sexe, le statut

social, ou encore la situation de communication. Labov a démontré que ces variations ne sont pas seulement des marqueurs sociaux, mais qu'elles participent également au changement linguistique progressif au sein d'une communauté (Labov, 1972). Cette théorie développée par William Labov (1972), peut être donc appliquée à l'étude du morphème *on* dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

En français, le morphème *on* présente une variation contextuelle et sociale intéressante, car il peut remplir différentes fonctions et refléter des registres variés par exemple : 1. **Pronom indéfini générique** : On ne sait jamais ce qui peut arriver. 2. **Pronom inclusif ou exclusif (nous)** : On ira au cinéma demain. 3. **Substitut de quelqu'un ou ils** dans des contextes familiers : On m'a dit que tu venais.

Utilisation de la théorie en classe de FLE : dans une classe de FLE, l'application de la théorie de la variation linguistique permet : d'explorer les usages sociolinguistiques : faire comprendre aux apprenants que le choix de *on* ou *nous* dépend du contexte (oral vs écrit, formel vs informel). Analyser les facteurs qui influencent l'usage de *on*, comme l'âge, le statut social, ou la région. De sensibiliser les apprenants à la variation régionale et sociale : en France, *on* est souvent préféré à *nous* dans le registre familier à l'oral. En revanche, dans d'autres communautés francophones, *nous* est plus courant, même à l'oral (par exemple, au Québec). D'encourager la production orale authentique : proposer des activités de simulation où les apprenants utilisent *on* ou *nous* en fonction des rôles sociaux ou des contextes donnés (ex. : conversation amicale vs discours formel). Cette approche, inspirée de la sociolinguistique, aide les apprenants à mieux comprendre et à produire des usages appropriés du français selon le contexte, rendant leur communication plus naturelle et nuancée.

2.5. Analyse du morphème *on*

Le morphème *on* est un morphème très courant en français qui peut avoir plusieurs significations et fonctions. Dans le chapitre deux de son ouvrage "Morphologie dérivationnelle et structurale" publié en 1978, le linguiste André Martinet explique que le morphème *on* peut être utilisé comme un pronom indéfini, un pronom personnel, un pronom démonstratif ou un pronom possessif, en fonction du contexte dans lequel il est employé.

En outre, (Abeillé 2005) étudie la fonction du morphème *on* en tant que marqueur de l'impersonnalité dans la langue française. Elle souligne que *on* peut être utilisé pour exprimer des généralités, des règles générales, des vérités universelles ou des situations hypothétiques. Voyons-en rapidement des exemples :

i. ***On pour je***

Journaliste : Quand il pleut et que vous êtes seul, que faites-vous ?

Mariam : *On*, lit, *on* répond au téléphone *on* fait son courrier. Et vous, que faites-vous en ce moment-là?

Journaliste : *On* mange du chocolat Guimbertière, voir in Jeanneret (1999)

ii. ***On pour tu, pour vous***

(X, envoyant arriver Y) Alors on a fini par se décider ! exemple d'Atlani (1984)

iii. ***On pour vous (politesse et pluriel)***

Bonjour Messieurs, alors on roule sans casque ?

Masseron & Perrin-Schirmer (1992).

iv. ***On pour elle***

A : Qu'est-ce que Marianne écrit ? que tout va bien en Angleterre ?

B : Oui, elle dit tout va bien.

A : Et qu'on y oublie ses amis ?

Cet exemple est tiré de Jeanneret (1999).

Pour les étudiants plurilingues francophones, cette diversité de sens contextuels tend à rendre difficilement compréhensible la forme *on* et assez indécis le sens à attribuer à des exemples comme ceux cités ci-dessus. Or, si les données ne sont pas intelligibles, elles ne peuvent pas être traitées et intériorisées. Dans ce sens, la fréquence d'une forme comme *on* liée à la diversité de ses sens ne peut que poser des problèmes à tout apprenant du français. Mais la labilité des sens de *on* ne s'arrête pas là. En effet, à côté de ces emplois déictiques, des exemples comme Th. Jeanneret : *On* dans les genres académiques. Un autre exemple est : « Vers ce temps, la ville songea à tirer parti de ce bien Communal, qui dormait inutile. *On* abattit les murs longeant la route et l'impasse, *on* arracha les herbes et les poiriers. Puis *on* déménagea le cimetière. » Zola (1871).

Herschberg (1993) montrent que *on* pourrait se définir également comme un pronom anaphorique. En effet dans cet exemple *on* paraît renvoyer à la ville.

Mais à la différence des autres anaphoriques, *on* ne peut, me semble-t-il, que renvoyer à des humains. Dans l'exemple ci-dessus, une inférence (basée également sur le verbe songer qui présume un agent) permet que la ville renvoie à des êtres humains (des agents opérant les travaux en question) et ainsi à *on* d'être interprétable. Les descriptions grammaticales répertoriées ci-dessus ne permettent donc pas de comprendre la valeur « en langue » de *on* : elles se bornent à proposer deux valeurs de base : pronom indéfini ou pronom personnel et à réduire les écarts à rhétoriques.

(Rey et Chantreau 1992) expliquent que le morphème *on* provient de la contraction du pronom personnel *on* et de la particule *en*. Ils précisent que cette évolution phonétique a conduit à l'emploi du pronom *on* en français moderne dans des contextes où le pronom *nous* aurait été utilisé antérieurement.

Le pronom *on* ne réfère qu'à des référents humains. Qu'on le considère comme un pronom personnel, un pronom indéfini, voire comme un pronom personnel indéfini (Sandfeld 1970 ; Charaudeau 1992 ; Grevisse & Goosse 2002), il a ceci de particulier qu'il peut référer aussi bien à une personne précise qu'à un générique, à un collectif clairement identifiable qu'à un groupe de personnes à l'étendue et aux limites vagues ; il peut inclure ou exclure le locuteur, renvoyer aussi bien aux interlocuteurs qu'à de tierces personnes. En contexte, compte tenu de l'ensemble de ces possibilités, la référence de *on* est parfois ambiguë et parfois sous-déterminée (Fuchs 1996) : le lecteur ou l'interlocuteur détermine facilement l'inclusion ou non de quelques personnes saillantes telles que les interlocuteurs, mais détermine plus difficilement l'inclusion ou non de référents supplémentaires. *On* est en quelque sorte la forme de référence qui correspond le mieux à la notion de groupe flou, modélisation retenue dans le projet MC4 (Schneidecker & Landragin 2014, Mélanie-Becquet & Landragin 2014, pour rendre compte des référents pluriels, à partir du moment où l'on ne sait pas exactement combien d'individus sont impliqués, à partir du moment où l'on est. Incapable de dire qui fait exactement partie du groupe de référents et qui n'en fait pas partie (Landragin 2011).

Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'interprétation du pronom *on* est souvent sous-spécifiée, qu'il s'agit de l'expression référentielle préférentiellement associée à un groupe de personnes aux frontières floues.

Par ailleurs, *on* est probablement aussi la forme de référence qui contraste le mieux « chaîne de référence » et « chaîne anaphorique ». Une succession de *on* coréférentiels conduit à considérer une chaîne de référence, mais en aucun cas une chaîne anaphorique. Étant un pronom personnel, *on* n'est jamais anaphorique : il recrée sa

référence au fur et à mesure de ses apparitions, à l'instar des pronoms de première et de deuxième personne. Compte tenu de ce fait et de la sous-spécification référentielle fréquente de *on*, se pose la question de la nature des chaînes de référence incluant des occurrences de *on* : peut-on vraiment parler de coréférence au sens strict ? Les alternances de *on* inclusif et de *nous* sont-elles coréférentielles au sens strict ? Quelles sont les contraintes discursives opérant sur les successions de *on* ?

Nous sommes convaincus qu'au niveau intra-phrasique, la référence de *on* dépend des autres références présentes dans la phrase, la coréférence locale étant privilégiée, et qu'au niveau extra-phrasique, *on*, en recouvrant de manière vague (ou /,] ; « floue ») des groupes de référents, est un marqueur de cohésion et de cohérence. Dans ce même sens, le projet MC4 examine les phénomènes liés à la référence et à la coréférence dans les textes. En lien avec cette démarche, les hypothèses explorées dans cet article portent sur l'emploi du morphème *on* en contexte. Le travail de MC4 offre un cadre méthodologique et conceptuel utile pour analyser les occurrences de *on* dans des corpus, en tenant compte des particularités linguistiques et référentielles qu'il met en évidence.

L'étude ici présentée s'appuie sur cette approche pour examiner la nature fluctuante de *on* souvent considéré comme un marqueur de cohésion textuelle et de flou référentiel. Nos observations et conclusions resteront à mettre en perspective avec un corpus de plus grande taille et comprenant un plus grand nombre de genres textuels différents.

Classé parfois dans la catégorie des pronoms personnels (Charaudeau 1992), parfois dans celle des pronoms indéfinis (Sandfeld 1970 ; Grevisse & Goosse 2002), parfois également comme pronom personnel indéfini (TLFi), ou encore comme pronom impersonnel (Cabredo Hofherr 2008 ; Creissels 2011), avec selon les époques des

allers-retours entre les catégories- cf. les articles de Fournier et Mazière dans le recueil de Danon-Boileau et Morel (1994)- *on* pose toujours des problèmes qui reflètent sa complexité d'emploi. L'important, c'est, d'une part, qu'il peut jouer un rôle de pronom personnel, valant pour je, tu, il, nous, vous, ils, d'autre part, qu'il peut jouer un rôle de pronom indéfini, valant soit pour quelqu'un, des gens (emploi épisodique), soit pour chacun, les gens (emploi générique), et ce, en suivant un ensemble de contraintes syntaxiques et sémantiques qui lui sont propres.

L'emploi de *on* est soumis à quelques contraintes. Il est notamment toujours nominal et sujet. C'est un pronom clitique : pas d'accentuation prosodique, pas de modifieur, contrainte sur la position par rapport au verbe, inversion clitique du sujet possible (« peut-on »), etc. Le verbe conjugué doit être au singulier — ce qui n'a pas toujours été le cas (Rey, 2012 : 252) — mais les adjectifs et participes passés ne satisfont pas forcément cette contrainte.

2.6. Travaux antérieurs

Ici, nous allons discuter les sujets relatifs à notre sujet. D'abord, Ayi-Adzimah (2010) a travaillé sur « la maîtrise sémiotique-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen ». Dans ce travail, il a montré que l'étude se fonde sur l'examen et l'exploitation du rôle que l'interface de la sémantique et de la syntaxe peut jouer dans l'appropriation et la maîtrise de la pronominalisation des COI des verbes transitifs indirects. Il a particulièrement porté intérêt sur l'appropriation et la maîtrise de la substitutions pronominales des COI au niveau universitaire au Ghana.

Ensuite, Angelis & Selinker (2005) ont travaillé sur « The Acquisition of French in Different Contexts » Cette étude explore l'acquisition du français par des apprenants

anglophones, mettant en lumière les difficultés spécifiques rencontrées lors de l'utilisation de certains morphèmes français tels que *on*.

En fin, Paradis & Navarro (2010) ont travaillé sur « Acquisition of French as a Second Language Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual Children ». Cette recherche compare le développement morphosyntaxique de jeunes apprenants du français en fonction de leur situation linguistique antérieure. Ces travaux pourraient offrir des insights sur les difficultés rencontrées par les apprenants du lycée au Ghana.

2.7. Conclusion partielle

En somme, il est clair que le morphème "on" est un élément linguistique fascinant qui mérite une attention particulière dans les études morphologiques et syntaxiques. Sa capacité à remplir différents rôles et fonctions dans les langues étudiées en fait un sujet d'étude stimulant et complexe. Nous espérons que notre analyse approfondie du morphème "on" dans ce chapitre aura permis de mettre en lumière son importance, sa diversité et sa complexité chez les apprenants du lycée au Ghana afin de trouver une solution au problème chez les apprenants du lycée en générale, et chez les apprenants du lycée d'Accra Senior High en particulier.

CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0. Survol

Dans ce chapitre, nous décrivons les démarches méthodologiques employées pour la quête des données de notre travail. Il s'agit ici, de la présentation de notre échantillon suivie de la description de nos outils de travail et la présentation du corpus après la population de référence. Nous aurons aussi à préciser la nature de moyen utilisé pour la collecte des données et les procédés de dépouillements de nos données de recherche et enfin nous donnerons les processus d'analyses des données.

3.1. Population de référence

Notre population de référence composée de 80 apprenants qui étudie le français puis nous avons 4 enseignants de français à Accra Senior High School. Ce lycée est choisi par l'excellence performance en français à la fin d'étude pendant l'examen de WAEC. Les apprenants dans ce lycée ont les meilleurs résultats en fin de leur étude en français et cela est l'une des raisons pour laquelle nous avons choisi ce lycée. Aussi, est-il dit que ce lycée est composé d'étudiants garçon et fille, un lycée mixte et cela nous aidera à avoir des corpus de fille et de garçons, de différentes cultures et pensées pour obtenir un résultat fiable. Pour une analyse efficace, nous nous sommes basés seulement sur les apprenants de français en deuxième année.

Le choix de ce niveau est motivé par le fait que ces apprenants étudient le français depuis deux ans. Ils sont censés maîtriser les règles de certains morphèmes et les différentes expressions élémentaires qui rentrent dans la communication de la langue française. Nous avons donc choisi ce niveau parce que nous avons constaté que c'est une classe qui normalement, doit commencer à se préparer pour le 'West African

Senior High School Certificate Examination (WASSCE). Les apprenants n'arrivent pas parler et écrire le français. La proximité de ce lycée par rapport à notre établissement scolaire est aussi un atout dans le choix de ce public. Comme nous l'avons dit plus haut, les apprenants sont au nombre de 80 dont 50 filles et 30 garçons repartis en trois classes différentes. Ci-dessous est la description statistique des desw apprenants de la deuxième année d'Accra Senior High School.

Tableau 2 : Effectif total des apprenants de SHS 2.

Niveau	Garçons	Filles	Pourcentage %
SHS 2A1	15	24	49%
SHS 2A2	15	26	51%
Total	30	50	100%

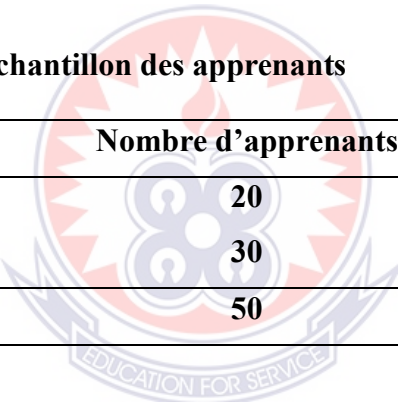
Le tableau 2 ci-dessus décrit la population totale des apprenants qui écrivent le français à Accra Senior High School. D'après le tableau, la première classe SHS 2A1 contient trente-neuf (39) apprenants représentant 49% ; la deuxième classe est représentée par quarante et un (41) représentant 51%

3.1.1. Prise d'échantillon

Pour l'échantillonnage, nous avons choisi vingt-cinq (25) apprenants dans chaque classe. Nous avons donc nous en tout cinquante (50) apprenants dont trente (30) filles et vingt (20) garçons. Ce sont des apprenant dont l'âge se situe entre 17 et 21 ans. Nous avons choisi ces apprenant car ces dans la classe de la deuxième année que les apprenants sont nombreux. Toutefois, notons que le temps et les fonds qui sont à notre dispositions ne peuvent pas nous permettre de faire l'enquête sur toute la population de ce lycée.

Par conséquent, une prise d'échantillon aléatoire est effectuée pour avoir un groupe mixte, c'est-à-dire un mélange d'apprenants forts et faibles en français. Nous avons choisi les apprenants au hasard car cela permet de couvrir tous les apprenants de la classe, qui ont pris un an de contact avec le français et ont une idée concernant les morphèmes. En effet, tous les 80 apprenants au niveau SHS deux (2) dans ce lycée doivent participer mais pour un résultat crédible et efficace, nous avons choisi cette moitié d'apprenants. Ainsi, ce nombre d'apprenants nous aidera à travailler en détail dans ce domaine pour connaître les difficultés d'emploi du morphème *on* afin de recueillir un résultat valide. Les tableaux ci-dessous décrivent les statistiques d'échantillonnage de notre population cible.

Tableau 3: résumé d'échantillon des apprenants



Sexe	Nombre d'apprenants	pourcentage %
Garçons	20	40%
Filles	30	60%
Total	50	100%

Le tableau 3 ci-dessus indique que les garçons sont au nombre de vingt (20) et les filles sont trente (30). Notons que notre population est composée de cinquante (50) apprenants représentant un pourcentage de cent pour cent (100%).

Tableau 4: effectif des enseignants

Sexe	Nombre d'enseignants	pourcentage %
Hommes	2	50%
Femmes	2	50%
Total	4	100%

Le tableau 4 ci-dessus indique que quatre (4) enseignants ont participé à l'enquête. Ce groupe d'enseignants a été choisi parce qu'ils enseignent le français dans ce lycée. Cet échantillon est représenté par deux hommes qui représente cinquante pourcent (50%) et 2 femmes représentant également cinquante pourcent (50%).

3.2. Outils pour la collecte des données

Nous nous sommes basés sur un corpus de production des apprenants de F.L.E. pour effectuer cette recherche. Nous n'avons pas fait ce choix par hasard car le public auquel nous nous intéresserons aurait acquis une certaine base de techniques discursives qui leur permettent de produire (par écrit plus particulièrement) des phrases moins d'erreurs morphosyntaxiques. Notre objectif donc était de vérifier la mise en contexte du morphème « on » et ses angles distributionnels.

Pour plus d'information sur la méthode d'enseignement et d'apprentissage du morphème *on* nous avons donné un questionnaire aux quatre (4) enseignants chargés des cours de français dans ledit lycée.

3.2.1. Questionnaire

D'après (Robert 1991 :1580), un questionnaire est une série de questions

Méthodiquement posées en vue d'une enquête ; formulaire où elle sont inscrites. Autrement dit c'est une suite de questions posées cherchant une information en utilisant une méthode. Pour les informations que nous cherchons sur notre sujet de recherche, nous avons construit un questionnaire adressé aux enseignants de F.L.E. Ce questionnaire est structuré en trois (3) grands aspects à savoir le profil le profil du répondant, la nature et cause des difficultés d'emploi du morphème *on* puis l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de ce morphème. La première partie du questionnaire porte sur la vie personnelle, académique et professionnelle des

enseignants auxquels le questionnaire est adressé. La deuxième partie du questionnaire vise à nous faire recueillir des informations sur la nature difficile d'emploi du morphème « on » et les causes du transfert négatif chez les apprenants. La dernière partie du questionnaire cherche à savoir l'expérience de l'enseignant compte tenu de l'emploi du morphème « on » en français ainsi que les méthodes et techniques que les enseignants utilisent dans l'enseignement de ce morphème. Le questionnaire porte ainsi sur les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés lors de l'enseignement d'emploi du morphème « on » en français et sur les solutions qu'ils proposent en vue de résoudre le problème de mauvais emploi du morphème *on*.

3.2.2. Test sur le morphème *on*

L'outil principal de collecte des données pour notre deuxième corpus est un test de substitution (pronominalisation) sur l'emploi du morphème *on* qui comporte dix phrases avec les noms soulignés que les apprenants doivent remplacer par un pronom indéfini « on », nous avons eu assez de temps avec les apprenants sur ce pronom de manière à les aider à mieux comprendre les consignes du test. L'objectif de ce test est d'identifier l'accord du pronom indéfini *on* dans les phrases afin de trouver les difficultés auxquelles font face les apprenants. Nous avons présenté les questions du test à annexe B.

3.3. Méthode de collecte des données

Cette étude fait l'objet d'une enquête sur l'emploi du pronom indéfini « on » en classe de français langue étrangère en vue de chercher les moyens pour les enseignants et les apprenants, le pré-test et le post-test faits par des apprenants forment la base de nos données de recherche, parce ce que notre problème ne peut être identifié qu'à l'écrit. Avant d'engager les apprenants, nous avons pris contact avec les enseignants de l'école

qui nous ont présentés au directeur de ladite école. Ils nous ont donné l'autorisation puis ont demandé aux enseignants d'informer les apprenants de la date et l'heure des épreuves. Nous avons administré les deux épreuves à savoir le test et questionnaires les mêmes jours dans l'école. Les enseignants ont répondu aux questionnaires le matin avant la première récréation à 7h 30 à l'école.

Les apprenants ont répondu aux questionnaires et ont fait le test sur place. Le questionnaire est administré avant le test. Le questionnaire et le test sont administrés en présence de leurs enseignants dans les conditions d'examen pour que les apprenants aient l'importance de cet exercice. Juste après la deuxième récréation à 13 heures, nous avons rassemblé les 40 apprenants formant notre échantillon. C'était facile de les rassembler car ils ont été déjà informés par leurs enseignants avant l'exercice donc nous n'avons pas rencontré des difficultés. Vers 13h 10 minutes, nous avons commencé avec le questionnaire et le test. Cela a duré une heure pour qu'ils puissent avoir assez de temps ; 50 minutes pour l'écrit et 10 minutes pour la correction. Ainsi, nous avons terminé à 14 h. Après les exercices, nous avons fait une correction collective.

3.4. Procédure de dépouillement

Cette étude est fondée sur l'approche d'analyse d'erreurs proposée par Corder (1974). « L'analyse d'erreurs marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues. ». Il explique que l'analyse d'erreurs a un objectif double: un objectif théorique concernant la bonne compréhension des processus d'apprentissage et l'autre est pratique, qui est d'améliorer les processus d'enseignement. Ce principe nous a permis de bien identifier les difficultés posées par l'emploi du pronom personnel indéfini « on » à travers le test et le questionnaire donné.

Nous avons adopté la stratégie statistique descriptive pour l'analyse des données car elle entre dans le domaine du modèle de l'étude descriptive. Les résultats obtenus sont traités par description statistique à travers des tableaux de distribution des fréquences et de la détermination des pourcentages simples. Les pourcentages obtenus nous ont permis de déterminer les difficultés liées à l'emploi du pronom indéfini « on » et les besoins des apprenants afin de proposer des mesures de remédiation. Après avoir présenté et analysé les erreurs grammaticales rencontrées, le but des tests pour l'apprenant comme pour l'enseignant est de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et, pour l'enseignant, de mieux adapter son cours aux besoins des apprenants concernés. En conséquence, nous étions en mesure d'analyser les besoins des apprenants et d'évaluer, pour ainsi dire, la position des enseignants concernant les causes des difficultés dans l'emploi du pronom indéfini « on » à travers le test et le questionnaire donné.

A partir des procédures de dépouillement des données décrites ci-dessus, nous avons établi un inventaire des résultats obtenus. Cet inventaire nous a permis de réunir par catégorisation les diverses réponses susceptibles de correspondre aux hypothèses posées. Ainsi par déduction analogique, nous avons montré comment chaque résultat soutient ou réfute une hypothèse particulière ou une autre. Il est à noter qu'à travers cette déduction analogique, la validation des hypothèses est basée sur la haute fréquence et le pourcentage des réponses obtenues. Autrement dit, une hypothèse est confirmée si et seulement si le pourcentage du résultat des données qui rentrent dans validation dépasse 50%.

3.5. Procédures d'analyse des résultats

Comme démarches méthodologiques adoptées, nous nous sommes orienté à suivre deux démarches différentes. En remarquant que la syntaxe seule ne peut pas répondre à notre problématique, nous avons fait appel à la morphologie d'où la composante morphosyntaxique. Le profil morphosyntaxique de la présente recherche s'avère nécessaire. Celui-ci, avec ses différentes approches structurale, fonctionnelle et même nouvelle, nous a guidé vers une analyse, selon ce niveau, des structures phrastiques dans lesquelles apparaissent les pronoms personnels complément d'objet indirect. Attestés dans notre corpus. Il serait alors question ici de mettre en exergue la relation entre la forme (morphologie) des pronoms indéfinis leurs fonctions (Syntaxe) par rapport aux autres constituants à l'intérieur des phrases. Cela nous permettra de classer, en nous basant sur les principes de la morphosyntaxe, les contraintes morphosyntaxiques à la fin du travail effectué.

Un deuxième axe d'étude a été suivi pour mettre à terme le présent travail. C'est celui de la sémantique. Dire on on parle pour dire je parle on parle pour dire nous parlons ces deux phrases sont grammaticales et acceptables. C'est l'aspect sémantique qui doit faire son entrée, afin de rendre compte du sens du pronom indéfini « on » dans ces paradigmes, Cette composante sémantique a pour but de classer les erreurs émanant des productions écrites des apprenants selon leur signification. Il nous semble enfin important que nous signalions que les deux démarches (la démarche morphosyntaxique et la démarche sémantique) Sont liées les unes aux autres dans le présent mémoire.

3.6. Conclusion partielle

En grosso modo, notons que nous avons précisé les démarches méthodologiques élaborées pour la collecte et l'analyse des données de cette étude dans ce chapitre. Cette

méthodologie comporte les éléments essentiels d'un questionnaire pour les enseignants et un test sur le morphème *on* pour les apprenants. Nous avons encore présenté notre échantillon suivi de la description de nos outils de travail et présentation du corpus recueilli auprès de la population de référence. No analyserons les résultats en détail et validerons nos hypothèses dans le chapitre suivant.



CHAPITRE QUATRE

ANALYSES DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS

4.0. Survol

Nous allons faire l'analyse des données et l'interprétation des résultats que nous avons recueillis afin de confirmer nos hypothèses tout en donnant une base nécessaire de l'emploi du morphème *on* dans cette partie de notre travail. Alors, nous allons déterminer les circonstances et les différentes étapes de notre enquête en nous basant sur une analyse systématique et descriptive des données obtenues. Pour que la présentation soit systématique et claire, nous allons d'abord procéder à l'analyse des données de nos deux questionnaires : celui des enseignants et celui des apprenants. Enfin, nous allons nous concentrer sur l'analyse des données du test sur l'emploi du morphème *on*.

4.1. Analyse des données du questionnaire

En somme, nous avons administré et collecté deux (2) questionnaires. L'un destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants. Les rubriques des questionnaires ont été catégorisées en deux grands volets. La première partie titrée le profil de l'enseignant, comporte le niveau professionnel des enseignants qui ont répondu au questionnaire suivi du nombre d'années d'expérience et de nombre de participation aux séminaires organisés par GAFT et CREF.

Le deuxième a pour titre le morphème *on* et est subdivisé en deux sections : la première partie porte généralement sur les difficultés du morphème *on* et les sources des causes possibles de ces difficultés. La deuxième partie cherche à savoir l'attitude des enseignants vis-à-vis l'emploi du morphème *on* ainsi que les suggestions proposées par les enseignants en vue de résoudre les difficultés.

4.1.1. Profil des enseignants

Tableau 5: Niveau académique des enseignants

Item 5: Quel niveau académique avez-vous ?

Niveau	Fréquence	Pourcentage
DIP Ed. 1	1	25%
B.A./ B. ED. 1	1	25%
M.A/M.ED	1	25%
M.PHIL	1	25%
Total	4	100%

Les résultats selon le tableau 5, révèlent le niveau académique et professionnel des 4 enseignants. un enseignants représentant 25% du groupe référentiel a eu son « Diploma in Education » en français. Trois enseignants représentant 75% sont détenteurs de licence en français. Ceci montre qu'ils ont des outils nécessaires pour bien enseigner. Sur les quatre (4) enseignants, seul un (1) représentant 25% a le Master 1 en didactique du français. . Selon les résultats seul un enseignant représentant 25% a un master 2 recherche. (Master of philosophy). A partir du tableau ci-dessus nous avons constaté que tous les enseignants dudit lycée ont suivi une formation professionnelle pour l'enseignement efficace de FLE et d'autre part, ils sont tous censés d'avoir la compétence linguistique nécessaire dans l'enseignement de la langue. Il est à noter que les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont tous une formation en didactique des langues et ils possèdent la connaissance et la compétence suffisante pour bien aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à l'emploi du pronom indéfini *on*

4.1.2. Nombre d'années d'expérience

Nous avons questionné les enseignants sur le nombre d'années pendant lesquelles ils ont enseigné le français. Ici, nous cherchons à savoir les années d'expérience de nos enseignants. Nous avons résumé les informations dans le tableau 6.

Tableau 6. Nombre d'années d'expériences des enseignants

Item 6 : Nombre d'année d'expérience des enseignants . *Combien d'année avez-vous enseigner le français (FLE) ?*

Réponses	Fréquence	Pourcentage
1-5 ans	2	50%
6-10 ans	1	25%
11-15 ans	1	25%
16 ans +	0	0%
Total	4	100%

Le tableau 6 montre les données statistiques sur le nombre d'années d'expérience des Enseignants interrogés. Selon les résultats, parmi les quatre (4) enseignants enquêtés. Deux (2) enseignants, représentant 50 %, ont de 1 à 5 ans d'expérience, un enseignant représentant 25% a de 6 à 10 ans d'expérience et un autre enseignant, représentant 25 %, a de 11 à 15 ans d'expérience. Nous devons noter ici que l'expérience compte beaucoup en métier d'enseignement parce qu'elle aide dans la maîtrise de la langue française, nous supposons qu'au fur et à mesure que les enseignants s'exercent dans le temps, ils deviennent plus compétents en matière d'expérience. Autrement dit, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Regardant l'expérience des enseignants en question, nous sommes convaincus qu'ils ont suffisamment de l'expérience pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés auxquelles ils font face.

4.1.3. Participation aux séminaires

Les enseignants étaient questionnés sur la fréquence de leur participation aux activités organisées par la GAFT et le CREF, car ces activités exposent des nouvelles techniques d'enseignement de la langue française. Les informations dans le tableau 7 en font état.

Tableau 7: Participation aux séminaires de la GAFT et du CREF

Item 7: *Participez-vous fréquemment aux séminaires organisés par la GAFT et le CREF ?*

Réponses	Fréquence	Pourcentage
1-3	2	50%
4-6	1	25%
7-9	1	25%
10 et +	0	0%
Total	4	100%

Le tableau 7 présente les résultats obtenus sur la participation des répondants aux séminaires organisés par la GAFT et le CREF. D'après le tableau, tous les 4 enseignants, représentant 100% des enseignants enquêtés, ont participé au moins une fois aux activités organisées par la GAFT et le CREF mais la fréquence n'est pas suffisante. D'après le tableau 7, deux (2) enseignants, représentant 50% y ont participé une (1) à trois (3) fois, un (1) enseignants, formant 25% a fait partie des séminaires 4 à 6 fois et un autre enseignant, représentant 25 a participé 7 à 9 fois Personne n'a participé plus de 10 fois à ces formations. Une analyse d'ensemble des données statistiques de la participation des enseignants aux séminaires organisés par la GAFT et le CREF témoigne que les enseignants en question ne participent pas au maximum aux activités organisées par la GAFT et le CREF d'où la non maîtrise de l'enseignement de la

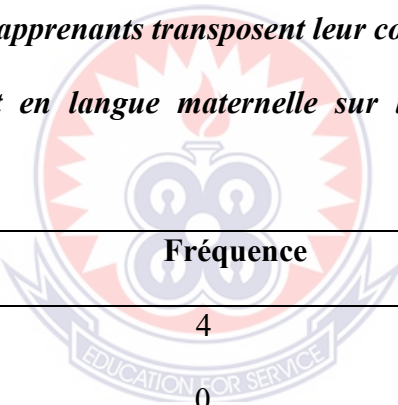
grammaire française au niveau SHS Résultant aux difficultés d'emploi du morphème *on*.

4.1.4. Transfert négatif de l'anglais et la langue maternelle sur l'emploi du morphème *on*

Nous avons demandé aux enseignants si les apprenants utilisent les structures de l'anglais et de la langue maternelle en français dans l'emploi du morphème *on*. Les réponses sont dans le tableau 8.

Tableau 8: Le transfert négatif de l'anglais et de la langue maternelle sur le français.

Item 8: *Est-ce que vos apprenants transposent leur connaissance antérieurement Acquisse en anglais et en langue maternelle sur le français dans l'emploi du morphème on?*



Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Oui	4	100%
Non	0	0%
Total	4	100%

Le résultat obtenu concernant l'item huit (8) du questionnaire témoigne la présence du transfert négatif dans l'emploi du morphème *on*. Tous les quatre (4) répondants qui représentent 100% ont choisi oui comme réponse. Cela implique qu'ils reconnaissent tous le phénomène de transfert négatif dans l'emploi du morphème *on* chez les apprenants.

Tableau 9 : Estimation du transfert de l'anglais et de la langue maternelle sur le français.

Item 9: Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais et de la langue maternelle sur le français chez vos apprenants dans l'emploi du morphème *on* ?

Réponses	Fréquences	Pourcentage %
Très fort	4	100%
Fort	0	0%
Moyen	0	0%
Faible	0	0%
Total	4	100%

Nous cherchons dans ce tableau à estimer la fréquence du transfert négatif sur le français dans l'emploi du morphème *on* chez les apprenants. D'après le tableau 8, tous les quatre (4) enseignants, représentant 100%, estiment que la fréquence de transfert négatif est très forte. Cela indique que l'apprentissage du français en milieu scolaire ghanéen est beaucoup entravé par la langue maternelle et l'anglais qui sont les langues sources.

4.1.5. Emploi du morphème *on*

Tableau 10: Les difficultés et les causes de ces difficultés chez les apprenants dans l'emploi du morphème *on*

Item 10: *L'emploi du morphème on constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants au cours de la grammaire ?*

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Oui	4	100%
Non	0	0%
Total	4	100%

Selon les résultats présentés dans le tableau 10, les répondants ont tous affirmé que l'emploi du morphème *on* constitue une des difficultés de leurs apprenants dans l'apprentissage de la langue française. Nous avons remarqué, d'après le tableau 10 que 100% des enseignants ont choisi oui comme réponse à la question posée. Nous avons trouvé que l'emploi du morphème *on* problématique qui doit préoccuper tout enseignant de FLE.

Tableau 11: La maîtrise des règles par les apprenants

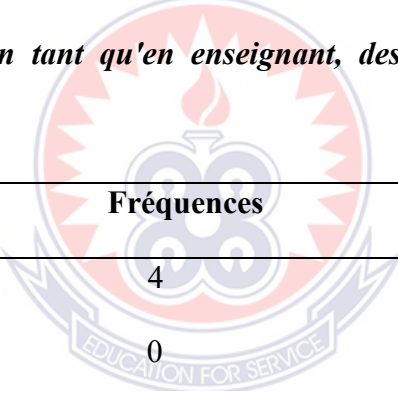
Item 11 Vos apprenants, maîtrisent-ils les règles qui régissent l'emploi du morphème *on*?

Réponses	Fréquences	Pourcentage %
Oui	0	0%
Non	4	100%
Total	4	100%

La réponse des enseignants formant notre population de référence, représentant 100%, selon le tableau 11 montre que les apprenants ne maîtrisent pas effectivement les règles qui régissent l'emploi du morphème *on*. Cela veut dire que les quatre (4) répondants de la population de référence, reconnaissent la faiblesse des apprenants vis-à-vis des règles régissant l'emploi du morphème *on*. Ils ont donc tous choisi *non* comme réponse à l'item11 du questionnaire. Cela nous montre que personne n'a choisi *oui* comme réponse. En nous basant sur les données statistiques du tableau en question, nous soulignons du fait que l'emploi du morphème *on* reste un aspect problématique pour les usagers de la langue française en milieu scolaire ghanéen.

Tableau 12: Les difficultés des enseignants dans l'emploi du morphème *on*

Item 12. Avez-vous, en tant qu'en enseignant, des difficultés dans l'emploi du morphème *on*?



Réponses	Fréquences	Pourcentage %
Oui	4	100%
Non	0	0%
Total	4	100%

Selon le tableau 12, les quatre (4) enseignants, représentant 100%, annoncent avoir une faiblesse quant à l'emploi du morphème *on*. Cela implique qu'au total, les 4 enseignants, formant 100% des répondants, ont réagi à la question à l'affirmatif. Concernant la réponse des répondants vis-à-vis de l'emploi du morphème *on*, il est à remarquer que la notion d'emploi du morphème *on* reste problématique aussi bien au niveau des enseignants que des apprenants.

Tableau 13: L'utilisation de l'exercice de substitution *on*

Item 13: *Faites-vous des exercices de substitution fréquemment avec vos apprenants pour les habituer à l'emploi du morphème *on* ?*

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Oui	0	0%
Non	3	75%
Parfois	1	25%
Total	4	100%

L'item 13 cherche à vérifier si les enseignants font des exercices à trous comme stratégies d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés dans l'emploi du morphème *on*. Selon le tableau 13 trois (3) enseignants représentant 75% ne font pas des exercices qui favorisent la maîtrise de l'emploi du morphème *on* aux apprenants. En outre, un (1) répondant, représentant 25 %, fait parfois des activités qui aident les apprenants à se familiariser avec le morphème en question.

Tahleau 14: Les activités des enseignants dans la maîtrise de l'emploi du Morphème *on*.

Item 14: *Vos activités de classe favorisent-elles la maîtrise de l'emploi du morphème *on*?*

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Oui	0	0%
Non	3	75%
Parfois	1	25%
Total	4	100%

Selon l'item 14, un (1) répondant, représentant 25 % fait parfois des activités qui favorisent l'emploi du morphème mais les autres 3 enseignants, représentant 75 % ne le font pas. Nous avons trouvé ici que cette attitude ne va jamais aider les apprenants dans la maîtrise des règles d'emploi du morphème *on* dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

4.1.6. Synthèse des résultats du questionnaire des enseignants

En guise de conclusion, l'analyse des résultats nous montre que les quatre enseignants reconnaissent les difficultés liées à l'emploi du morphème *on* l'enseignement ou l'apprentissage du FLE. Les enseignants ont suivi des formations didactiques adéquates en langue française et ont l'expérience nécessaire pour bien enseigner les emplois divers du morphème *on* impliqué dans ce travail. Malheureusement, les mêmes enseignants ont toujours des problèmes avec l'enseignement et l'emploi *mo on*.

L'une des raisons est qu'ils ne participent pas régulièrement aux stages de recyclage souvent organisés par le CREF pour avoir de nouvelles compétences nécessaires dont ils ont besoin dans l'enseignement des parties du discours en français. Les résultats ont révélé les causes de ces difficultés, à savoir, la complexité de la langue, l'emploi des méthodes inappropriées et le transfert négatif. Ces causes font que les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi du morphème *on*

4.2. Analyse des données du questionnaire destiné aux apprenants

Les apprenants ont répondu à quelques questions servant d'enquête chez les apprenants

4.2.1. Profil linguistique des apprenants

Tableau 15: Langues maternelles des apprenants

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Ewé	5	10%
Twi	35	70%
Ga, Dangbe	10	20%
Total	50	100%

En ce qui concerne les langues maternelles parlées par les apprenants enquêtés, nous avons observé que tous les répondants parlent au moins une langue ghanéenne et l'anglais avant d'apprendre le français. D'après les données recueillies, la majorité des apprenants (35) représentant 70 % ont twi comme langue maternelle. Cinq (5) apprenants, représentant 10 % ont l'ewé comme langue maternelle tandis que dix (10) apprenants, représentant 20 % parlent ga/dangbe. A part ces langues maternelles, nos apprenants ont appris l'anglais à l'école.

Cela présuppose que la plupart des apprenants sont au moins bilingues ou plurilingues avant l'apprentissage du français langue étrangère. Leur apprentissage subirait donc toutes les influences positives ainsi que négatives. Selon Ayi-Adzimah (2005 :86), cette situation multilingue des apprenants va influencer négativement l'acquisition du français. En effet, les structure des langues déjà acquises sont transférées dans la langue cible, en occurrence le français. À cet égard, Amuzu (2000) remarque que cet aspect du transfert linguistique (des langues déjà acquises) constituent un convénient frappant et

un phénomène qui peut créer des blocages ou empêcher la compréhension entière du système de la langue cible dans ce cas, le français.

Tableau 16: À quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage%
Primary	5	10%
J.H.S	17	34%
S.H.S	28	56%
Total	50	100%

Le tableau 16 ci-dessus présente les réponses de l'item 16 qui voudrait savoir le niveau auquel chaque apprenants a commencé par apprendre le français. D'après le tableau, au total. Cinq (5) apprenants, représentant 10 % disent qu'ils ont commencé à apprendre le français au primaire. Un autre groupe de dix-sept (17) apprenants, représentant 34% ont indiqué qu'ils ont commencé le français en classe de J.H.S 1. Ainsi, selon le tableau, 28 apprenants représentant 56% affirment qu'ils ont seulement commencé le français au niveau SH.H.S.1. Ceci implique que la majorité des apprenants soit (56 %) n'ont pas eu assez d'expérience avec la langue française. Ceci est une cause possible de la non maîtrise de l'emploi du pronom *on* en français.

Tableau 17 :

Item 17 : Aimez-vous le français ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Oui	20	40%
Non	30	60%
Total	50	100%

Le tableau 17 ci-dessus présente les réponses de l'item 17 qui voudrait savoir si les Apprenants aiment le français. D'après le tableau 17, vingt (20) apprenants représentant 40% ont répondu *oui*, ce qui veut dire qu'ils aiment le français. Le reste, trente (30) apprenants représentant 60% ont répondu non signifiant qu'ils n'aiment pas le français. Ceci implique que la majorité des apprenants (60 %) on n'aime pas la langue française. Ce qui n'est pas bon ce qui constitue déjà un blocus pour les apprenants de se donner effectivement à l'apprentissage de la langue française.

Tableau 18 : Avez-vous vécu dans un pays francophone ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage%
Oui	5	10%
Non	45	90%
Total	50	100%

Pour ce qui est de la question visant à savoir si les apprenants ont déjà effectué un séjour dans un pays francophone, il apparait que sur l'ensemble des apprenants, seul 10 % ont vécu dans un pays francophone. Ceci nous amène à la réflexion que la majorité des apprenants (90 %) apprennent le français dans une situation difficile de langue étrangère sans l'intermédiaire d'un vrai bain linguistique. Une situation qui souligne leur difficulté dans l'emploi du morphème *on*.

Tableau 19: Comment trouvez-vous l'emploi du morphème *on* ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Facile	0	0%
Très difficile	50	100%
Difficile	0	0%
Total	50	100%

Le tableau 19 présente les données qui nous fournissent l'information sur l'emploi du morphème *on* par les apprenants. 0 apprenant, représentant (0 %) n'a répondu que le français est facile. Cinquante (50) apprenants représentant 100% disent que l'emploi du morphème *on* est très difficile. Ceci montre déjà que tous les apprenants d'Accra Senior High ont l'impression que l'emploi du morphème *on* est très difficile d'où la manque de concentration pour l'apprentissage de ce pronom.

Tableau 20 : Pouvez-vous employer *on* pour remplacer un nom dans une phrase

Donnée ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage %
Oui	5	10%
Non	45	90%
Total	50	100%

Le tableau 20 montre que quarante-cinq (45) apprenants, représentant 90% ne pourront pas employer effectivement *on* dans leurs propres constructions tandis qu'un nombre minimal de cinq (5) apprenants, représentant dix pourcent (10%) disent qu'ils peuvent l'employer. La question que nous pouvons poser est : pourquoi les apprenants ne peuvent pas employer le morphème *on* en français.

Tableau 21: Pouvez-vous employer le morphème *on* pour remplacer un pronom dans une phrase?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	5	10%
Non	45	90%
Total	50	100%

Le tableau 21 montre que quarante-cinq (45) apprenants, représentant 90% ne pourront pas employer effectivement *on* dans une phrase. Cinq (5) apprenants, représentant 10% disent qu'ils peuvent l'employer. La question que nous pouvons poser est : pourquoi les apprenants ne peuvent pas employer le pronom indéfini *on* ?

Tableau 22 : A votre avis, quels sont les causes de ses difficultés ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage%
Les règles d'emploi du morphème <i>on</i>	5	10%
L'emploi du morphème <i>on</i>	17	34%
La façon dont les enseignants abordent ce cours	28	56%
Total	50	100%

En ce qui concerne les causes de ces difficultés, nos analyses ont fait ressortir trois sources principales. D'abord cinq (5) apprenants, représentant 10% de nos apprenants précisent les difficultés proviennent des règles grammaticales qui gouvernent l'emploi du morphème *on*. Ensuite, dix-sept (17) apprenants, représentant 34% disent qu'ils ne peuvent pas employer le morphème *on* correctement. Finalement, vingt-huit (28) apprenants représentant cinquante-six pourcent (56%) de nos apprenants affirment que la source des difficultés est la méthode et les techniques adoptées par les enseignants pendant l'enseignement/ enseignement de la langue du morphème *on*. Cette déclaration confirme l'une de nos hypothèses.

4.3. Données du test administré

Les données du test administré aux apprenants étaient analysées selon les personnages la performance des apprenants quant à la compétence d'employer le morphème *on* d'une manière correcte. Les tableaux montrent résultats et les erreurs commises par les apprenants par rapport à l'emploi correcte et / ou incorrecte du morphème *on* dans le

test. L'emploi incorrecte est précédé par un astérisque (*). Il faut donc noter que faute d'espace et de temps, nous n'avons pas analysé toutes des erreurs identifiées par les apprenants répondant et nous les avons analysées en fonction de la fréquence et du pourcentage.

4.3.1. Variation des réponses à l'emploi du pronom indéfini *on*

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*:

Tableau 23 : *Je* suis ici.

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	On est ici.	4	20%
Mauvaises réponses	* on suis ici	41	55%
	*on sont ici	2	10%
	*on sommes ici.	3	15%
Total		50	100%

Les données du test administré aux apprenants étaient analysées selon la performance des apprenants concernant la compétence d'employer le morphème *on* d'une manière correcte. Les tableaux montrent les résultats et les erreurs commises par les apprenants par rapport à l'emploi correcte et / ou incorrecte du morphème *on* dans le test. L'emploi incorrecte est précédé par un astérisque (*). Il faut donc noter que faute d'espace et de temps, nous n'avons pas analysé toutes des erreurs identifiées par les apprenants répondant et nous les avons analysées en fonction de la fréquence et du pourcentage.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*:

Tableau 24 : *Les gens pensent que voyager enrichit l'esprit.*

Type de réalisation	Variation	Frequence	Pourcentage
Bonnes réponses : On pense que voyager enrichit l'esprit		5	10%
Mauvaises réponses : voyager enrichit l'esprit	* On pensons que	39	78%
	* On pensez que voyager enrichit l'esprit	4	8%
	*On pensent que voyager enrichit l'esprit	2	4%
Total		50	100%

Pour le tableau 24 : *Les gens pensent que voyager enrichit l'esprit.*

Selon le tableau 24 , la fréquence est 5 présentant 10% des apprenants ont répondu correctement à la question posée. Les autres 45 apprenants, formant 90% , ont mal reconstruis la phrase. Trente-neuf (39) apprenants représentant 78% ont écrit : « *On pensons...* » car ils pensent au sujet (nous) ou « *on pensez que...* » car ils ne savent pas comment accorder ce pronom.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*

Tableau 25: : Quelqu'un a oublié son sac dans la salle de classe

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	On a oublié son sac dans la salle de classe	4	20%
Mauvaises réponses	*On avons oublié son sac dans la salle de classe	41	55%
	* <i>On</i> avez oublié son sac dans la salle de classe	2	10%
	*On Dans la salle de classe	3	15%
Total		50	100%

Selon le tableau 25, nous avons constaté à travers la production des apprenants, que certains parmi eux ont écrit « *On avons oublié ...* » ils ne savent pas que *on* marche toujours avec le verbe à la troisième personne du singulier. D'autres aussi ont écrit « *On avez oublié que...* » ils pensent que *on* remplace vous donc il faut dire avez oublié.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*

Tableau 26: Tout le monde sait que cette règle est importante.

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses :	On sait que cette règle est importante	10	20%
Mauvaises réponses :	*On savent que cette règle est importante	15	30%
	*On savons que cette règle est importante	20	40 %
	*On savez que cette règle est importante	5	10%
Total		50	100%

Pour le tableau 26, la bonne réponse est « On sait que cette règle est importante » car il s'agit d'un pronom indéfini. Nous constatons à travers le tableau, des difficultés chez les apprenants dans la réalisation de cette phrase. Seuls 5 apprenants, représentant 10% ont bien fait l'accord du verbe avec le sujet *on* et les autres 90% ont mal conjugué le verbe.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*

Tableau 27: Certains se lave quatre fois par jour.

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonne	<i>On se lave quatre fois par jour</i>	3	6%
Mauvaises	* <i>On</i> lave se quatre fois par jour	25	50%
	* <i>On</i> se lavons quatre fois par jour	20	40%
	* <i>On</i> lavez se quatre Fois par jour	2	4%
Total		50	100%

A partir du tableau 27, sauf trois (3) répondants , soit 6% Ont bien fait la phrase. Le reste, quarante-six apprenants ont mal formé la phrase car ils ne maitrisent pas l'emploi de *on*.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*

Tableau 28: Elles doivent rendre leurs devoirs à temps.

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	<i>On dit que ce film est un chef-d'oeuvre.</i>	10	20%
	* <i>On</i> disent que ce filme est un chef-d'œuvre.	20	40%
	* <i>On</i> disons que ce film est un chef-d'oeuvre	12	24%
	* <i>On</i> dites que ce film est un chef-d'œuvre	8	16%
Total		50	100%

Selon le tableau 28, seuls dix (10) répondants représentant 20% ont trouvé la bonne réponse qui est « *On* dit que ce film est un chef-d'oeuvre. » Les autres, 45 répondants représentant 90% n'ont pas pu trouver la bonne réponse car ils ne maîtrisent pas l'emploi de *on* dans de simples phrases.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*:

Tableau 29: Les étudiants ont fini leur devoir.

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses	On a fini son devoir	6	12%
Mauvaises réponses	* <i>On</i> a finissons leur devoir	30	60%
	* <i>On</i> a finissent leur devoir	5	10%
	* <i>On</i> finit a Son devoir	11	18%
Total		50	100%

Selon le tableau 29, sauf 6 apprenants représentant 12% ont pu reformer la bonne phrase qui est : « *On* doit rendre son devoir à temps .» Le reste n'a pas pu bien former la phrase car ils ne maîtrisent pas les enjeux du pronom *on*.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*:

Tableau 30 : Une personne a laissé la lumière allumée dans le couloir.

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses :	On a laissé la lumière allumée dans le couloir	12	24%
Mauvaises réponses :			
* <i>On</i> a laissons la lumière allumée dans le couloir		16	32%
* <i>On</i> a laissé la lumière allumée dans le couloir		20	40%
* <i>On</i> a laisé la lumière allumée dans le couloir		2	4%
Total		50	100%

A partir du tableau 30, sauf six (6) répondants, soit 12% Ont bien fait la phrase. Le reste, quarante-six apprenants ont mal formé la phrase car ils ne maitrisent pas l'emploi de *on*.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*:

Tableau 31: Ils construisent un nouveau pont dans le centre-ville

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses :	On construit un nouveau pont dans le centre-ville	2	4%
Mauvaises			
* <i>On</i> construisent un nouveau Pont dans le centre-ville		30	60%
* <i>On</i> construisons un nouveau Pont dans le centre-ville		15	30%
* <i>On</i> construisez un nouveau pont dans le centre-ville		3	6%
Total		50	100%

Selon le tableau 31, 2 apprenants seulement représentant 4% ont trouvé la bonne réponse le reste n'ont pas pu reformuler la phrase car ils ont des difficultés à accorder les verbe avec le sujet *on*.

Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*:

Tableau 32: Le directeur utilise souvent un ordinateur portables pour travailler

Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
Bonnes réponses :	On utilise l'ordinateur portable pour travailler	7	14%
Mauvaises réponses :			
*On utilisent l'ordinateur portable pour travailler		30	60%
*On utilisons l'ordinateur portable pour travailler		5	10%
*On utilisez l'ordinateur portable pour travailler		8	16
Total		50	100%

D'après le tableau 32, 7 apprenants seulement représentant 14% ont trouver la bonne réponse le reste représentant 86% n'ont pas pu reformuler la phrase car ils ont des difficultés à accorder les verbes avec le sujet *on* ils ne maitrisent pas la conjugaison avec le pronom *on*.

Tableau 33 : Notes réalisées dans l'exercice de substitution

Description	Marges de notes sur 20				
Lycée	0-5	6-9	10-15	16-20	Total
Accra SHS	25	10	13	2	50
%	50	20	26	4	100
	25	50	15	10	100

Pour faire une meilleure analyse des résultants, nous avons choisi de les présenter en deux groupes pour savoir ceux qui ont eu la moyenne (10 ou plus) et ceux qui ont eu moins de la moyenne (moins de 10). Selon le tableau 34, les colonnes de la marge des notes représentent moins de la moyenne alors que les deux dernières colonnes de la marge des notes représentent plus de la moyenne. Nous constatons à travers le tableau que trente-cinq (35) répondants, soit 70%, se situent dans les deux premières colonnes. Ceci signifie qu'ils ont eu, en termes de note, soit la moyenne ou moins de la moyenne. Une vue d'ensemble du tableau montre que quinze (15) répondants, formant 30% ont eu plus de la moyenne.

4.4. Validation des résultats

Les réponses recueillies auprès des enseignants et les exercices des apprenants nous ont servi de base pour valider et vérifier nos hypothèses.

Hypothèse 1 : La complexité relative de la structure morphosyntaxique et syntaxique de la langue française et l'emploi du pronom indéfini *on*.

En premier lieu, cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats trouvés du questionnaire, items 10 et 11 où les 4 enseignants, représentant 100% des enquêtés ont admis sans équivoque possible que la complexité relative de la structure du français en comparaison avec ceux des langues antérieurement apprises des apprenants empêche le bon emploi des pronoms personnels compléments d'objet indirect à lui et à elle. Notre assertion de la première hypothèse a été bien justifiée par le test que nous avons administrés aux apprenants selon les résultats obtenus dans les tableaux du test.

Hypothèse 2 : Les erreurs seraient dues à l'influence négative de la langue maternelle des apprenants et de l'anglais.

Nous avons vérifié et confirmé cette hypothèse par les résultats obtenus selon les items 8, 9, 10 et 11 du questionnaire où tous les répondants, représentant 100% des enquêtés ont admis que le transfert négatif des notions des pronoms indéfinis en anglais et la langue maternelle déjà apprise ont des influences sur le français et empêchent la bonne acquisition des notions relatives à l'emploi du pronom indéfini *on*.

Hypothèse 3 : Le manque de techniques et d'activités de classe adéquates favoriseraient les difficultés rencontrées par les apprenants à l'emploi du pronom indéfini *on*. Les résultats des items 15 et 16 sont aptes à valider cette hypothèse. En ce qui concerne l'usage de techniques d'enseignement appropriées, les enseignants enquêtés étaient sûrs de l'efficacité de leur technique d'enseignement. En effet, nous avons constaté que les enseignants ne participent régulièrement aux séminaires organisés par le CREF ET la GAFT.

4.5. Conclusion partielle

Selon les résultats obtenus à travers le dépouillement et l'analyse des données du questionnaire et de l'exercice à trou, nous sommes arrivée à vérifier et à confirmer nos hypothèses. Les données de nos analyses témoignent de la présence et du degré de notre problème. Nous pouvons alors réaffirmer sans doute que l'emploi du pronom *on* constitue une des difficultés majeures dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Ghana. Donc, il sera nécessaire que les enseignants cherchent tous les moyens pour mener les apprenants à résoudre ces difficultés. Dans le chapitre suivant, nous allons faire certaines propositions et donner une conclusion générale du travail.

Nous avons vérifié et confirmé cette hypothèse par les résultats obtenus selon l'item 10 et 11 du questionnaire où tous les répondants, représentant 100% des répondants, ont admis que le transfert négatif des notions du pronom *on* en anglais et la langue

maternelle déjà apprises ont des influences sur le français et empêchent la bonne acquisition des notions relatives à l'emploi du pronom indéfini *on*.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

5.0. Introduction

Ce travail de recherche est une modeste contribution pour apporter une amélioration aux difficultés d'emploi du pronom personnel complément d'objet direct à lui et à elle par les apprenants du FLE surtout ceux du niveau SHS. Nous avons souligné que le pronom pose des problèmes aux apprenants et aux enseignants dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Conformément aux objectifs définis, nous avons observé et nous avons analysé un fait linguistique dont nous avons considéré les implications pédagogiques. Nous avons également précisé que les apprenants de Français Langue Étrangère de SHS sont plus souvent désorientés par le pronom personnel complément d'objet indirect parce qu'ils trouvent les règles qui gouvernent ses emplois difficiles à maîtriser.

5.1. Conclusion générale

Au départ, nous avons fixé comme objectif de mettre la lumière sur les bénéfices qu'on pourrait tirer des stratégies d'enseignement. À cet effet, nous avons basé nos hypothèses sur la recherche axée sur les méthodes d'enseignement/apprentissage et la notion de transfert linguistique. En examinant la nature des règles qui gouvernent l'emploi des pronoms complément d'objet indirect à lui et à elle, il convient de préciser que l'ambiguïté des emplois divers de ces pronoms complément d'objet indirect entraîne la confusion chez les apprenants et les professeurs. Nous avons fait recours à l'analyse des erreurs et à l'analyse contrastive qui ont comme fondement la notion de transfert linguistique pour l'identification, la compréhension et l'interprétation des erreurs liées aux difficultés d'emploi du morphème *on*.

La théorie cognitive que nous avons présentée dans le cadre théorique nous a aidés à bien cerner le problème du point de vue application. Ensuite, nous avons choisi nos instruments de mesure : les questionnaires, les tests en se basant sur l'emploi du *on*.

Nous avons également souligné les difficultés des apprenants quant à l'emploi du morphème *on* à partir de l'analyse des données recueillies. Ceci nous a permis de proposer des stratégies d'enseignement appropriées à adopter par les enseignants pour mieux aider les apprenants à comprendre l'emploi du morphème *on*. Nous avons utilisé la méthode qualitative et quantitative pour interpréter les résultats après le dépouillement des données recueillies. Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de départ.

Nous avons analysé et interprété les résultats des données de deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants respectivement et un test donné aux apprenants. En faisant ceci, nous avons relevé les difficultés des apprenants à propos de l'emploi du pronom personnel complément du morphème *on* en français langue étrangère. Ainsi, les résultats obtenus nous ont aidés à valider nos hypothèses de recherche.

Après avoir analysé les données de nos apprenants, nous pouvons conclure maintenant que les apprenants ont des difficultés d'emploi du morphème *on* en français. Les difficultés des apprenants concernant l'emploi du morphème *on* qui se manifestent dans la production écrite. Les apprenants n'arrivent pas à accorder correctement les verbes avec le sujet *on* dans leur construction. Il est nécessaire pour les enseignants qui enseignent ces apprenants de chercher des stratégies pour les aider à surmonter ces difficultés de l'emploi du morphème *on*.

À ce stade, nous sommes convaincus que les enseignants qui enseignent ces apprenants doivent multiplier leurs efforts afin de pouvoir aider les apprenants à surmonter les difficultés associées à l'emploi du morphème *on* au cours de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Il est maintenant temps de faire le point sur les résultats obtenus au cours de ce travail. Nous revenons en premier lieu sur les questions qui se sont posées et sur les réponses qui leur ont été apportées. Nous indiquons ensuite un certain nombre de pistes qu'il paraît important d'explorer à partir de ces conclusions.

En ce qui concerne la maîtrise de la grammaire, seulement quinze apprenants (15) qui font vingt-cinq pourcent (25 %) ont moins de difficultés en employant le morphème *on*. Nous pouvons dire que pendant l'enseignement, si l'enseignant ne donne pas la chance aux apprenants de voir explicitement l'application de la grammaire et ne les encourage pas à lire, les apprenants peuvent considérer la grammaire comme un aspect difficile de la langue française. Nous avons remarqué que la plupart des apprenants soit soixante-quinze pourcent (75 %) ont des difficultés d'emploi du morphème *on*.

5.2. Recommandations

Certes, l'enseignement de la grammaire en classe de FLE ne peut se résumer à présenter un cours de linguistique. Il faut plutôt reformuler de manière simple et claire un savoir adapté aux apprenants et à leurs capacités. La réflexion des apprenants doit alors être sollicitée à travers des exercices pour déterminer si réellement ces derniers ont compris les leçons ou non. Dou l'importance d'offrir avec des exemples pertinents. Nous poursuivons avec l'étude des différents emplois du morphème *on*.

Certes, le programme d'enseignement de GES au Ghana qui inclut les objectifs de l'enseignement du français, les méthodes, les manuels, les supports, et les périodes pour

les dispersions des cours ne permettent pas aux apprenants d'apprendre la langue librement. Le nombre de périodes propose par GES dans le syllabus est sept périodes par semaine mais les écoles n'accèdent pas ces périodes et cela fait que les périodes sont insuffisantes pour étudier tous les aspects dans le syllabus avant la fin du cursus d'apprentissage. Cela a fait que la plupart du temps, les enseignants ont tendance à négliger l'enseignement de certains aspects en français.

Par conséquent, les enseignants n'ont pas assez de temps pour s'occuper suffisamment des difficultés des apprenants. Les enseignants mettent plutôt l'accent sur autres aspect de la grammaire en négligeant l'emploi du morphème *on* en classe de FLE. Ils oublient de montrer aux apprenants que le morphème *on* constitue à être une des parties du discours qui jouit d'un emploi très régulier en français. Pour résoudre ce problème d'insuffisance de temps, nous proposons que le ministère de l'éducation et le GES s'assurent que toutes les écoles adoptent le nombre de période proposée pour l'enseignement du français dans le syllabus. Les périodes d'enseignement du français dans nos écoles ne sont pas respectées a la lettre. La méthodologie elle-même change avec le temps, il faut que les enseignants aussi change leurs techniques d'enseignement. On peut aussi former des clubs et des débats en français pour créer un bon environnement francophone pour la pratique de la langue. A travers ces pratiques, beaucoup de problèmes associes à l'emploi du morphème *on*.

De plus, les autorités qui s'occupent de l'enseignement ne prennent pas au sérieux l'enseignement de la langue française. Ils pensent que l'anglais est plus important que le français. Donc, West Africa Examination Council (WAEC) utilise la méthode traditionnelle pour évaluer les apprenants. Les consignes sont en anglais et un grand nombre d'apprenants tente d'inclure les mots anglais dans leurs productions. Ce

phénomène conduit nos apprenants aux échecs car ils finissent par avoir de faibles notes et pire c'est l'échec aux examens finals.

Pour ce fait, nous proposons ce qui suit : il est nécessaire de former plusieurs professeurs de FLE afin de rendre l'enseignement du français obligatoire dans les JHS, comme le souligne la réforme éducative de 2002. En effet, le syllabus de français au niveau SHS au Ghana a pour objectif majeur qu'à la fin du programme, les apprenants puissent communiquer aisément en français. De plus, nous suggérons aux enseignants d'adopter l'approche communicative qui et surtout l'approche actionnelle qui sont les méthodes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère préconisée. Elles sont centrées sur les apprenants. Ceci rend la classe plus interactive mais les activités pendant les cours sont dominées par les enseignants. En réalité, un bon nombre d'enseignants abandonnent ces méthodes.

Par ailleurs, un autre problème que nous avons noté est l'influence que l'anglais et les langues maternelles ont sur la langue française. En effet, les structures de ces langues ont beaucoup d'influence sur la langue française et nous disons que c'est le transfert négatif parce que la structure de ces langues est différente de celle du français. Il est donc évident que les apprenants font le transfert de leurs connaissances antérieures, dans la mesure où il paraît plus ou moins avoir une même fonction et nature dans les langues sources en question à savoir l'anglais et la langue maternelle (langues sources) et le français (langue cible). Les apprenants présupposent que les fonctions sont les mêmes oubliant le fait que toute langue a ses règles et conventions linguistiques propre à elle seule. Ces difficultés de transfert sont des modifications que les apprenants font subir à la langue étrangère qui dans notre cas est le français. En d'autres termes, comme le souligne Lado (1961) ; 13), « Chaque langue a son caractère propre et unique,

indépendante dans sa propre structure ». La langue française n'est pas une exception. Elle a sa manière d'employer les mots dans les phrases qui, quelquefois, n'existent ni en anglais ni dans la langue locale ou maternelle des apprenants et paraissent difficile à maîtriser.

Ainsi, le moyen de résoudre ce problème de l'emploi du morphème *on* s'avère indispensable. Nous proposons donc que les enseignants adoptent les stratégies appropriées de l'emploi du morphème *on* en FLE. L'enseignement de l'emploi du morphème *on* peut se faire en employant les bonnes stratégies pour un meilleur résultat. Nous proposons également la motivation de la part des enseignants pour encourager l'apprenant à participer assidument aux cours de grammaire. Les activités pédagogiques doivent permettre aux apprenants à prendre la parole, faire exercices régulièrement pour résoudre les difficultés des apprenants concernant l'emploi correct du morphème *on* dans tous les cas. Il y a manque de ressources pédagogiques dans nos écoles secondaires, mais les enseignants doivent utiliser les appareils audio-visuels, les C.D., et les magnétophones pour pouvoir motiver les apprenants.

Propositions pédagogiques

Dans l'emploi du morphème *on* dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, la connaissance du genre et du nombre en combinaison avec la catégorie des noms prend une partie très nécessaire dans la production orale et écrite. Par conséquent, nous proposons que les apprenants doivent connaître en premier lieu, le genre et le nombre des noms. Ensuite, ils doivent étudier la catégorie de chaque pronom pour faire savoir sous quelle catégorie placer le morphème *on*. En faisant ceci, tout le monde peut comprendre le message correctement. Alors, l'emploi correct du nom dans chaque

production est très important. Par exemple : on à notre professeur de français.

(A. penses, B. pensons, C. pense)

Nii : *On* pense à notre professeur de français.

L'enseignant doit donc prendre son temps pour bien enseigner aux apprenants toutes les propriétés du morphème *on* et des autres morphèmes pour surmonter les difficultés d'emploi du morphème *on*.

En vue de ces conditions défavorables, nous proposons également que les enseignants de FLE dans les écoles ghanéennes doivent se munir de nouvelles techniques et stratégies d'enseignement des langues pour aider les apprenants à maîtriser le system linguistique de la langue française. Les centres régionaux pour l'enseignement doivent prendre le relais en organisant les cours de recyclages continus pour les enseignants. Ces stages de recyclage doivent embrasser les réalités modernes pour améliorer l'enseignement du français dans nos écoles. Finalement, nous recommandons l'emploi des exercices structuraux exercices de (substitution) pour enseigner la notion d'emploi du morphème *on* en grammaire française. Nos suggestions sont issues des causes directes des difficultés d'emploi correct du morphème *on* dans la langue française. Les enseignants et les apprenants doivent coopérer tout en échangeant des idées qui peuvent leur permettre de travailler ensemble autour des difficultés associées à l'emploi des parties du discours tels que le morphèmes ou pronom indéfini *on*.

REFERENCES

- Adamzik, K. (1998). Le début du texte. Le titre et les premières phrases dans des textes académiques. *Cahiers de linguistique française*, 20, 31–64.
- Andrié, L. (Ed.). (2016). *On*. Till Schaap Edition GmbH.
- Atlani, F. (1984). On l'illusionniste. In F. Atlani, L. Danon-Boileau, A. Grésillon, J.-L. Lebrave & J. Simonin (Eds.), *La langue au ras du texte* (pp. 13–29). Presses Universitaires de Lille.
- Auricchio, A., Masseron, C., & Perrin-Schirmer, C. (1992). La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques. *Pratiques*, 73, 7–50.
- Beacco, J.-C. (1988). *La rhétorique de l'historien*. Peter Lang.
- Béguelin-Argimón, V., & Jeanneret, T. (2017). Genres discursifs et attentes rhétoriques en Faculté des lettres : de l'acquisition des littératies universitaires à leur évaluation. *TRANEL*, 65, 53–66.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1). Gallimard.
- Boutet, J. (1988). La concurrence de « on » et « i » en français. *Le français moderne*, 54, 137–160.
- Capeau, P. (2008). Il manque des indéfinis ! Ou comment l'oral nous oblige à revoir la description des indéfinis. *Le français parlé, LINX*, 18, 47–66.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel* (Tome 3). Ophrys.
- Dethloff, U., & Wagner, H. (2007). *Die französische Grammatik*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.
- Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. Larousse.
- Dwight, R. (1990). Discourse analysis and written discourse conventions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 57–76.

- Fløttum, K., Jonasson, K., & Norén, C. (2008). On – pronom. *Aujourd'hui*, 162, 73–83.
- François, J. (1984). Analyse énonciative des équivalents allemands du pronom « on ». In G. Kleiber (Ed.), *Recherches en pragma-sémantique* (pp. 37–73). Gallimard.
- Garnier, S., & Savage, A. D. (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Ophrys.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Ophrys.
- Herman, T., & Jufer, N. (2000). L'éditorial, vitrine idéologique du journal. *Semen*, 13, 135–162.
- Herschberg Pierrot, A. (1993). *Stylistique de la prose*. Belin.
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Peter Lang.
- Meleuc, S. (1969). Structure de la maxime. *Langages*, 13, 69–99.
- Moreau, M.-L. (1986). Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes. Le cas de la négation. *Le français moderne*, 54, 137–160.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation*. Université libre.
- Peytard, J. (1994). De l'altération et de l'évaluation des discours. In S. Moirand, A. Bouacha, J.-C. Beacco & A. Collinot (Eds.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés* (pp. 69–84). Peter Lang.
- Rabatel, A. (2001). La valeur de « on » pronom indéfini/pronom personnel dans les perceptions représentées. *L'information grammaticale*, 88, 28–32.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.

Rosier, L. (1999). *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*. Duculot.

Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave.

Verselle, V. (2016). Comment on relie. In L. Andrié (Ed.), *On* (pp. 41–48). Till Schaap
Edition GmbH.



SITOGRAPHIE

- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirect en contexte ghanéen* [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. https://scd-theses.u-strasbg.fr/2079/01/AYI-ADZIMAH_Daniel_2010.pdf
- Bargh, J. A., & Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126(6), 925–945. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.925>
- Cardell, M. (2013). *Les erreurs que font les Suédois en apprenant le français* [Mémoire de maîtrise, Göteborgs Universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35170/1/gupea_2077_35170_1.pdf
- Cusimano, C. (2013). *Grammaire descriptive du français. Tome 1, Pronoms*. <https://www.scribd.com/document/Grammaire-Descriptive-Du-Français-Tome-1-Pronoms>
- Kaddour, K. (2010). *L'apprentissage des pronoms personnels et la situation d'intégration en classe de 5e année primaire* [Mémoire de master, Université d'Oran]. <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3681.pdf>
- Pinchon, J. (1972). Histoire d'une norme, emploi des pronoms « lui », « eux », « elle(s) », « en », « y ». *Langue française*, 16(1), 5–18. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1972_num_16_1_5705
- Sene, R. (2005). *Le pronom personnel de la troisième personne* [Mémoire de master]. Mémoire Online. https://www.memoireonline.com/01/05/34/m_le-pronom-personnel-de-la-troisieme-personne.html

Włodarczyk, H. (2012). L'emploi des pronoms personnels en polonais (par
contraste). *Revue des Études Slaves*, 83(2), 221–234.
https://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_2012_num_83_2_8215



ANNEXE A

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE POUR ENSEIGNANTS SUR L'EMPLOI DU PRONOM INDEFINI *ON* EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU NIVEAU SHS

L'objectif de ce questionnaire est de chercher les informations pertinentes concernant l'emploi du pronom personnel complément d'objet indirect en français langue étrangère. Ces informations seront analysées pour déterminer les effets sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE au niveau SHS. Cette recherche a pour but la préparation d'une mémoire MED French Education. Vos réponses et objectifs constitueront une base empirique pour l'identification des causes des difficultés d'emploi des pronoms personnels compléments d'objet indirect. Veuillez donc répondre aux questions en mettant un crochet [☐] dans la case qui convient et procurant les réponses nécessaires où le besoin se fait sentir. Les répondants sont assurés que les informations fournies seront traitées de manière confidentielle. Nous vous remercions de votre coopération.

A. Profil d'enseignant :

Item 1. Nom de l'école :

Item 2. Situation :

Item 3. Votre âge : [☐] 26 - 30 ans [☐] 31 - 40 ans [☐] 41 ans et +

Item 4. Sexe du professeur : [☐] Masculin [☐] Féminin [☐]

Item 5. Quel niveau académique avez-vous ? [☐] MPHIL [☐] M.A [☐] M.ED.

[☐] B.ED [☐] B.A [☐] Diploma [☐] Cert. 'A' [☐] Post-sec.

Item 6. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

☐ 1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐ 11-15 ans ☐ 16-20 ans ☐ 20 ans et + ☐

Item 7. Participez-vous souvent aux séminaires en FLE organisé par les CREF ?

Oui ☐ Non ☐

B. Transfert négatif en anglais et la langue maternelle sur l'emploi du pronom indéfini *on*

Item 8. Est-ce que vos apprenants transposent leur connaissance antérieurement acquise en anglais et en langue maternelle sur le français dans l'emploi du pronom indéfini *on* ?

Oui ☐ Non ☐

Item 9. Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais et de la langue maternelle sur le français chez vos apprenants dans l'emploi du pronom personnel complément d'objet indirect « à lui et à elle » ?

☐ Très fort ☐ Fort ☐ Moyen ☐ Faible

C. Emploi du pronom indéfini *on*

Item 10. *L'emploi du pronom indéfini on, constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants au cours de la grammaire ?*

Oui ☐ Non ☐

Item 11. *Vos apprenants maîtrisent-ils les règles qui régissent l'emploi du pronom indéfini on ?*

Oui ☐ Non ☐

D. Attitude des enseignants concernant l'emploi du pronom indéfini *on*

Item 12. *Avez-vous, en tant qu'enseignant, des difficultés dans l'emploi du pronom indéfini on ?*

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

Si oui, que faites-vous pour vous aider vous-même ?

10. A votre avis, quelles sont les causes de ces difficultés ?

a. l'accord des verbes avec le pronom *on* []

b. le sens ambigu du pronom *on* []

c. La façon dont les enseignants abordent l'enseignement du pronom indéfini *on* []



ANNEXE B

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION

QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS

DATE: _____

Veillez cocher la bonne case ou écrire la bonne réponse pour les items ci-dessous.

Les questions portent sur l'enseignement du morphème des en français langue étrangère.

1. Langues maternelles des apprenants : _____

2. *À quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?*

Primaire ☐ Secondaire ☐

3. *Est-ce que votre professeur utilise le français en classe ?*

Oui ☐ Non ☐

4. Aimez-vous le français ? Oui ☐ Non ☐

5. *Avez-vous vécu dans un pays francophone ?* Oui ☐ Non ☐

6. *Comment trouvez-vous l'emploi du pronom personnel COI à lui et à elle ?*

Oui ☐ Non ☐

7. Pouvez-vous employer à lui pour remplacer un nom dans une phrase donnée?

Oui ☐ Non ☐

8. *Pouvez-vous employer à elle pour remplacer un nom dans une phrase donnée ?* Oui

☐ Non ☐

9. *Pouvez-vous employer lui pour remplacer un nom dans une phrase donnée ?*

Oui ☐ Non ☐

10. *À votre avis, quelles sont les causes de ces difficultés ?*

a. L'ambiguïté du sens de ce pronom dans des phrases. []

b. Les règles qui régissent l'emploi du pronom *on*. []

c. La manière dont les enseignants abordent l'enseignement de ce pronom. []



ANNEXE C

EXERCICE DE SUBSTITUTION

Instructions: Rewrite the sentences below by replacing the underlined words with the indefinite pronoun *on*.

1. Je suis ici.
2. Les gens pensent que voyager enrichit l'esprit.
3. Quelqu'un a oublié son sac dans la salle de classe.
4. Tout le monde sait que cette règle est importante.
5. Certains se lave quatre fois par jour.
6. Elles doivent rendre leurs devoirs à temps.
7. Les étudiants ont fini leur devoir.
8. Une personne a laissé la lumière allumée dans le couloir.
9. Ils construisent un nouveau pont dans le centre-ville.
10. Le directeur utilise souvent un ordinateur portables pour travailler.

Réponses

1. On est ici.
2. On pense que voyager enrichit l'esprit.
3. On a oublié son sac dans la salle de classe.
4. On sait que cette règle est importante.
5. On se lave quatre fois par jour.
6. On doit rendre son devoir à temps.
7. On a fini son devoir.
8. On a laissé la lumière allumée dans le couloir.
9. On construit un nouveau pont dans le centre-ville.
10. On utilise souvent un ordinateur portable pour travailler.