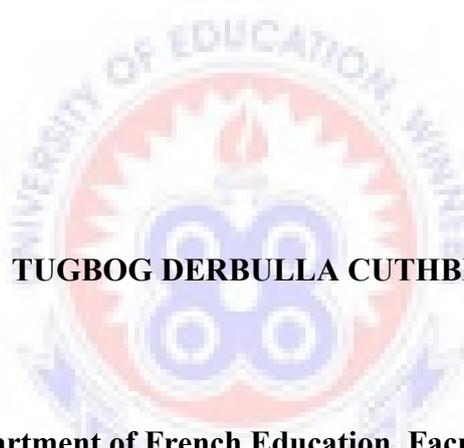


UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

EMPLOI DE L'ADJECTIF ATTRIBUT EN FLE PAR LES APPRENANTS

D'AKOSOMBO INTERNATIONAL SCHOOL

The logo of the University of Education, Winneba, is a circular emblem. It features a central sunburst or starburst design in white and yellow, set against a red background. Below the sunburst are two blue circles. The text "UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA" is written in a circular path around the emblem.

TUGBOG DERBULLA CUTHBERT

**A Thesis in the Department of French Education, Faculty of Foreign Languages
Education and Communication, submitted to the School of Graduate Studies, in
partial fulfilment**

**of the requirements for the award of the degree of
Master of Philosophy
(French)
in the University of Education, Winneba**

DECEMBRE, 2019

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

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

SIGNATURE:.....

DATE:.....

SUPERVISOR'S DECLARATION

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

NAME OF SUPERVISOR. PROF. D.S.Y. AMUZU

Signature :.....

Date:.....

DEDICACE

Je dédie ce travail à ma femme Jaha Imoro Chantelle, à ma fille, Tugbog Vera et à mes fils Lord Listowel Nuonibe, Luke Nuoyong et Lukas Nuodem qui ont tous sacrifié pour que je puisse réaliser ce travail dans les meilleures conditions possibles.



REMERCIEMENTS

Mes vifs remerciements vont à mon directeur de mémoire, Prof D.S.Y Amuzu, pour sa patience et sa bonté. Je tiens à dire que ce mémoire ne serait jamais réalisé sans ses corrections, ses critiques et ses suggestions absolument indispensables. Je lui en suis infiniment reconnaissant.

Je suis également reconnaissant à Dr. D. K. Ayi-Adzimah pour ses conseils qui m'ont guidé dans l'élaboration de ce travail.

Je remercie sincèrement aussi Monsieur Libarbore Sananika Sylvain pour son soutien et son guide qui ont fait que ce travail a vu le jour.

Mes vifs remerciements à mes grands frères Tugbog Lucio et Tugbog Kogh Augustine pour leurs soutiens moral et financier.

A tous mes collègues notamment Asangba Mark Claude, Abire Stephen et Sovon Evans pour leurs encouragements pendant la rédaction de ce travail.

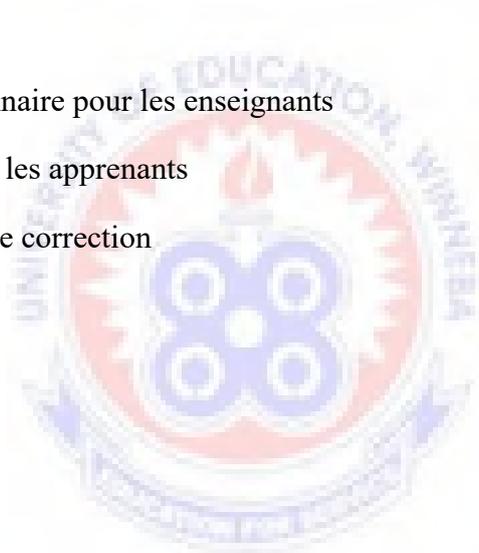
TABLE DES MATIÈRES

Content	Page
DECLARATION	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLES	x
LISTE DES SIGLES	xii
ABSTRACT	xiii
CHAPITRE UN: INTRODUCTION	1
1.0 Introduction	1
1.1 Contexte de l'étude	1
1.1.1. Politique linguistique	2
1.1.2. Statut de l'anglais au Ghana	9
1.1.3. Statut du français au Ghana	10
1.1.4. Input	11
1.1.5. Syllabus	12
1.1.6. L'interaction	14
1.1.7. Notion de transfert de L1 et L2	15
1.1.8. Age des apprenants	17
1.2. Problème	21
1.3. Motivation du choix du sujet	23
1.4. Objectifs de recherche	24
1.5. Questions de recherche	25
1.6. Hypothèses	25

1.7 Délimitation	26
1.8 Plan du travail	26
1.9 Conclusion partielle	27
CHAPITRE DEUX: INTRODUCTION	28
2.0. Introduction	28
2.1. Cadre théorique	28
2.1.1. Théorie behavioriste	28
2.1.1.1. Principe d'analyse contrastive	32
2.1.1.2. Analyse contrastive de l'adjectif en twi et en français	33
2.1.1.3. Analyse contrastive de l'adjectif en anglais et en français	35
2.1. 2. Théories cognitivistes	35
2.1.3. Notion d'erreur	37
2.1.3.1. Typologie des erreurs	39
2.1.3.1. La nature d'erreur	41
2.1.4 Implications didactiques	42
2.1.5. Notion de transfert de L1 et L2	43
2.1.6. Définition de l'adjectif	44
2.1.7. Propriétés morphosyntaxiques de l'adjectif	48
2.1.8 Fonctions syntaxique de l'adjectif	48
2.1.8.1 Adjectif épithète	49
2.1.8.2. Adjectif en apposition	50
2.1.8.3. Syntaxe de l'adjectif attribut	51
2.1.8.4 Fonction de l'adjectif attribut	51
2.1.8.5. Attribut du sujet	52
2.1.8.6 Attribut du complément d'objet direct (COD)	54
2.1.8.7 Typologie des constructions à l'attribut de l'objet	55
2.1.8.8. Verbes introduisant l'attribut de l'objet	55

2.1.9 Notion du genre en linguistique	56
2.1.9 Notion du nombre en linguistique	62
2.2 Travaux antérieurs	63
2.3. Conclusion partielle	68
CHAPITRE TROIS	69
3.0 Introduction	69
3.1. Population de référence	69
3.2 Échantillonnage	70
3.3. Langues des apprenants	72
3.4. Outils de collecte des données	73
3.4.1 Questionnaire	73
3.3.2. Test	73
3.4. Procédure de collecte de données	76
3.5. Procédure du dépouillement	77
3.6. Procédure d'analyse de données	77
3.7 Conclusion partielle	77
CHAPITRE QUATRE: ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	78
4.0. Survol	78
4.1. Présentation des résultats du test	78
4.1.1. Maîtrise du genre des noms par rapport aux adjectifs attributs	78
4.1.2. Synthèse sur les données du test	87
4.2. Analyse des erreurs des apprenants	88
4.2.1. Erreurs liées à l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut	88
4.2.2. Erreurs liées à l'identification du genre et du nombre de sujet	89
4.3. Analyse du questionnaire	89
4.3.1 Analyse des données personnelles des enseignants.	90
4.3.1.1. Synthèse sur les résultats du questionnaire	96

4.4. Validation des hypothèses	97
4.5. Conclusion partielle	99
CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GÉNÉRALE ET PROPOSITIONS	
DIDACTIQUES	100
5.0. Introduction	100
5.1 Conclusion générale	100
5.2. Recommandations pour l'enseignant	101
5.3. Recommandations aux didacticiens	104
REFERENCES	105
ANNEXES	113
Annexe A: Questionnaire pour les enseignants	113
Annexe B: Test pour les apprenants	116
Annexe C: Bareme de correction	117



LISTE DES TABLES

Table

	Page
1: Population de référence	70
2: Distribution de la population de la deuxième année d'Akosombo International School	71
3: Données statistiques des enseignants de français langue étrangère des lycées formant notre échantillon	71
4: Veronica paraîtde sa réussite. (heureux, heureuse, heureuses).	79
5: Les enfants étaient de leurs professeurs. (fier, fières, fière, fiers)	79
6: En été les journées sont (longue, longues, longueur, long)	80
7: Alima est (petit, petites, petite, petit)	81
8: Bridget et Paul semblaient ... ce matin.(serious, sérieuses, sérieuse, sérieux)	82
9: Mon père est (intelligente, intelligent, intelligents, intelligentes)	83
10: Abena et Adwoa sont (bels, belles, beaux, belles)	84
11: Le stylo est (jolie, jolis, jolies, joli)	85
12: Elles semblaient..... (fatigués, fatiguée, fatiguées, fatigué)	86
13: Ces garçons sont..... (gentille, gentil, gentilles, gentils)	86
14: Le niveau professionnel des enseignants	90
15: Combien d'années avez-vous enseigné le français ?	91
16: Est-ce que vous enseignez l'adjectif attribut ?	91
17: Si oui, comment est-ce que vous enseignez l'adjectif attribut ?	92
18: Est-ce que l'adjectif attribut pose des problèmes aux apprenants ?	92
19: Quelle est la nature des difficultés ?	93
20: Comment est-ce que vous avez aidé les apprenants à surmonter la difficulté ?	94

21: Est-ce que la langue maternelle et l'anglais ont de l'interférence sur l'acquisition/apprentissage de l'adjectif attribut ?	95
22: Si oui, comment?	95
23: Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner l'adjectif attribut ?	96



LISTE DES SIGLES

A. I. S	- Akosombo International School
BECE	- Basic Education Certificate Examination
CEDEAO	- Communauté Economique Des Etats de l’Afrique de l’Ouest
CREF	- Centres Régionaux Pour Enseignement de Français.
CSSPS	-Computerized School Selection and Placement Sytem
GAFT	- Ghana Association of French Teachers
GNA	- Ghana News Agency
GES	- Ghana Education Service
GOG	- Government of Ghana
FLE	- Français, Langue Etrangère
JHS	- Junior High School
L1	- Langue Première
L2	- Langue Seconde (Anglais)
LAD	- Language Acquisition Device
LE	- Langue Etrangère
16. MOE	- Ministry of Education
17. SHS	- Senior High School
18. WAEC	- West African Examination Council
19. WASSCE	- West African Senior Secondary School Certificate Examination

ABSTRACT

This study is a research into the difficulties students of Akosombo International School encounter in using attributive adjectives in French language. The analysis of the tests and questionnaires conducted unearth many of the mistakes learners often made and revealed the various levels of difficulties they faced in using the attributive adjectives in French. The methodology used involved learners writing a grammar test on attributive adjectives and teachers responding to a questionnaire. The errors were analyzed and we realized that most of the difficulties students faced were associated to the agreement of the subject with the attributive adjectives. We discovered that the causes of these difficulties involved the influence of the mother tongue and the second language (English). The differences between adjectives in French, English and Twi, the mother tongue of most of the learners, as well as the complexity of the French language were also identified as some of the causes of these difficulties. It was also realized that the teaching methods used by teachers and the attitudes of the students are some of the contributing factors to the difficulties. It was well noted that some of the errors are caused by over generalization of French grammatical rules and the transfer of their knowledge of adjectives in twi and English in French. The study therefore proposes steps aimed at correcting these difficulties and motivating the use of the attributive adjectives. It is expected that the findings and recommendations of our study will help reduce learners' errors with regards to the use of the attributive adjectives at the SHS level and thus improve their written and oral communication in French.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.0 Introduction

L'emploi de l'adjectif attribut est l'une des plus grandes difficultés que les apprenants au niveau de Senior High School rencontrent au Ghana dans l'enseignement/apprentissage du Français, Langue Étrangère (FLE) WAEC (2013). Les règles grammaticales permettent de communiquer plus facilement. En français Il est donc nécessaire de comprendre ces règles qui régissent l'emploi de l'adjectif attribut en français. Les apprenants du niveau SHS surtout ceux d'Akosombo International School, trouvent difficile certaines règles de cet aspect de la langue. Notre expérience en tant qu'enseignant nous montre que cette difficulté pourrait être due aux accords de l'adjectif attribut en genre et en nombre et au transfert de leurs connaissances de la langue anglaise. C'est donc notre but de chercher les causes de ces difficultés et les solutions qui peuvent aider les apprenants à surmonter ces difficultés en vue de l'amélioration de leurs connaissances dans la langue française.

1.1 Contexte de l'étude

Le succès des langues enseignées dans nos écoles dépend de la politique linguistique du pays. Donc, la langue française doit sa réussite à une politique linguistique bien tracée où l'enseignement et l'apprentissage ne font pas face aux obstacles. Cette partie vise un aperçu de la politique linguistique du Ghana, la méthode du FLE ainsi que son statut face aux autres langues comme l'anglais et les langues maternelles.

1.1.1. Politique linguistique

La politique linguistique du Ghana donne une place au français tout d'abord parce que les pays limitrophes du Ghana sont francophones : le Burkina Faso au nord, le Togo à l'est et la Côte d'Ivoire à l'ouest. Il est enseigné dans les écoles ghanéennes pour des raisons communicatives, économiques, commerciales, diplomatiques, interactives, etc. avec le monde entier. Le français est une priorité du gouvernement ghanéen mais aussi une condition essentielle pour le développement et l'intégration régionale du Ghana. Dans son discours à la Nation le 13 février 2003 au parlement ghanéen, l'ancien président du Ghana (2000-2008), son excellence John Agyekum Kufuor (2003) a évoqué les maintes fois qu'il était dans l'embarras parce qu'il ne parle pas français quand il s'adressait au parlement en ces termes :

« Monsieur le président de l'Assemblée, la maîtrise du français est d'une nécessité pratique, elle doit être mise sur la liste prioritaire. Je veux en témoigner, Monsieur le président, de l'embarras constant dont je fais face chaque fois je me déplace dans la sous-région. J'ai bien souvent souhaité pouvoir me débrouiller en français sans l'aide d'interprètes ou de traducteurs en tant que président de la CEDEAO. Je ne veux pas qu'un enfant ghanéen soit victime d'une telle situation. » (Kufuor J.A, 2003). (Notre traduction)

De sa part, le président actuel du Ghana, son Excellence Nana Addo Danquah Akufo Addo pendant son adresse à la communauté ghanéenne au Togo le 4 mai 2017 lors de sa visite remarque l'importance de français. D'après lui, le Ghana est entouré des pays francophones et les Ghanéens ne doivent pas être incapables de communiquer en français.

« I'm strongly for making French a compulsory language in our schools right to the end of the Senior High Schools. I'm fortified in taking this decision because as far back as 10 years ago, when I left Ghana for the Francophonie, I did so in Bucharest. The decision was that, the francophone organization will help us with the teachers of French in the schools because at the end of the day, everything you did will always come back to the teacher. »

Il a ajouté: *“Mathew Opoku Prempeh, the minister for Education has it as major priority on his agenda. So I think that between now and hopefully the next academic year, some positive development is going to come out of it because, to me, it is essential that we do so, so that we empower our population with the capacity to survive in this ECOWAS environment, people speak English but we don't speak French. It is good and I think that we have to go about it that way”*. (Akufo Addo: 2017).

La politique linguistique de la langue française au Ghana a aussi subi des changements comme celles des langues ghanéennes et de la langue anglaise. Comme nous venons de le dire, l'enseignement/apprentissage du français au Ghana remonte au 19^{ème} siècle (Amonoo, 1988, cité dans Kuupole, 2012), mais ce n'était qu'en 1948 où on a commencé à enseigner le français à Achimota School de manière sérieuse, et depuis ce temps-là, le français continue de faire partie du cursus scolaire au Ghana. Mais jusqu'ici, la mise en œuvre d'une politique linguistique concrète et pour promouvoir l'apprentissage de la langue française chez les Ghanéens s'est avérée difficile, peut-être trop difficile même. Selon Tenteh (2000), les politiques de la langue française au Ghana ont été souvent laissées au hasard en ce qui concerne la mise en œuvre de ces politiques : *« The Policies on French have too often been left to chance as far as implementation is concerned »*.

Selon Nuobiere (2007) le gouvernement avait pensé bon d'introduire une deuxième langue étrangère dans le système éducatif ghanéen en 1972. Il s'agissait de la langue

française. En conséquence, le français fut introduit au primaire. MOE(2018). Très peu d'écoles primaires l'ont commencés en 2019 à cause de manque des manuels et de professeurs de français. L'enseignement devait commencer à partir de la quatrième année de primaire. Nous voyons donc que les trois premières années de l'apprenant ghanéen à l'école primaire ont été négligées par cette politique. Normalement, en quatrième année au primaire, l'apprenant ghanéen aurait neuf ans. Pourquoi devons-nous priver l'enfant ghanéen de l'occasion d'apprendre le français, cette belle langue internationale, jusqu'à l'âge de neuf ans ? Nuobiere (2007) ajoute que malheureusement, cette politique n'a pas bien marché pour les raisons suivantes. Les circonstances dans lesquelles ces politiques étaient déclarées ne permettaient pas une bonne exécution de ces politiques linguistiques. C'était le cas de la politique de l'apprentissage du français. En 1987, le français est devenu obligatoire au niveau JSS là où il existe un enseignant de français avec l'introduction des reformes dans le système éducatif ghanéen. C'est-à-dire, l'enseignement/apprentissage du français n'est pas possible là où il n'y a pas d'enseignants de français. Donc, dans le même pays et dans le même système éducatif, il y a ceux qui sont chanceux d'apprendre le français et ceux qui n'ont jamais appris le français par manque d'enseignants. Ceci montre que nous n'avons pas toujours la volonté de faire en sorte que tout le monde ait la chance d'apprendre le français. Comment peut-on développer un pays de cette façon ? Il faut que tout le monde en bénéficie.

Cette politique n'a pas bien marché : « Cette politique ne marche pas bien jusqu'ici essentiellement par un double déficit, celui de professeurs dûment formés à l'enseignement-apprentissage du FLE ; celui de professeurs formés pour ce secteur » (Nuobiere, 2007).

Après 15 ans de cette politique, c'est le Comité d'Anamuah Mensah (2002), qui a bien reconnu l'importance de la langue française dans son rapport sur *Meeting the Challenges of Education in the Twenty-First Century* et il a proposé son enseignement tout au long des niveaux scolaires avant l'enseignement supérieur à cause de l'adhésion du Ghana à la CEDEAO et à d'autres organisations internationales, et aussi, pour promouvoir les échanges transfrontaliers et le commerce. C'était la première fois où on allait avoir une telle politique linguistique de la langue française ; une politique qui promeut l'apprentissage du français du primaire au lycée : « *In view of Ghana's membership of the Economic Community of West African States (ECOWAS) and other international organisations, and also in order to promote cross-border exchanges and trade, the Committee recommends the teaching of French throughout pre-tertiary education.* »

Mais cette proposition selon le Comité, devait être exécutée en phases. D'abord, l'apprentissage du français devait être facultatif au niveau primaire et obligatoire au niveau JSS (collège), « *This recommendation should be carried out in phases. As a first step, it should be optional at the primary level and compulsory at the JSS* ».

Ceci est la politique linguistique actuelle de la langue française au Ghana, un pays entouré des pays voisins francophones. Nous remarquons que l'enseignement/apprentissage du français n'est obligatoire qu'au niveau du collège : JSS/JHS. Comment peut-on faire une telle proposition si on est sérieux à encourager l'apprentissage du français chez les Ghanéens ? Pourquoi l'enseignement/apprentissage du français doit être facultatif au primaire mais obligatoire au niveau JSS/JHS ? Si par cette politique, l'enfant ghanéen n'apprend pas le français au niveau primaire, car il n'y a pas de professeur de français dans son école primaire, comment espérons-nous qu'il devait l'apprend de façon obligatoire au niveau JSS/JHS ? Il n'a pas la base ; comment va-t-il y réussir ? Chose intéressante, ce comité n'avait aucun membre qui était dans

l'enseignement de français bien qu'il y ait des professeurs de français ghanéens chevronnés qui pourraient faire de bonnes propositions puisqu'ils connaissent mieux le domaine de l'enseignement/apprentissage de français au Ghana. Ce n'est donc pas étonnant que le Comité puisse faire une telle proposition. À notre avis, nous devons commencer l'enseignement du français de façon obligatoire assez tôt chez les Ghanéens voire dès l'école primaire et ne pas attendre jusqu'au niveau collège si on veut vraiment promouvoir son apprentissage chez eux. L'enfant ghanéen peut être encouragé à apprendre le français au même moment où il apprend l'anglais. Nous constatons aussi qu'on essaie plutôt de mettre l'accent, la plupart de temps, sur le manque d'enseignants comme facteur qui milite contre une politique linguistique promouvant l'enseignement/apprentissage obligatoire du français du primaire au lycée.

Or, le vrai problème n'est pas la question de manque d'enseignants ; c'est plutôt une question de politique et de sérieux. Voici ce qu'a dit le directeur des écoles privées au Service de l'Éducation du Ghana en 2007 : *“The Director in charge of Private Schools at the Ghana Education Service (GES), Mr. Bertinus Bagbin ... said due to the lack of French teachers throughout the country, French would be made optional, explaining that its teaching would be strengthened gradually. “However, schools which have teachers and want to pursue it and sit for the subject at the Basic Education Certificate Examination (BECE) can do so”.* (Junior Graphic, 25 –31 July, 2007, N° 347, p.1).

En août 2008, lors de la cérémonie d'ouverture du Congrès national de la GAFT à Wesley Girls' High School, Cape Coast, la Ministre-adjointe de l'Éducation, de la Science et du Sport, Madame Angelina Baiden-Amisshah, dans un discours a réitéré la question de manque d'enseignants comme raison pour laquelle l'enseignement/apprentissage du français est toujours facultatif et pas obligatoire : *Mr. Chairman, under the new Education Reform, the teaching and learning of French has*

been made compulsory but due to inadequate French teachers, it is currently optional. (Infoprof 52, 2009, p.7). Bien qu'il soit possible qu'il n'y ait pas assez de professeurs de français dans le pays, nous ne pensons pas que c'est cela la question principale de ne pas commencer l'enseignement/apprentissage du français de façon obligatoire dès l'école primaire. Or, il y a actuellement des enseignants de français bien formés qui enseignent dans leurs écoles d'autres matières que le français grâce au Service de l'Éducation du Ghana et à certains directeurs/directrices d'écoles.

À notre avis, la vraie question c'est le manque d'une politique linguistique compréhensive, concrète et permanente de la langue française au Ghana. Ce que nous avons besoin c'est la volonté politique pour mettre en vigueur une telle politique linguistique qui assurera la formation des enseignants de français dans tout le pays et l'enseignement/apprentissage du français dès l'école primaire. Selon Kuupole (2012), la volonté politique de la part du Gouvernement est primordiale dans la formulation d'une politique linguistique de la langue française au Ghana : « *Consequently, the political will and commitment on the part of government should be key ingredients in (French) language policy formulation. In other words, government needs to formulate a very clear language policy and ensure that the necessary political structures and strategies are put in place* » Plusieurs documents de source officielle sur l'enseignement/ apprentissage du français au Ghana nous laissent croire qu'il existe une politique linguistique.

Le « White Paper on the Report of the Education Reform Review Committee "d'octobre 2004 connu sous le nom de Anamuah Mensah Report cité par Kuupole (2015: 12-13) Le 'White paper on the report of the Education Reform Review Committee' (2004), précise:

"It is well established that an early routine and acquaintance with the second, third and fourth language confers on children great advantages in their long-life proficiency in those languages.... the facts of the geography impose on Ghana a

necessity to promote among the segments of the commercial and financial sectors workforce a proficiency in the French language; being an English-speaking country is also a source of competitive advantage in international, economic, political and diplomatic relations which Ghana needs to build upon. Therefore, government has in the past encouraged early introduction to English and French... in a balanced way with the primary use of the use of the mother tongues in KG and primary school and then with necessary intensity in high school. (GOG, 2004: 29).

It is the decision of government that apart from assuring primary tongue, proficiency in English by the end of primary school, the study of French to working standard... will be compulsory in second cycle education...and the JHS curriculum should accordingly work up to that policy.(GOG; 2002:30).

Le Ministère de l'Education (2010 : 1) résume la nécessité d'apprendre le français que:

“Some major international languages are English, French and Spanish. Being able to communicate in at least two of these languages has strategic importance in such areas as commerce and industry, Science and Technology, Telecommunication, Diplomacy and Management. Besides the current trends towards International Cooperation peaceful co-existence and technology transfer necessitates that a person is able to communicate in a language that is understood by his/her neighbours. Given the geographical position of Ghana surrounded by French speaking countries, the ability of the Ghanaian to communicate effectively in French will promote as well as strengthens socio-economic and political interaction with our neighbours in particular and indeed with the French speaking countries in general.”

NaCCA (2019) a encore inventé un nouveau curriculum pour l'école primaire pour la première fois. Il a dit que le français de quatrième année à sixième année doit être obligatoire. Heureusement le français doit être enseigné en employant la perspective actionnelle. Malheureusement, il n'y a pas beaucoup de professeurs de français pour implémenter ce curriculum Il n'y a pas des documents disponibles pour la bonne implémentation du programme. Comment peut-on implémenter un nouveau curriculum sans des manuels et des livres ? Comment est-ce qu'un professeur assez de connaissance sur le nouveau curriculum bien enseigner ?

1.1.2. Statut de l'anglais au Ghana

D'après Amuzu (2000 : 77), « l'anglais est une langue seconde au Ghana du point de vue de son statut ». Elle est surévaluée par son caractère écrit et par son utilité pratique en tant que véhicule de culture scolaire alors que les langues ghanéennes sont par contre, « des langues d'identités ethniques et porteuses des valeurs traditionnelles. » En tant que pays colonisé par les Anglais, on parlera anglais au Ghana. Mais quel statut occupe cette langue au Ghana parmi toutes les langues parlées par les ghanéens ? Selon Amuzu (2000) : « ... l'anglais au Ghana, comme le français au Togo, est avant tout la langue officielle du point de vue de son statut, l'anglais est non seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse. » Ainsi, l'anglais est utilisé dans les affaires interterritoriales, dans l'enseignement supérieure et secondaire, dans la Haute Cour, dans les secteurs scientifiques et techniques et à l'Assemblée Nationale. » L'acquisition/ apprentissage d'une langue seconde, d'après Dabène (1984), est caractérisée par le fait que son acquisition/apprentissage ne se passe pas dans un milieu naturel. Elle est aussi acquise avec conscience en respectant les normes de la langue. Pour Ayi-Adzimah (2010 :110), « l'anglais n'est pas seulement une langue d'administration au Ghana mais aussi celle de l'enseignement et de la grande

presse. Elle est utilisée dans les affaires interterritoriales, dans l'enseignement secondaire et supérieur, dans la Haut Cour, dans les secteurs scientifiques et techniques et l'Assemblée Nationale ». Il ajoute aussi que l'anglais est reconnu comme une langue minoritaire et reste toutefois non ethnique acceptée en tant que dans tous les groupes sociaux, d'où son statut national. Pour Amuzu (2000 :77) « l'anglais c'est le prix à payer pour garantir l'intercompréhension, la paix, la stabilité, et pour se développer individuellement le sentiment d'appartenir à la communauté nationale. » Malgré le statut privilégié accordé, l'anglais se voit exclus pratiquement de toutes les situations où doivent s'exprimer et se communiquer les idées et les sentiments, les plus profondément liés au vécu individuel, intime, collectif et culturel des usagers ghanéens. Il est clair que l'anglais a occupé une place centrale dans le système éducatif mais une importance relativement marginale est donnée à quelques-unes de langues autochtones et le français.

En effet, l'anglais est introduit en première année du cursus scolaires primaire. Il est renforcé au niveau secondaire en tant que matière obligatoire et préparé pour les épreuves de fin d'études du cycle. Vue la connaissance profonde de l'anglais par les apprenants d'Akosombo International School, ils auront tendance à transférer certaines structures de l'adjectif en anglais au français.

1.1.3. Statut du français au Ghana

Par rapport à l'anglais, le français au Ghana est conçu comme une langue étrangère. C'est-à-dire, qu'il n'est ni une langue maternelle ni une langue officielle. La langue française est la seule langue étrangère enseignée dans les écoles publiques des deux premiers cycles dans le système éducatif. L'enseignement/apprentissage du français débute au collège. A ce niveau, le français joue d'un statut de plus ou moins obligatoire dans la mesure où il fait partie des matières obligatoires étudiées mais, il n'est enseigné que lorsqu'il y a un enseignant de français dans l'école. Au niveau secondaire, l'élève

peut ne pas le faire ; le français change de statut, et il devient une matière facultative. D'ici, certains Ghanéens finissent leurs études secondaires sans avoir fait le français. Il convient de dire que dans certaines écoles privées, le français langue étrangère est enseigné dès le début du primaire jusqu'au collège. Il y a aussi un Centre Régional pour l'Enseignement du Français (CREF) établi dans chaque région du pays en collaboration avec l'Association ghanéenne des professeurs de français (GAFT) qui assurent l'organisation des stages de formation continue pour les enseignants en poste et l'animation des centres de documentation.

Malgré tous les efforts des institutions universitaires, du CREF, de la GAFT ainsi que les gouvernements ghanéens et français de promouvoir l'enseignement / apprentissage du FLE, il y a toujours des difficultés chroniques.

En conclusion, le rapport entre l'anglais, le français et les langues ghanéennes est celui que nous qualifions de déséquilibre en faveur de l'anglais. Il occupe une position supérieure par rapport au français langue étrangère et les autres langues ghanéennes. C'est pour cela que certains apprenants, qui ont des difficultés dans l'emploi des adjectifs attributs, ne font que faire des transferts qui, selon nous, sont des transferts négatifs.

1.1.4. Input

L'input peut être toutes les expressions en langue étrangère, apportée soit par le professeur, soit par d'autres apprenants, mais aussi, selon certaines théories, par la radio, la télévision- par tous les moyens de communication de la vie quotidienne (Bochnig, 2008). Selon une hypothèse, la quantité de l'input et le succès de l'apprentissage sont en relation directe, ce qui veut dire que celui qui reçoit le plus d'input a les meilleures chances de réussir l'apprentissage de la langue. Ici dans notre cas, nous parlons du

syllabus de Senior High School, son contenu, nombre de périodes pour son enseignement par semaine et les méthodes d'enseignement proposées par le Ministère de l'Education et le West African Examination Council.

A propos de l'input dans la détermination de la réussite de l'acquisition du FLE en Afrique, Noyau (1980) se pose les questions suivantes : (sont-ils des apprenants 'captifs') ? Ou ont-ils une expérience francophone au dehors de l'école, et de quelle nature ?

Il ajoute que la question se pose différemment selon les pays, selon le rôle et le statut des langues autochtones dans leur fonction véhiculaire, et aussi selon l'environnement sociolinguistique. Lorsqu'on examine l'effet de l'âge, il est essentiel de distinguer entre situations de la langue seconde ou l'exposition à la langue s'accompagne ou non d'apprentissage formel et situations de langue étrangère ; où l'exposition à la langue est limitée au contexte scolaire et généralement à un volume d'heures très réduit. Les apprenants ont peu d'occasion d'utiliser la langue étrangère pour communiquer et dans leurs interactions sociales hors de la salle de classe. Ce problème de manque d'occasion d'utiliser la langue peut avoir des effets négatifs sur l'acquisition efficace du FLE chez nos apprenants. Cela peut aboutir à des difficultés d'emploi de certains aspects de la langue française, surtout l'accord de l'adjectif attribut.

1.1.5. Syllabus

Le nouveau syllabus de Senior High School de 2010 postule que l'enseignement/apprentissage du français doit viser la communication. Il doit aider les apprenants à s'exprimer couramment en français "Teaching and learning of French in the Senior High Schools should be seen as a tool of communication rather than a subject of study. It is aimed at primarily facilitating the learning process in order to help the students communicate in French with confidence" (MOE, 2010)

Alors l'enseignement/ apprentissage du français dans les écoles ghanéennes se passe avec les utilisations des syllabus et les manuels didactiques par les enseignants. Le syllabus de Senior High School était aussi révisé pour répondre aux exigences modernes d'une langue étrangère et préparer les apprenants aux examens de fin d'études au lycée (West African Senior Secondary Examination, WASSCE). L'obtention de WASSCE donne la chance à l'apprenant de continuer ses études au niveau tertiaire. Ce syllabus était sorti à cause des changements qui s'opèrent au niveau méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le syllabus s'inspire de l'approche communicative. Comparativement, le syllabus du Ministère de l'éducation est complètement différent du syllabus de West African Examination Council. Malgré que Ghana Education Service ait recommandé que l'approche communicative soit la méthode d'enseignement du français, W.A.E.C (West African Examination Council) compose les examens en utilisant la méthode traditionnelle. Cette confusion et contradiction n'aident pas les apprenants soit à apprendre la langue soit à réussir à leur examen.

Le syllabus de SHS est divisé en quinze (15) sections. Il y a cinq sections pour chaque année. Le syllabus a bien souligné que le nombre de périodes soit sept périodes par semaine. Cependant, dans notre école de recherche le nombre de périodes donné au français est cinq par semaine. Du point de vue de certaines théories, la quantité de l'input et le succès de l'apprentissage sont en relation directe. Ce qui veut dire que celui qui reçoit le plus d'input a les meilleures chances de réussir l'apprentissage de la langue. Alors, nous remarquons que comme nos apprenants ont moins de périodes, ils ne vont pas bien réussir et cela peut être l'une des raisons pour laquelle les apprenants ont des difficultés d'emploi de l'adjectif attribut. Pour ne pas oublier, MOE (2010) propose que l'enseignement du français doive être fait en utilisant des manuels et des supports. Malheureusement, il y a un manque de manuels et de livres et la plupart des enseignants

enseignent sans utiliser des supports pour des raisons financières. Nous pensons que cette condition peut aussi empêcher les apprenants à bien apprendre l'emploi des adjectifs attributs.

1.1.6. L'interaction

Dans ce sujet, nous parlons du statut de notre école ladite. Notre école n'est ni public ni privée. C'est une école établie pour en 1962 pour les différentes nationalités qui travaillaient à Volta River Authority. Nous avons aussi trois enseignants qui sont examinateurs. Les examinateurs enseignent leurs matières en suivant la demande de chaque matière. Le reste des enseignants isolement en suivant seulement le syllabus. Certains enseignants de cette école ne sont pas aussi formés. Leurs inputs sont négatifs aux apprenants parce qu'ils ne connaissent pas les barèmes de matières. Alors les apprenants ne savent les critères demandés par WAEC pendant les examens finals. On pourrait dire que c'est l'une des raisons pour laquelle les apprenants n'arrivent pas à réussir dans certaines matières. Pour ajouter, la plupart des apprenants d'Akosombo International School ont commencé leurs éducations en Europe avant de venir ici. Ils parlent seulement anglais. Malgré qu'il y ait compétition pour être admis, à l'école, quelques étudiants n'arrivent pas à réussir à l'examen final. L'importance du facteur social dans les pratiques langagières n'est pas négligeable. (Bakhtine, 1977, p. 136). La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de *l'interaction verbale*, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. « L'interaction est une action réciproque dans le sens commun, souvent utilisée en sociologie comme simple synonyme de relation sociale, l'interaction est, en tant que concept, une séquence dynamique d'actions sociales

(ou conjointes) entre des individus ou groupes d'individus qui modifient leurs actions et réactions en fonction des actions anticipées et effectives d'autrui ». Cooley (1998)

L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue L'avènement de la sociolinguistique a d'ailleurs été lié à ce phénomène. Les travaux de Labov (1976) et de Bernstein (1975) restent à ce propos très éclairants quant au rapport intrinsèque existant entre les pratiques langagières et l'appartenance sociale. La dimension sociale est devenue indissociable de la langue. Elle est même considérée par certains linguistes comme faisant partie de la langue.

Or, nos apprenants dans un milieu vernaculaire n'ont aucune chance de pratiquer la langue apprise (français, L3). En outre, vu que dans cette société la langue anglaise (L2) est la langue officielle et qu'elle est présente dans toute la communication quotidienne, de l'Internet aux étiquettes de tous les produits de consommation, c'est l'anglais qui a un rôle prépondérant dans l'apprentissage des autres langues. Le manque d'interaction dans la langue française est l'un des facteurs des difficultés des apprenants de français avec l'emploi des adjectifs attributs.

1.1.7. Notion de transfert de L1 et L2

On peut définir le transfert (point de vue cognitiviste) comme une stratégie de communication de compréhension et d'apprentissage dans laquelle un apprenant en cherchant à s'exprimer dans une langue seconde ou étrangère (L2), emprunte des structures de sa langue maternelle (L1) et les intègre à sa langue intermédiaire. Cette langue ou inter langue constitue une série d'étapes successives dans l'apprentissage de la langue cible. (Corder, 1992).

La notion de transfert a une orientation cognitive dans le processus de l'enseignement/apprentissage de L2. Selon Ellis (1997), le transfert n'a pas lieu seulement quand il y a des différences entre L1 et L2, mais les similarités entre les L1 et L2 pourraient

également entrainer des difficultés de transfert par les apprenants dans tout aspect de la langue. C'est exactement ce qui arrive à un apprenant dans un environnement plurilinguistique. Il ajoute que le transfert est l'influence de L1 de l'apprenant sur l'acquisition d'une L2. Le transfert se manifeste sous forme de substrat ou d'emprunt, c'est-à-dire, l'influence de la langue source de l'apprenant sur l'apprentissage de la langue cible. On distingue le transfert positif et le transfert négatif : le transfert positif facilite la tâche d'apprentissage de l'apprenant en l'aidant à maîtriser une structure de la langue cible en particulier lorsque les structures et le vocabulaire de L1 et L2 coïncident. Le transfert négatif, en revanche, se produit lorsque l'apprenant intègre à son inter langue une structure qui n'existe que dans sa langue première ou lorsqu'il évite certaines structures de la langue cible qui sont absents du répertoire de sa L1 (Odlin, 1994). Pour Amuzu (2001), cité par Amuzu (2008), dans les institutions des langues étrangères, l'impact de la langue maternelle sur la langue française n'est pas la seule source de transfert, les méthodes d'enseignement, et les conditions d'apprentissage provoquent également des transferts positifs et négatifs autres que ceux qu'ils sont destinés à favoriser ou à éviter. Il ajoute qu'outre le cas où deux ou plusieurs langues ont déjà été acquises ou étudiées auparavant, l'apprentissage antérieur de la langue étrangère sera lui-même une source de transferts internes positifs ou négatifs comme l'acquisition de la langue maternelle par les apprenants. Le transfert est le phénomène par lequel l'apprenant applique à la langue seconde qu'il apprend les règles de fonctionnement qui sont celles de sa langue maternelle. L'emploi de l'adjectif attribut chez les apprenants du FLE au niveau Senior High School peut être source des transferts de la langue maternelle car d'après Dabène (1980 : 11), c'est la langue la mieux connue. Donc les erreurs sont dues à un transfert négatif à cause du déséquilibre entre le système maîtrisé, c'est-à-dire la langue maternelle et le système en construction, le français. Nous avons remarqué que

dans la langue anglaise, l'adjectif ne s'accorde pas avec le substantif en nombre comme en français.

Amuzu (2001 : 8) confirme cette remarque, en ce qui concerne l'éwé, que l'ordre relatif de l'adjectif et du nom est stable en éwé étant donné que l'adjectif est toujours postposé. Par contre, cet ordre est variable en français. Il ajoute que « le genre grammatical marqué par les redondances des articles, qui en éwé, est moins important. Par conséquent, il nous semble qu'il n'y a pas de manque de genre en éwé ». Nous supposons que la structure de toutes les langues ghanéennes est la même. La notion d'accord de l'adjectif attribut avec le groupe nominal peut être une difficulté pour les apprenants car ils transfèrent cette notion de leur connaissance de l'adjectif en anglais dans l'apprentissage du français.

Notons également que la L2, l'anglais qui est la seconde langue apprise par les apprenants et de surcroît la langue officielle du Ghana a un impact positif et négatif à la fois sur la langue française. Du point de vue négatif, il existe des confusions entre ces deux langues seconde et étrangère. Par exemple, au niveau de l'adjectif, il n'y a pas d'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut avec le substantif en anglais. Par contre, l'adjectif s'accorde toujours en genre et en nombre avec le substantif en français. Riegel et al (2012).

1.1.8. Age des apprenants

Dans cette étude, nous nous sommes appuyés sur une assertion de Girard (1972) concernant l'âge des apprenants au début de l'apprentissage d'une langue étrangère comme facteurs essentiels dans la détermination de la réussite ou non de cet apprentissage. De la part de Chomsky (1965), chaque être humain est né avec le « *Language Acquisition Device* » (LAD) (*module humain de langue*). Il postule que le LAD est héréditaire et que l'environnement n'est pas si important pour apprendre une langue. Le LAD aide l'individu à reconstituer les règles grammaticales. L'exposition

précoce aux différentes langues aide les jeunes apprenants à parler sans être confus et en plus, leur acquisition est spontanée. Malheureusement, ce mécanisme, selon Chomsky (1965), n'est plus disponible à la puberté donc, les adolescents et les adultes auraient des difficultés à apprendre une nouvelle langue.

Lenneberg (1967), un biologiste supporte l'idée de Chomsky. Dans sa fameuse thèse sur « *la période critique* », il démontre comment les adultes sont désavantagés en apprenant une langue seconde. Il affirme qu'une langue peut être mieux acquise seulement pendant la période critique. Si l'apprenant dépasse cette période critique, l'utilisation d'autres mécanismes d'apprentissage qui ne sont pas assez idéals deviennent indispensables pour l'acquisition/apprentissage d'une langue. Selon Girard (1972) l'âge de 11 à 12 ans correspond à la période favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Psychologiquement, donc, l'enfant de 12 ans ou moins de 12 ans sera capable de mieux maîtriser une langue étrangère que celui de plus de 12 ans. Comme la politique du Ghana propose que l'acquisition/apprentissage du français commence au niveau de première année du JHS, dont l'âge moyen des apprenants est de 13 à 15 ans, nous avons repéré l'âge comme l'un des facteurs militant contre un apprentissage efficace du français au Ghana. (Ayi-Adzimah : 2010 :86). Cenoz (2003 : 23) note qu'en milieu naturel, l'exposition précoce à la langue cible tend à favoriser un niveau de compétence plus élevé sur le long terme mais les apprenants plus âgés prennent en général un meilleur départ. Cependant, les apprenants se différencient individuellement : **les apprenants tardifs parviennent à atteindre une compétence proche de natifs**. Quant à Patkowski (1980) : l'âge pour l'acquisition est un facteur important dans l'établissement des limites en ce qui concerne le développement de la maîtrise du natif quand on apprend une L2/LE, et ce n'est pas seulement une affaire d'accent phonétique. Ces résultats viennent renforcer l'hypothèse de l'existence d'une période critique pour

l'acquisition d'une L2/LE et non pas nécessairement le cas de certains enfants exposés à la langue à l'âge de 7 ans.

Singleton (2003 : 7) cité par Ayi-Adzimah (2010) montre certains générativistes , Schachter (1988) confirment qu'après la puberté, l'apprenant d'une L2 n'a plus accès à la Grammaire Universelle, donc, l'apprentissage après la puberté se ferait selon des mécanismes généraux de « résolution de « problème » et de « connaissance. »

Selon Birdsing (2002) cité en Singleton (2003), le facteur d'âge se confond avec d'autres facteurs comme la quantité et la qualité de l'input ou encore la fréquence d'utilisation de la L2 par rapport à celle de la L1. Pour bien expliquer, les effets observés de l'âge sur la parole en L2, l'auteur suggère que la L1 constitue un filtre à travers lequel les sons de la L2 sont perçus et organisés. Pour ajouter, Cenoz (2003 :37) indique que l'influence de L3 est interdépendantes d'autres variables, comme le volume d'enseignement reçu, le développement cognitif ou les types d'exploitation. Pour Ayi-Adzimah (2010 :126), l'influence de l'âge veut établir une distinction entre le milieu naturel et les contextes institutionnels d'expositions à la langue. Il ajoute que la plupart des études qui mettent en évidence les bénéfices d'un contact précoce portent sur les sujets émergés dans le milieu où cette langue est pratiquée et qui de plus suivent un enseignement institutionnel. Lorsqu'on examine l'effet de l'âge, il est essentiel de distinguer entre situation de langue seconde ou l'exposition à la langue s'accompagne ou non d'un apprentissage d'autres matières dans cette langue et situation de langue étrangère où l'exposition à la langue est limitée au contexte scolaire et généralement à un volume d'heure très réduit. Les apprenants ont peu d'accès aux données, peu d'occasion d'utiliser la langue étrangère pour communiquer hors de la salle de classe.

Par ailleurs, tout ne va pas toujours en faveurs de contact précoce. Certaines recherches montrent le contraire. En d'autres termes, Un âge précoce de début d'instruction n'est

pas toujours garanti de l'atteinte d'un haut niveau de compétence. P 47. Ceci pour deux raisons.

Dans un premier temps, selon Newport (2002 :738), en L2, le développement lexical et sémantique semble à priori poser moins de difficultés aux apprenants tardifs que d'autres aspects, comme la syntaxe et la phonétique en particulier. Les aspects phonétiques semblent par ailleurs poser particulièrement des problèmes en L2, bien plus que tous les autres domaines linguistiques (Flege et al., 2006).

Le deuxième point concerne la vitesse d'apprentissage. En ce qui concerne la vitesse d'apprentissage, les résultats parlent également en faveur des adultes et adolescents, ceux-ci montrant une capacité à s'approprier des structures spécifiques de manière plus rapide et plus efficace. Les apprenants plus tardifs montrent de meilleurs résultats que les apprenants plus précoces sur une grande majorité des mesures. Ceci est le cas en ce qui concerne les adultes en comparaison des apprenants ayant commencé l'instruction à 8 et 11 ans. (Lambelet et al. 2014).

Nous sommes aussi sûr que par contre, un adulte très motivé par l'apprentissage d'une langue qui le ferait évoluer dans son travail peut mieux réussir qu'un enfant forcé de l'apprendre à l'école.

Dans notre cas, les apprenants au niveau S.H.S à Akosombo international High School sont entre l'âge de 15 à 19. Alors, ils sont hors de l'âge critique/favorable pour l'apprentissage d'une langue telle que le français. Cette description est plus que l'âge de nos apprenants qui sont les sujets de notre recherche. Nous allons voir l'âge trop tard contribuera au problème de l'apprentissage du français en général et des adjectifs attribués en particulier.

1.2. Problème

Lors de notre enseignement du FLE aux les apprenants de la deuxième année d'Akosombo international High School, nous avons constaté qu'ils ont de nombreuses difficultés avec l'emploi de l'adjectif attribut. Ces difficultés étaient révélées à partir d'une pré-enquête.

L'emploi des règles d'accord de l'adjectif attribut en genre et en nombre est un domaine qui pose beaucoup de difficultés aux apprenants d'Akosombo International School. Ces problèmes d'emploi de l'adjectif attribut se situent à deux niveaux : la nature difficile de la langue française et la méthode d'enseignement de cet aspect de la grammaire.

Tout d'abord, la langue française est complexe. Cette complexité rend les règles d'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut ambigu et difficile à appliquer. Pourtant nous notons quelques difficultés au niveau de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut. L'aspect complexe du genre qui gêne les apprenants est la multiplicité des désinences qui marquent le genre féminin. En règle générale, le « e » à la fin de l'adjectif marque le genre féminin de cet adjectif. Par exemple :

1. La fille est *contente*.
2. La femme est *contente*.

En outre, les règles multiples que les adjectifs attributs qui se terminent en -l, -au, -eau, eux on, sont complexes

- 3 (a) Ali est paresseux,
- (b) Alima est paresseuse
- 4.(a). Il est bon.
- b) Elle est bonne.

Dans la phrase (4b), la forme féminine est formée en enlevant le « x », avant d'ajouter « se » qui s'accorde avec le sujet Alima. L'exemple (4a), l'adjectif féminin est formé en doublant la dernière consonne « n » avant d'ajouter le « e| ». Le problème ici est que les apprenants de la deuxième année d'Akosombo International School ont des difficultés à faire la formation du genre féminin de l'adjectif attribut. Voici quelques phrases mal construites par eux :

5. Eric est *heureux*.

6.*Ama est *heureux*.

Dans les phrases 5 et 6, leurs sujets, *Eric* qui est du genre masculin doit s'accorder avec l'adjectif *heureux*, alors que le nom *Ama* qui est du genre féminin doit s'accorder avec l'adjectif *heureux* qui devient *heureuse* au féminin.

Le deuxième niveau de difficultés porte sur le nombre de l'adjectif attribut. En règle générale, le pluriel d'un adjectif est formé en ajoutant « s », mais les adjectifs attributs qui se terminent déjà en « s » ou « x » au singulier posent des problèmes aux apprenants lorsque l'adjectif termine déjà en « s » ou « x ».

Aussi, les méthodes d'enseignement posent quelques difficultés aux apprenants. Certains enseignants du FLE emploient les méthodes qui ne sont pas adaptées à l'enseignement de la grammaire. Ils utilisent les méthodes traditionnelles qui entourent la répétition et la mémorisation de règles. Ces méthodes selon nous, ne favorisent pas la compréhension et la maîtrise des règles grammaticales.

Notons aussi qu'il y a un problème de transfert négatif et de l'influence de certaines compétences déjà acquises en anglais sur l'enseignement/ apprentissage du français. L'apprenant ghanéen parle sa langue maternelle (L1) et l'anglais (L2). Ces langues sont

déjà intériorisées en lui avant l'apprentissage du français ; ce qui fait qu'elles influencent l'enseignement de la nouvelle langue, le français. Dans les écoles, ces influences créent des comportements interférentiels c'est-à-dire qu'il y a des transferts des langues premièrement acquises (langue maternelle et anglais) avec la langue étrangère en apprentissage. Par exemple, en français, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le substantif qu'il qualifie, mais ce n'est pas le cas en anglais. En français, l'adjectif attribut s'accorde avec le substantif en genre et en nombre. Par contre en anglais, il ne s'accorde pas avec le substantif.

Français

Anglais

7a) Ama est **intelligente**

Ama is **intelligent**

7b) Kofi est **intelligent**

Koffi is **intelligent**

7c) Ama et Mavis sont **intelligentes**

Ama and Mavis are **intelligent**

7d) Albert et David sont **intelligents**

Kofi et David are **intelligent.**

Dans les phrases françaises ci-dessous, nous remarquons que les sujets « *Ama, Kofi, Ama et Mavis, et Albert et David* » s'accordent avec les adjectifs « *intelligente, intelligent, intelligentes et intelligents* » respectivement en genre et en nombre mais cela ne s'effectue pas en anglais et dans la langue maternelle des apprenants(twi).

1.3. Motivation du choix du sujet

Notre observation dans les cours du FLE à Akosombo International School nous permet de dire que l'emploi de l'adjectif attribut constitue l'un des problèmes fondamentaux pour les apprenants du Ghana. Nous avons remarqué qu'ils ont des difficultés avec l'accord du sujet avec l'adjectif attribut. Alors, nous avons été motivés en tant qu'enseignants de français par ces difficultés auxquels ces apprenants font face en ce qui concerne l'emploi de l'adjectif attribut.

Deuxièmement, le rapport de l'examineur en chef de WASSCE 2013 a aussi révélé que les apprenants construisent des phrases agrammaticales. Il confirme que beaucoup d'entre eux ont des problèmes avec l'accord.

« it was reported that some candidates could not spell words correctly. Neither could they apply the rules of syntax appropriately. Grammar was a problem; the candidates committed a lot of grammatical errors »

Ce problème d'emploi de l'adjectif attribut employé avec le verbe être se voit très clairement car il fait partie de la grammaire française. Encore le désir de mettre à jour les méthodes d'enseignement du français et le nombre restreint de recherches dans ce domaine de l'adjectif contribuent aussi à notre choix du sujet.

1.4. Objectifs de recherche

Dans cette recherche, nous nous posons comme objectifs d'étudier les difficultés auxquelles les apprenants d'Akosombo International School font face en français langue étrangère dans l'emploi des adjectifs attributs employés avec le verbe *être*.

Profondément, cette étude souhaite à expliquer quelques-unes des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'emploi de l'adjectif attribut en classe de FLE afin de suggérer des démarches méthodologiques qui seraient basées sur les besoins et les intérêts des apprenants.

Alors l'étude vise à

- i) identifier et à analyser les erreurs d'accord de l'adjectif attribut en français écrit par les apprenants de deuxième année d'Akosombo International School.
- ii) déterminer les causes des erreurs d'emploi de l'adjectif attribut ?

iii) chercher des méthodes ou des remédiations possibles pour surmonter ces difficultés d'emploi de l'adjectif attribut dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

1.5. Questions de recherche

Chaque recherche a des objectifs et pour la réalisation de ces objectifs, il est ainsi très important de poser quelques questions. Ces questions servent également comme guide dans notre travail. Les questions de notre tâche sont :

- i) Quelles sont les types d'erreurs commises par les apprenants de deuxième année d'Akosombo International School dans l'emploi de l'adjectif attribut ?
- ii) Quelles sont les causes de ces erreurs d'emploi de l'adjectif attribut par les apprenants de deuxième année sur l'enseignement /apprentissage du français ?
- iii) Quelles méthodes peut-on adopter pour surmonter ces difficultés d'emploi de l'adjectif attribut?

1.6. Hypothèses

Il y a beaucoup de facteurs qui sont liés à ce problème d'emploi de l'adjectif attribut:

- i. Nous postulons que les apprenants d'A.I.S. ont des difficultés avec l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut :
- ii. Nous supposons que les erreurs que les apprenants font peuvent être attribuées au transfert négatif de leur connaissance soit en anglais soit de la langue maternelle au français.
- iii. Nous estimons ensuite que les méthodes adoptées pour enseigner l'adjectif attribut pourraient être l'une des causes de leurs difficultés.

1.7 Délimitation

Le problème d'emploi de l'adjectif attribut employé est un problème familier chez les apprenants aux lycées ghanéens. Nous devons donc en principe mener notre enquête dans tous ces lycées ghanéens. Mais par manque d'accès à tous ces lycées, vue les contraintes financières et le temps limité de ce travail, nous avons choisi de travailler avec les apprenants de français de deuxième année d'A.I. S. D'ailleurs, le choix de cette classe de référence nous semble non seulement propice considérant le fait que nous avons affaire à une population hétérogène vue l'origine et l'âge (14-18) de ces apprenants mais aussi et le fait qu'elle est une classe composée de filles et de garçons.

1.8 Plan du travail

Notre travail est reparti en cinq chapitres précédé d'une introduction générale et clôturé par une conclusion générale.

Le contexte de l'étude, la problématique, la question de recherche, l'hypothèse, la motivation du choix du sujet, l'objectif de l'étude, la délimitation du travail et l'organisation constituent le chapitre un.

Le cadre théorique et les travaux antérieurs constituent le chapitre deux. Dans le cadre théorique, nous avons parlé des théories qui vont nous aider à bien situer notre travail dans son contexte. Nous avons aussi vu la définition de quelques notions. Afin de donner une orientation à notre travail, nous avons également parlé des travaux antérieurs qui sont relation avec notre travail dans la dernière partie de ce chapitre.

Le chapitre trois s'occupe de la méthodologie de notre travail. Le corpus présente l'emploi de la population cible dans tous les manuels que nous avons utilisés pour présenter les donner. Nous y avons également fait mention de la population de référence et des instruments utilisés pour la collecte des données.

Dans le chapitre quatre, il est question de l'analyse des erreurs et de la vérification des données recueillies.

L'exploitation pédagogique des données erronées, les implications pédagogiques et les propositions pédagogiques sont traitées dans le chapitre cinq.

1.9 Conclusion partielle

En guise de conclusion pour l'introduction, nous rappelons que nous avons mis l'accent sur l'importance de la politique linguistique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde/étrangère et sur les grandes orientations de la recherche. Nous avons aussi indiqué le problème, les objectifs, les questions, les hypothèses, la délimitation et le plan de notre recherche. Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs de l'étude.



CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Introduction

Ce chapitre est en deux parties : la première partie de ce chapitre est consacrée au cadre théorique. Nous avons évoqué la contribution de différents théoriciens à propos de l'acquisition/apprentissage des langues. Nous avons noté que les poids de l'effet de l'interférence des autres langues déjà acquises sur la langue étrangère a beaucoup d'influences négatives sur l'apprentissage/acquisition. Nous avons brièvement expliqué quelques-unes de ces théories. Nous nous sommes fondé dans ce travail, sur le principe d'analyse contrastive et le principe d'analyse des erreurs. La seconde partie porte sur les travaux que certains chercheurs ont entrepris dans le domaine de l'emploi de l'adjectif attribut en classe de FLE chez les apprenants d'A. I. S.

2.1. Cadre théorique

La plupart des théories que nous proposons analysent le traitement des erreurs bien qu'elles aient des points de vue divergents sur les conceptions des erreurs. Avant de nous engager dans les méthodologies de l'enseignement/apprentissage, nous allons analyser quelques -unes des théories relatives aux erreurs dans l'apprentissage

2.1.1. Théorie behavioriste

C'est la plus grande théorie de l'apprentissage qui a fortement marqué les domaines de l'enseignement de la science, de l'éducation et de la formation. Le terme « béhaviorisme » est créé à partir du mot anglais « behavior » qui signifie « comportement » marqué par une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance qui permet de s'assurer l'atteinte des objectifs visés. Employé pour la première fois par Watson, J.B. en 1913

dans un article portant sur la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier, c'est une approche qui consiste à se focaliser seulement sur les traits observables de façon à caractériser comment ils sont déterminés par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu ; sans faire appel à des mécanismes internes du cerveau ou à des processus mentaux qui ne sont pas directement observables. Cependant, Skinner, B.F. n'est pas d'accord avec les théories de Watson et de Pavlov qui prétendent que toute réponse dépend d'un stimulus, même si ce dernier n'est pas identifiable. Deux points priment : le taux de réponses et la manière dont l'organisme réagit au renforcement de l'environnement. Skinner, B. F. développe le concept de « conditionnement opérant » (initié au départ par Edward Thorndike en 1913), qu'il distingue du conditionnement pavlovien ou classique Pavlov (1901). Skinner est le plus convaincant des représentants que la théorie béhavioriste ait eus. Il est le plus empiriste des théoriciens béhavioristes. Sa thèse est que « le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée des conditionnements convenables ». Lanchec (1976 :21) dit que Skinner, B.F. fonde sa théorie de l'apprentissage sur l'idée que le renforcement exerce la même influence sur l'animal que sur l'enfant (nourriture pour le rat et la récompense verbale pour l'élève). Un renforcement positif accroît la probabilité d'apparition de la réaction recherchée alors qu'un renforcement négatif (d'évitement) ne la fait pas apparaître. L'apparition du langage chez l'enfant peut être assimilée, au début, à ce type d'apprentissage : son désir de satisfaire ses besoins sera renforcé par les encouragements de son entourage. Le langage, toutefois, suppose la mise en place de processus très complexe qui ne peuvent pas être assimilés seulement à des réactions de type stimulus-réponse. Skinner, B. F. veut faire du béhaviorisme une méthode empiriste raffinée. Ses définitions décrivent les phénomènes sur le plan expérimental pour lui, car les comportements d'un organisme se modifient en fonction de ses actions et des résultats

obtenus. Pour Skinner, toute hypothèse ou proposition doit être vérifiée par l'observation afin de lui donner un sens. L'opérationalisme pose les « comment » et les « pourquoi » des choses. Il préfère les termes qui décrivent les opérations. Skinner, par la suite, définit l'apprentissage comme une modification du comportement provoquée par les stimuli venant de l'environnement. Skinner, B. F. a développé une théorie de modèle empiriste et en a tiré une pratique pédagogique. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation des récompenses appelées « renforcements positifs » (exemple : les bonnes notes chez les élèves) et les punitions appelées « renforcements négatifs » (exemple : les mauvaises notes chez les élèves). C'est dans ce sens que l'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter ses chances d'obtenir les renforcements positifs. Ici, Skinner, B. F. dit que la motivation positive encourage l'apprenant à mieux faire. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant ». Skinner (1971) a critiqué sérieusement l'enseignement traditionnel fondé essentiellement sur des renforcements négatifs et a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs. Les travaux de Skinner (1971) sont adaptés aux situations d'apprentissage et le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé. Ce modèle se base sur les principes suivants :

- La matière à enseigner est décomposée en une série d'éléments courts pour permettre un renforcement le plus rapide possible,
- Le contenu part du niveau le plus simple et le niveau de difficulté augmente de manière graduelle afin de favoriser un apprentissage sans erreur,
- Le contenu est présenté sous forme d'une séquence linéaire mais chacun peut la faire à son propre rythme ; ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement,
- les renforcements positifs (à travers des encouragements, etc.) sont favorisés et doivent être donnés le plus rapidement possible. Des études expérimentales ont démontré que

plus le délai entre réponse fournie et le renforcement est bref, meilleure est la performance finale.

Les behavioristes décrivent l'apprentissage d'une langue comme un changement dans le comportement observable de l'apprenant. Pour eux, cela est dû à la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli internes ou externes ; c'est-à-dire l'environnement interne ou externe, sur l'organisme. Dans la détermination et l'explication des conduites humaines, l'environnement est l'élément le plus important. Dans ce processus d'apprentissage, on reconnaît trois grandes variables, notamment l'environnement, qui stimule, l'organisme qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'organisme suite à la stimulation. La théorie behavioriste a pour objectif de spécifier les conditions et les processus par lesquels l'environnement « contrôle » le comportement, c'est-à-dire la réponse. Plus tard, deux psychologues, Thorndike (1932) et Skinner (1957) à partir de la théorie de stimulus-réponse ont œuvré pour développer les notions de renforcement d'apprentissage d'une langue. Nous voulons dire ici que ces psychologues sont arrivés à comparer le processus d'apprentissage d'une langue à la manière dont l'apprentissage se produit dans une langue comme une succession de liens entre le stimulus et la réponse. Selon eux, l'apprentissage d'une langue est une association ou une connexion entre les stimuli et les réponses suivies de renforcement. Pour Skinner, l'apprentissage d'une langue implique trois grands principes : la motivation, le renforcement et la répétition qui se combinent pour donner l'expérience nécessaire à l'apprentissage qui conduit à l'habitude. Ils conçoivent l'apprentissage d'une langue comme une formation d'habitude en ce sens que dans l'acquisition des structures linguistiques, la réponse juste de l'apprenant est récompensée tandis que la mauvaise réponse est sanctionnée.

En somme, pour amener les apprenants à s'intéresser à une langue, son apprentissage doit être fondé sur la motivation, l'imitation et la répétition. Pour cela, les exercices de

répétition, ou exercices structuraux fréquents sont très nécessaires dans l'intention de former l'habitude chez l'apprenant dans l'emploi de l'adjectif attribut.

2.1.1.1. Principe d'analyse contrastive

La théorie de l'analyse contrastive affirme que la barrière principale à l'acquisition d'une langue seconde est le transfert du système de la première langue, et qu'une analyse scientifique et structurale des deux langues en question donnera une taxonomie de contraste linguistique entre eux qui permettra au linguiste de prédire les difficultés que l'apprenant va rencontrer, (Douglas 1987 : 154). Du point de vue de Robert, (2008 : 82), les interférences sont des erreurs commises par l'apprenant sous l'influence de sa langue maternelle dans tous les domaines (en phonétique, en morphosyntaxe, etc.). L'analyse contrastive revient alors à prévoir les erreurs et à les analyser. Les points de similarité constituent un transfert positif, d'où les points contrastifs qui engendrent des erreurs sont connus comme transfert négatif.

Il s'avère alors nécessaire de prédire les erreurs pouvant émaner du transfert linguistique d'une langue source (langue maternelle ou anglais) à la cible (le français). Les points de similarité seront analysés pour voir s'ils (les points) ne peuvent pas constituer une source de difficultés pour les apprenants et si de l'autre côté, les points de divergence ne peuvent donc pas constituer une zone sur laquelle l'apprenant se fonde pour bien maîtriser la langue cible. La présomption qui sous-tend l'analyse contrastive est que les erreurs se font nécessairement par la suite de l'interférence lorsque l'apprenant transfère ses comportements en une langue première dans une langue cible. Lorsqu'il y a des similarités entre les deux langues, l'apprenant trouve l'apprentissage facile. Par contre, l'apprentissage devient difficile quand il existe des différences. De ce faire, l'apprenant a tendance de faire l'erreur. La théorie de l'analyse contrastive proposée par les behavioristes prédit que l'apprenant de la langue cible a des difficultés en raison du

transfert des caractéristiques de la langue maternelle ou la langue seconde à la langue nouvelle qu'on apprend. Lado (1980) le père fondateur fait remarquer des erreurs proviennent « du transfert des mauvaises habitudes dans une langue ».il remarque qu'on apprend à la tendance de transférer dans une langue, les acquis d'une autre langue antérieurement apprise. Si ce phénomène apparait, ces éléments acquis peuvent être des facilitateurs à l'apprentissage chez les apprenants s'il y a des similarités syntaxique ou sémantique, s'il y a des différences dans l'usage des deux langues en que questions. D'où nous parlons de transfert négatif ou positif. Nous allons donc faire une comparaison contrastivement entre l'adjectif attribut en twi, en français anglais et en français. Nous avons utilisé le twi parce que c'est la langue maternelle de la plupart des nos apprenants.

2.1.1.2. Analyse contrastive de l'adjectif en twi et en français

Selon Dzameshie (2007) l'adjectif en twi ne s'accorde pas en genre ni en nombre avec le substantif. Par exemple :

8.

- i) Eric ani **agye**
- ii) Ama ani **agye**

Dans la première phrase 7(i) l'adjectif **agye** ne s'accorde pas avec le substantif **Eric** qui est du genre masculin. L'adjectif **agye** dans la deuxième phrase 7(ii) ne s'accorde pas aussi avec le substantif **Ama** qui est du genre féminin

9.(i) Nipa tiatia

- (ii) Nnipa ntiatia

Nipa qui est singulier s'accorde avec l'adjectif **tiatia** en nombre dans l'exemple 8i et dans le deuxième exemple **Nnipa** qui est au pluriel s'accorde aussi avec l'adjectif **ntiatia** qui est au pluriel

Les traits de similarités morphosyntaxiques entre les adjectifs attributifs en twi et en français

D'après Osam (1999), les adjectifs en twi s'accordent avec le nom en nombre mais pas en genre

10. *Abarima no adwene mu abue* (le garçon est intelligent)

11. *Anthony ani agye* (Anthony est content)

12. *Akonmwa ketewa* (small chair)

13. *N konmwa nketewa* (small chairs)

On remarque que dans les phrases les sujets : *Abarima*, *Anthony*, et *A konmwa* qui sont au singulier, s'accordent avec les adjectifs *abue*, *agye*, et *ketewa* au singulier respectivement. Dans la dernière phrase, le nom *Nkonmwa* qui est au pluriel s'accorde avec l'adjectif *nketewa* qui est aussi au pluriel.

De la part de Corbetts (2011), beaucoup de langues de Niger-Congo, Nigeria n'ont pas de genre mais ils ont des nombres. Nous sommes de la même opinion que twi qui fait partie de ces groupes de langues n'a pas de genre de noms. Par exemple.

14. *Abarima no adwene mu abue* (Le garçon est intelligent)

15. *Abeawa no adwene mu abue* (*La fille est intelligent)

En analysant les phrases au-dessus, nous remarquons que dans la première phrase, le nom *abarima* qui au genre masculin ne s'accorde pas avec l'adjectif *abue* en genre et dans la deuxième phrase aussi, le nom, *abeawa* ne s'accorde aussi avec l'adjectif *abue* en genre.

2.1.1.3. Analyse contrastive de l'adjectif en anglais et en français

Selon Tallerman (1981), l'adjectif modifie un nom. Il ne s'accorde pas avec le substantif en anglais.

17. The boy is *big*.

18. The girl is *big*.

Dans les phrases ci-dessus, l'adjectif *big* s'accorde ni avec *boy* ni avec *girl*.

Tallerman (1981) dit que l'adjectif attribut ou prédicatif modifie les noms et est fixé.

Pour ajouter, Morvsik (1978) dit que les adjectifs en anglais précèdent le nom dont il qualifie immédiatement.

19. The *slim girls* are coming

20. The *fat boys* are sleeping.

L'adjectif *slim* qualifie *girls* dont vient immédiatement après le nom dans la phrase 19. *Fat* qualifie *boys* et le suit immédiatement. Morvsik (1978) ajoute que l'adjectif ne s'accorde pas en anglais mais il s'accorde en genre et en nombre dans quelques langues tels que le français.

De la part de Radford (1999), l'adjectif est un mot employé avec un nom pour donner des informations sur le nom.

21. Albert is *intelligent*

22. Alice is *intelligent*.

Nous pouvons conclure que l'adjectif en anglais ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le substantif. Alors, il n'y a pas de similarités entre les adjectifs en anglais et les adjectifs en français.

2.1. 2. Théories cognitivistes

Contrairement aux behavioristes, les cognitivistes dont Corder (1974 :12), ne parle pas d'interférence, ni \ du comportement observable uniquement lie à l'environnement

physique, mais de transfert parce qu'ils pensent qu'on ne peut pas se passer des acquis antérieurs d'un apprenant lorsqu'il apprend une langue. L'apprenant a déjà à sa disposition un répertoire plus ou moins suffisant pour établir des interactions avec son environnement avant d'être introduit à L2. En prenant le milieu ghanéen, il a une connaissance déjà acquise en anglais sur lesquelles on peut baser sa nouvelle connaissance en FLE.

D'après Dubois et al (2002 :64), Chomsky a critiqué le behaviorisme comme incapable de rendre compte de la créativité du sujet parlant et de l'apprentissage du langage chez l'enfant. Pour lui, chaque apprenant est né biologiquement avec un organe mental qui lui permet de stocker des connaissances et d'en reproduire de manières diverses. Chomsky distingue l'homme de l'animal à partir du langage du premier, en particulier, sa capacité de former de nouveaux énoncés qui expriment des pensées nouvelles adaptées à des situations nouvelles. Chomsky (1968) pense que l'enfant possède un équipement générique humain directement responsable de son langage, c'est-à – dire l'essor cognitif et social de l'espèce humaine l'amènera à se développer. La conception de Chomsky note que l'enfant est doté d'un dispositif d'acquisition du langage, (Langage Acquisition Device) et c'est ce mécanisme qui guide l'apprenant et l'introduit aux règles de construction qui régissent la langue déjà apprise. Ainsi, ce mécanisme permet à l'apprenant de déduire de la langue de l'entourage, les structures de base d'une grammaire universelle qui ne lui a été apprise. Autrement dit, l'enfant est considéré comme prédisposé à l'apprentissage des règles de grammaire de façon innée.

Cette prédisposition lui permet de sectionner les règles à partir d'un ensemble fini qui pouvaient exister. Dans cette règle paramétrage, les enfants se fixent une règle grammaticale. C'est évident que Corder (1967) confirme en disant que « les phrases de l'apprenant sont comme autant de manifestations d'hypothèses fausses ». Alors lorsque

les apprenants seraient exposés à plus de données, et qu'ils les auraient traitées soit par l'observation directe, soit à l'aide de l'explication du professeur, l'interaction entre eux et les hypothèses de départ leur permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible. L'observation de Corder et ses partenaires à une grande importance pour l'enseignement du FLE car, ils mettent l'accent sur une présentation systématique des éléments psychologiques sur lesquels se basent les conceptions de l'apprenant. Corder (1957) met l'accent sur le fait que l'apprenant soit exposé à données qu'il doit observer directement, que ce soit en classe ou en dehors de la classe.

2.1.3. Notion d'erreur

Le désir que les apprenants aient à travers l'apprentissage d'une langue indique leurs empressements d'apprendre les règles de cette langue. L'attitude de la majorité des apprenants du FLE est déjà mauvaise à cause des idées qu'ils ont envers la langue française. La théorie cognitiviste fait appel à l'utilisation des processus mentaux ou à l'intelligence ou à la pensée.

Corder (1967) considère le processus d'acquisition comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde. Mais Corder ne rejette pas le concept de transfert en L1 et L2 puisque pour lui, l'apprenant de L2 construit son système de L2 en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences. Les chercheurs s'attachent aux erreurs réellement commises par les apprenants de L2.

La conception actuelle sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage tend à récupérer sa dimension positive remettant en cause un domaine longtemps marqué par le rejet didactique. C'est en s'appuyant sur les erreurs commises qu'il est possible de

transformer les obstacles en objectifs et d'aider l'apprenant à ajuster ses représentations initiales et à améliorer son inter langue, tout en prenant conscience de son fonctionnement mental et de ses actions.

Malheureusement, l'erreur est mal perçue et sanctionnée dans notre système. Astolfi (2003) C'est un outil pour bien enseigner. L'erreur est alors incontournable dans l'apprentissage d'une langue. Elle a une tactique de remédiassions ou un pivot pour faire progresser l'apprentissage d'une langue. La théorie cognitive indique que l'erreur est un indicateur du processus d'apprentissage, elle donne des informations sur les difficultés des apprenants.

D'après Chomsky, N. (1965). L'erreur pourrait aussi être désignée comme la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotype digne de ce nom Astolfi (2003 : 45). La notion d'erreur renvoie donc à un processus et non à un produit fini car dans la logique de la construction toute erreur est signe d'apprentissage évolutifs, influencés par le contexte, les partenaires, les nouveaux savoirs l'oublier.

Les behavioristes postulent que l'erreur provient des mauvais comportements et doivent être sanctionnée. Au contraire les cognitivistes pensent que l'erreur ne doit pas être considérée comme un facteur négatif de l'enseignement. Corder (1974) postule que l'erreur est normale et nécessaire dans tous les processus d'apprentissage. Les cognitivistes et les didacticiens des langues confirment que l'erreur relève de la compétence tandis que la faute relève des performances. L'analyse des erreurs représentent ainsi le passage d'une conception prédictive à une conception explicative. Les chercheurs ne prédisent pas les erreurs mais les expliquent. Pour Corder (1967), les erreurs sont faites à cause de la méconnaissance des règles, à leur mauvaise application

ou à une interprétation erronée de celle-ci influencée par la langue maternelle ou l'anglais.

Parmi d'autres choses, l'analyse d'erreurs permet à l'enseignement d'identifier précisément les difficultés d'emploi de l'adjectif attribut en FLE et à éliminer les obstacles d'apprentissage.

2.1.3.1. Typologie des erreurs

Parmi la multitude des typologies d'erreurs proposées par les didacticiens, nous avons retenu d'une part, celle de Astolfi (2003) qui rend compte de la diversité de facteurs susceptible de produire des erreurs et d'autre part celle de Edimonsen et al (1991) qui se réfèrent plutôt aux processus cognitifs et aux stratégies d'apprenants lorsque ceux-ci sont confrontés aux erreurs.

Astolfi distingue huit types des erreurs mais nous allons baser notre recherche sur quelques-unes de ces erreurs qui sont liés aux causes de problème.

1. Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail donnée

Dans l'analyse des consignes données aux élèves, les verbes d'action (analyser, expliquer, interpréter, conclure) ainsi que les mots de la langue courantes utilisé dans des sens particuliers par chaque discipline, par exemple, l'accord, direct fonction.....) constituant des sources de problèmes.

2. Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes

Bien ces erreurs proviennent des difficultés des élèves à décoder les implicites de la situation. En même temps, les habitudes scolaires produisent des constructions erronées mais assez cohérents par rapport à des règles connues sur généralisées.

3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves

Les élèves n'attendent pas une leçon pour se donner des explications par rapport à un problème donné. Ces conceptions s'avèrent très résistantes aux efforts d'enseignement. Elles doivent donc être prises en compte didactique. On doit les comparer.

4. Des erreurs portant sur les démarches adoptées

Une démarche susceptible d'induire des erreurs est celle où l'enseignement posant une question s'attend à une réponse bien précise, qui représente en fait la solution du maître. Il vaut mieux permettre aux apprenants d'exprimer leurs propositions collectivement car elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont pas de la solution de l'enseignant. C'est ce qui fait la force du travail en commun des élèves ainsi que les jeux des interactions ou les conflits sociocognitif générateurs de progrès intellectuels

5. Des erreurs dues à une surcharge cognitive

Dans le cas où il y a la surcharge cognitive, les apprenants confondent des règles. Certains d'entre eux arrivent à oublier et ne savent plus ce qu'ils peuvent faire.

6. Des erreurs causées par la complexité propre du contenu

L'origine des erreurs peut être recherchée d'une complexité propre au contenu d'enseignement. Cette complexité n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires habituelles dans les progressions disciplinaires adoptées. L'analyse de ce type d'erreur est typique du travail proprement didactique, qui consiste à remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associées.

Nous avons retenu les erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données, et les erreurs causées par la complexité propre du contenu car elles sont relatives au problème de notre sujet.

2.1.3.1. La nature d'erreur

Au processus de notre enseignement, nous remarquons quatre types d'erreurs commises par les apprenants.

Le premier type d'erreur est l'accord de l'adjectif attribut au sujet. L'adjectif attribut s'accorde avec le substantif soit au masculin soit au féminin. Par exemple :

23* **Kweku est intelligente**

24. ***Akosua est grand**

Les noms *Kweku* et *Akosua* qui sont des noms masculins et féminins respectivement doivent s'accorder avec les adjectifs attributs *intelligent* et *grande* en genre masculin et féminin.

Le deuxième type d'erreur est accord du substantif de l'adjectif attribut en nombre : le nombre désigne deux choses ; soit singulier soit pluriel. Grevisse et al (2011 : 289-290)

Alors si le nom est du genre singulier, il doit s'accorder avec un adjectif attribut au singulier et à la revanche si le nom est du nombre pluriel il doit aussi s'accorder avec un adjectif attribut au pluriel. Exemples

25. ***Les gommages sont noire**

26. ***Le stylo est neufs**

Les substantifs *les gommages* et *le stylo* s'accordent également avec les adjectifs *noires* et *neuf* mais ce n'est pas le cas montré.

Il s'agit alors de la maîtrise des genres et de nombre des substantifs.

Le troisième type d'erreur commise par les apprenants est le transfert négatif de quelques compétences déjà acquises en anglais et leurs langues maternelle sur l'acquisition/apprentissage du FLE.

Anglais	Français
27.The teacher is kind. -	Le professeur est gentil
28.Madam is kind.	*Madame est gentil
29The boys are kind	*Les garçons sont gentil
30.The girls are kind	*Les filles sont gentil.

Dans les phrases au-dessous, les phrases 27, 28, 29 et 30, sont mal construites car elles ne suivent pas les règles d'accord du substantif avec l'adjectif en genre et en nombre, ils ont tellement transféré les phrases anglaises où les adjectifs ne s'accordent pas avec le nom en genre et en nombre.

Alors les erreurs ne sont pas seulement l'indice d'un défaut mais aussi une source d'information. Ils dépendent de la maîtrise de langue.

2.1.4 Implications didactiques

Différents types d'erreurs manifestent au processus de l'enseignement /apprentissage du français, langue étrangère (FLE). Ces erreurs sont perçues par différents théoriciens notamment les behavioristes et les cognitivistes. Alors ces erreurs affectent négativement la bonne maîtrise de la langue française.

De point de vue de behavioristes, l'erreur provient des mauvaises habitudes qui doivent être corrigées. Au contraire, les cognitivistes indiquent que l'erreur ne doit plus être

considérée un obstacle négatif pour apprendre une langue. Corder (1974) atteste que l'erreur est normale, nécessaire et obligatoire dans tous les processus d'apprentissage d'une langue. Il sert à savoir si les apprenants ont bien appris la langue ou non. Il sert aussi à identifier l'erreur et proposer des remédies. L'erreur est alors véritable dans le processus d'apprentissage d'une langue.

Pour les cognitivistes, l'erreur un indicateur du progrès ou d'échec de l'apprentissage. Elle donne des informations sur les difficultés des apprenants. L'erreur est relative et positive. Corder (1980) cité par Cuq (1996 : 47) fait savoir que les erreurs systématiques des apprenants nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue. L'erreur est la marque d'une étape intermédiaire dans la stratégie d'apprentissage. Nous sommes du même point de cognitivistes et de behaviouristes avec leurs opinions de l'erreur et de l'analyse contrastive.

2.1.5. Notion de transfert de L1 et L2

Le transfert est le phénomène par lequel l'apprenant applique à la langue seconde qu'il apprend les règles de fonctionnement qui sont celles de sa langue maternelle. L'emploi de l'adjectif attribut chez les apprenants du FLE au niveau Senior High School peut être source des transferts de la langue maternelle car d'après Dabène (1980 : 11), c'est la langue la mieux connue. Donc les erreurs sont dues à un transfert négatif à cause du déséquilibre entre le système maîtrisé c'est-à-dire la langue maternelle et le système en construction, le français. Nous avons remarqué que dans la langue twi, langue maternelle de notre public, l'adjectif attribut est toujours postposé et ne s'accorde pas avec le substantif comme d'autres langues maternelles ghanéennes. Amuzu (2000) confirme cette remarque, en ce qui concerne l'éwé, que l'ordre relatif de l'adjectif et du nom est stable en éwé étant donné et que l'adjectif est toujours postposé. Par cet ordre est variable en français. Il ajoute que « le genre grammatical marqué par les redondances des

articles qui en éwé est moins important. Par conséquent il nous semble qu'il n'y a pas de manque de genre en éwé ». Nous supposons que la structure de toutes les langues ghanéennes est la même. La notion d'accord de l'adjectif attribut avec le groupe nominal peut être une difficulté pour les apprenants car ils transfèrent cette notion de leur connaissance de l'adjectif en twi sur l'acquisition de français.

Notons également que la L2, l'anglais qui est la seconde langue apprise par les apprenants et de surcroît la langue officielle du Ghana a un impact positif et négatif à la fois sur la langue française. Du point de vue négatif, il existe des confusions entre ces deux langues seconde et étrangère. Par exemple, au niveau de l'adjectif, il n'y a pas d'accord en de l'adjectif attribut avec le substantif en anglais. Par contre, l'adjectif s'accorde toujours en genre et en nombre avec le substantif.

2.1.6. Définition de l'adjectif

Parmi les grammairiens, nous avons eu accès aux œuvres, citons J.C Chevailier, C. Blanche-Benveniste, M. Arrivé et J. Peytard dans *la Grammaire Larousse du Français Contemporain* (1964), M. Arrivee, F. Gadet et M. Galmiche dans *la Grammaire aujourd'hui, Guide et Alphabétique de Linguistique française* (1964) et G. Mauger (1968) dans *Grammaire du Français d'aujourd'hui*, Hachette : Paris, Grevisse M. et Goose Andre (2009) dans *Le bon Usage et Riegel M., Pelat J. et Rioul R* (2012) dans *Grammaire Méthodique du français*.

J. Chevalier (1994 :90) et al dans *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Selon eux :

« l'adjectif qualificatif désigne une qualité attachée à une substance : il qualifie le substantif »

Ils ajoutent « Toutefois, on remarque, fréquemment, l'adjectif marque pas une QUALITE mais dans une RELATION.

Dans *la grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*, mettent tous les adjectifs dans une même classe qu'ils présentent « facultatif » dans le syntagme nominal. Ils ajoutent que

« dans la classe des adjectifs, on distingue selon les critères sémantiques et syntaxiques, les qualificatifs qui énoncent les qualités du nom et les rationnels qui indiquent les relations avec le nom et les autres »

De la part de Mauger (1968 : 31),

« L'adjectif qualificatif exprime une qualité, une manière d'être (physique or morale) de la personne, de l'animal ou de la chose représenté par le nom » . .

Mauger apporte quelques précisions et éclaircissements sur la morphologie de l'adjectif, c'est ce que plusieurs usagers ignorent. Cet aspect morphologique sur lequel Mauger (1968:31) donne des précisions, constituent l'un de problèmes que rencontrent les apprenants anglophones comme nous allons le voir par la suite de ce travail.

« on écrit adjectif qualification avec une minuscule même s'il est tiré d'un nom d'un peuple. La notion française : Ecrivez cependant avec une majuscule parce que l'adjectif fait corps avec les noms propres-Les Etats –Unies, Les Nations-Unies, La Comédie Française »

Grammaire systématique de la langue Française (2001) adopte une double définition de l'adjectif :

« Du point de vue sémantique, l'adjectif exprime une qualité ou une relation alors que le substantif désigne comme son nom indique une substance et le verbe qu'il procède ».

Beaucoup se sont contentés de fournir une définition que nous avons qualifié de « simpliste » Comme celle de Normand Robidoux (1987:61). Cette définition est simpliste peut-être à cause de la position de la langue Française au Canada où la langue française a double statut, langue maternelle et langue étrangère.

« L'adjectif est un mot que l'on joint au nom ou au pronom pour exprimer une qualité, bonne ou mauvaise ou manière d'être un état ».

Sans fournir d'exemples |Robidoux enchaîne immédiatement avec l'accord.

« L'adjectif qualificatif (épithète ou attribut) s'accorde en genre et en nombre ou le pronom auquel il se rapporte. Exemples : un beau ou un bon livre »

C'est l'accord en genre et nombre de l'adjectif qui pose de difficulté aux apprenants d'AIS.

Ailleurs dans le même manuel, Robidoux (1987) :

« les adjectifs qualificatifs expriment une manière d'être ou une qualité bonne ou mauvaise. Exemples : Une fille intéressante, un homme méchant, une femme forte »

Entre cette définition de l'adjectif qualificatif et celle de l'adjectif, il n'y a pas de différence.

Grevisse et al (2012) : *Nouvelle Grammaire du français*

« L'adjectif est un mot qui varie en genre et en nombre qu'il reçoit par le phénomène de l'accord »

D'après Dubois et al (2006), l'adjectif est un mot variable indiquant une qualité d'être ou une chose (désigné par un nom ou un pronom). Il s'accorde avec le substantif en genre et en nombre.

L'adjectif, du point de vue de Bescherelle (2012), sert à préciser une qualité, une caractéristique d'être animé ou d'une chose inanimée.

Riègel et al (2009) ajoutent que l'adjectif est une partie élémentaire du discours qui regroupe un ensemble de mots simples ou complexe sur la base de quatre propriétés communes, respectivement syntaxique, sémantique, morphologique et morphosyntaxique.

Ils ajoutent que les adjectifs dépendent toujours d'un autre terme de la phrase généralement nominale ou pronominale, et leur fonction se définit selon la manière dont ils sont mis en relation avec cet élément.

Quant à Grevisse (1975) l'adjectif est un mot que l'on joint à un nom pour exprimer une qualité de l'être ou de l'objectif nommé ou pour introduire un nom dans le discours.

Nous remarquons donc qu'un adjectif est un mot qui varie en genre et en nombre selon le nom qu'il qualifie ou détermine. Autrement dit l'adjectif dépend toujours du nom sans posséder lui-même de genre. A cause de ce lien obligatoire entre l'adjectif et le nom, l'adjectif n'est pas en lui-même référentiel. Il peut donc caractériser une chose ou une personne en lui donnant par exemple une qualité de la couleur, de la forme ou de la manière d'être.

Avec ces différentes définitions, il serait difficile de maîtriser l'adjectif qualification surtout l'adjectif attribut. La complexité de la langue française est une cause non négligeable de ce problème. L'une des plus difficiles au monde comportant en effet beaucoup de problèmes d'accord en genre et en nombre. Donc les causes majeures de sa complexité sont avant tout grammaticales.

2.1.7. Propriétés morphosyntaxiques de l'adjectif

En français, la catégorie de l'adjectif se distingue essentiellement des autres catégories lexicales majeures que sont les noms et le verbe par quatre formes Riegel (1995)

1. L'adjectif est variable en genre et en nombre, une propriété qui n'est pas partagée que par (a) un nombre relativement réduit de couples de noms dérivés si l'on veut bien considérer qu'il s'agit effectivement des deux formes d'un même nom ; b) des formes pronominales surtout en usage anaphorique ; c) les formes du participe passé de certains verbes qui se prêtent d'ailleurs surtout à l'emploi adjectival.
2. Contrairement au nom, l'adjectif ne possède pas par lui-même un genre mais s'accorde en genre avec l'élément nominal soit à l'intérieur de ce dernier si l'adjectif est épithète soit à l'extérieur si l'adjectif est l'attribut ou si lui est apposé.
3. La plupart des adjectifs pouvant être modifiés par des adverbes d'intensité on a pu dire comme la température, les notions qu'ils expriment sont variables en degré.
4. En revanche si les noms se combinent naturellement avec un déterminant pour former un syntagme nominal, les adjectifs lorsqu'ils sont employés comme tels ne se prêtent absolument pas à la détermination et à la qualification (massive et comptable) au moyen d'un déterminant : un/le/ cinq/ plusieurs virgurs etc.

2.1.8 Fonctions syntaxique de l'adjectif

L'adjectif qualificatif peut avoir trois fonctions principales. Riegel et al (2009).

2.1.8.1 Adjectif épithète

L'adjectif en fonction épithète se place immédiatement avant ou après le nom sur lequel il porte son sens. Aucune virgule, aucun verbe ou aucune préposition ne peut donc séparer l'adjectif épithète de support nominal. Dubois et al (2006 :55)

31. Un **jeune** homme est arrivé.

32. Une **petite** femme.

Quant à Riegel et al (2009), l'adjectif en position d'épithète ne peut pas en être séparé ni par un complément du nom ni par une relative à moins que l'autre modifiant ne forme avec le nom une unité lexicale codée ou un nom composé de discours. Il s'opère à l'intérieure du groupe nominal où l'apport d'information véhiculé par l'épithète contribue à la construction d'une expression descriptive. Exemple

33. Un **grand** homme un homme **grand**

34. Une fille **paresseuse** une **paresseuse** fille

De la part d'Adeniyi (2011 :172), l'adjectif est dit épithète quand il sert de modificateur facultatif à l'intérieur de groupe nominal. Il est lié directement au substantif sans l'intermédiaire d'un verbe. Elle ajoute que l'adjectif épithète peut être placé avant ou après. Exemple :

35. Il a attrapé une **grosse** souris.

36. Je lis un livre **intéressant**.

Théoriquement, toute adjective épithète peut se placer avant ou après le nom auquel il se rapporte mais dans la pratique, il existe de nombreux principes généraux qui règlent sa place.

2.1.8.2. Adjectif en apposition

L'adjectif est apposé quand il est placé auprès d'un nom ou d'un pronom dont il est séparé par une pause à l'oral ou par une virgule à l'écrit. Dubois, et al (2006 :55)

Par exemples

37. *Faible*, jean marche lentement à la maison.

38. Je vis certains, inquiets qui s'agitaient.

39. Un chat *immobile*, guette une souris.

40. Martin, *jeune*, a été nommé président.

Dans ces exemples les adjectifs apposés sont séparés par des virgules.

De la part de Grevisse et al (2009 : 441), l'adjectif en apposition est un élément nominal placé dans la dépendance d'un autre élément nominal et qui a avec celui-ci la relation qu'un attribut avec son sujet, mais sans copule.

41. Mary, *intelligente*, a réussi à son examen.

L'apposition est à l'attribut nominal ce que l'épithète est à l'attribut adjectival.

Ils ajoutent comme caractéristiques des adjectifs, les noms s'accordent avec l'adjectif apposé en genre et en nombre si l'apposition est un nom qui connaît la variation en genre et en nombre.

Exemple : Derrière chaque *croisée*, *écluse* de valeurs, de triples rideaux pesaient sur leurs embrasses. Ici le nom *croisée* qui est du genre féminin et du nombre singulier s'accorde avec l'adjectif apposé *écluse*.

De point de vue de Furgersen (1988), l'apposition est un prédicat externe secondaire de la phrase déterminant sémantiquement le concept fonctionnant comme base sans restreindre l'extension.

Dans le présent travail on a opté pour l'emploi de l'adjectif attribut employé avec le verbe être.

2.1.8.3. Syntaxe de l'adjectif attribut

Selon Riegel (1986 :56) le rapport entre l'adjectif et le substantif est attributif quand il est établi par l'intermédiaire d'un verbe. Ces verbes sont essentiellement attributifs (être, devenir, sembler, paraître, rester, etc.) ou occasionnellement attributifs (des verbes transitifs ou intransitif d'action suivis d'adjectifs).

42. Il est rentré ivre.

43. Ali est devenu riche.

Il ajoute qu'on donne le nom d'attribut à une fonction syntaxique assumée par un mot ou un groupe de mots par l'intermédiaire d'un verbe attribut, être ou un verbe d'état. Le mot attribut exprime alors une qualité ou une propriété que l'on attribue ou encore une identité que l'on pose à propos d'un autre terme.

2.1.8.4 Fonction de l'adjectif attribut

L'adjectif attribut peut avoir trois fonctions notamment attribut du sujet, attribut du complément d'objet direct et indirect.

Dans la Grammaire de l'Académie citée par Bourdreau (1981 : 159), l'attribut en tant que fonction de l'adjectif est défini comme ceci ; attribut, il exprime la manière d'être d'un nom ou d'un pronom sujet ou complément, auquel il est joint par un verbe d'état.

La pièce était intéressante

Le problème ici se trouve au niveau de l'accord de sujet avec le sujet en genre et en nombre.

2.1.8.5. Attribut du sujet

D'après Dubois et al (2006). L'adjectif est attribut du sujet quand il est relié au nom ou au pronom par un verbe. Il exprime une qualité reconnue ou attribuée au sujet et qu'il ne fait donc corps avec ce sujet.

44. Pierre était **jeune**.

45. Kofi est **malade**.

46. Elle est a été paresseuse

Dans les exemples ci-dessus, les adjectifs tels que *jeune*, *malades* et *paresseux* sont attribués aux sujets *Pierre*, *Kofi* et *Elle* respectivement.

Le sujet est lié à un substantif, à un adjectif par l'intermédiaire d'un verbe attribut Chevalier J.C. et al (2006 :115)

L'adjectif est attribut du sujet lorsque l'adjectif est mis en rapport par l'intermédiaire du verbe *être* ou d'un verbe similaire (paraître, devenir, sembler etc.) d'une part et représentent une qualité qui fait partie intégrante du sujet d'autre part Grevisse (1986 : 346-348).

47. Ma sœur est **laborieuse**

48. Mes voisines sont **pauvres**

L'attribut du sujet est le deuxième constituant du groupe verbal dont le verbe introducteur est le verbe *être* ou un verbe d'état. Riègel et al (2011 : 365)

49..Alice est gentille

50. Il est triste

51. Le cahier est jol

De la part de Leeman cité par Dubois (1996 : 187-195), l'attribut du sujet peut être un nom, un groupe de nom, un adjectif, un participe passé ou un groupe prépositionnel. Il est placé après le verbe et ne peut pas être déplacé ou détaché. Il n'est pas supprimable sauf à changer le sens du verbe introducteur.

De plus, la tradition grammaticale admet généralement que la construction à attribut du sujet n'est possible qu'en combinaison avec certains verbes tels qu'être, *devenir*, *sembler*, etc. appelés verbes copules. Riegel (1981, 1985, 1996, et 2002) observe pourtant que l'attribut peut également se rapporter au sujet de certains verbes intransitifs.

52. Pierre est rentré **ivre** à la maison

Pour ajouter, Noailly (1999 :17) disent que l'attribut est l'élément dont la fonction est d'exprimer une qualification accordée soit au sujet soit à l'objet selon la nature de fonction modale du verbe. L'attribut est un substantif ou un adjectif.

On donne le nom d'attribut à un prédicat de nature substantif ou adjectivale, exprimant la manière d'être d'une personne ou d'une chose désignée par un terme substantival de la phrase (Larson 1994 : 19)

Du point de vue strictement syntaxique, l'attribut est le second élément obligatoire des syntagmes verbaux introduits par la copule ETRE. On donne le nom de syntagme attributif au syntagme verbal quand celui-ci est formé de la copule ETRE suivie d'un adjectif.

53. Pierre est *heureux*.

54. Pierre est un ingénieur.

55. Pierre est *ici*.

Ici, *heureux* et *ingénieur* sont des syntagmes attributifs. (Dictionnaire de linguistique : 58)

2.1.8.6 Attribut du complément d'objet direct (COD)

Il est connu qu'un adjectif attribut s'accorde en genre et en nombre avec le syntagme objet. Cet accord morphologique reflète le lien référentiel unissant les deux constituants, l'attribut exprimant une caractéristique du référent du syntagme nominal complément d'objet. Riegel (2012)

L'adjectif est attribut du complément d'objet direct quand il représente une qualité que le sujet reconnaît ou attribue au complément d'objet. Dubois et al (2006 :56)

56. Je trouve Pierre *sincère*.

57. L'étudiant est *gentil*.

Ils ajoutent que l'attribut du complément d'objet direct peut être introduit par une préposition pour, en, de par etc.

58. Il l'a pris pour un fou.

59. Il est considéré comme un savant.

Denis et al (1989), le complément d'objet, un nom ou un pronom peut être accompagné d'un attribut. On parle d'attribut de complément d'objet lorsque la relation ne s'établit plus entre l'attribut et le sujet mais entre l'attribut et l'objet.

2.1.8.7 Typologie des constructions à l'attribut de l'objet

D'après Riegel et al (2009 : 431), les propriétés syntaxiques et les interprétations des éléments constitutifs de la construction générale permettent de distinguer quatre grands types de l'attribut de complément d'objet.

1) Les attributifs propositionnels (ou complétifs) ou la proposition réduite alterne avec une subordonnée complétive attributive comme complément du verbe principale.

* J'ai trouvé le repas excellent/ J'ai trouvé que le repas était excellent.

2) Un grand nombre de verbes transitifs sans complément propositionnels admettent sur le modèle des verbes à élargissement par un élément prédicatif portant sur le groupe nominal post verbal qui constitue un véritable complément d'objet direct (COD).

60. Ils l'ont adoptée jeune.

61. il a coupé mon veston trop court.

La nature de l'objet par son attribut est toujours le propos de l'énoncé.

3) Le verbe AVOIR se construit également avec un attribut de complément d'objet lorsque son objet possède de l'article défini s'interprète comme une partie constitutive du sujet.

62. Gideon a le teint clair.

2.1.8.8. Verbes introduisant l'attribut de l'objet

Pour Riegel (1994), les verbes introduisant l'attribut de l'objet peuvent s'agir de verbes de jugement et d'appréciation (juger, trouver, estimer, considérer comme, regarder comme, etc.), de verbes indiquant un changement d'état (laisser, rendre, faire etc.) ou de

verbes conférant un titre ou une dénomination (proclamer, nommer, élire, traiter de, appeler etc.).

2.1.9 Notion du genre en linguistique

Des points de vue général, grammatical et linguistique, le genre est une catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, féminin ou aux choses neutres. Selon Grevisse (2005 :23), « le genre indique en général, le sexe des êtres ». D'après Webster et Gove (2002), la notion de genre (gender) du point de vue linguistique fait référence à chacune de deux ou plusieurs sous-classes, dans une classe grammaticale d'une langue (comme nom, pronom, adjectif, verbe) qui sont en partie arbitraires, mais aussi en partie basées sur les caractéristiques distinctives comme la forme, la manière d'existence (ex. animé, non animé), ou le sexe (ex. masculin, féminin, ou neutre) et qui déterminent l'accord. En anglais moderne, le genre grammatical existe rarement. Dans la langue anglaise, selon Goes (1999: 619), le concept de genre (gender) dans son sens général, est une classification grammaticale des noms et des mots correspondant grossièrement aux deux sexes ou au neutre; chaque classe de noms (voir n. masculin, féminin, neutre) : Gender [...] each of the classes (MASCULINE, FEMININE and sometimes NEUTRAL) into which nouns, pronouns and adjectives are divided; the division of nouns, pronouns and adjectives into these different genders. Dans la langue française, selon Robert (2012), le concept de genre signifiait le « sexe » au XIIe siècle ; en latin c'est genus, generis qui signifie « origine, naissance ». En français, le genre est une propriété grammaticale de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe

passé) qui est, soit le masculin soit le féminin, et qui est exprimé soit par leur propre forme (au féminin, elle, la, recouverte, son amie), soit par la forme de leur entourage, par l'accord (le sort, la mort, des manches longues, une dentiste, l'acrobate brune). D'après Goes (1999), la langue anglaise possède trois genres (masculin, féminin et neutre) comme d'autres langues à des degrés divers ; le latin, l'allemand et l'anglais ancien. Le genre neutre est normalement appliqué aux noms inanimés (pourtant il y a des noms inanimés qui appartiennent à l'un ou l'autre des genres des noms animés). Cette notion de genre, en anglais, a une incidence seulement sur le choix de la troisième personne du singulier : « he » (masculin) et « she » (féminin) pour les êtres humains, et « it » qui désigne les animaux et les inanimés (neutre/impersonnel). On fait parfois une distinction entre le sexe des animaux par opposition aux « he » et « she », ainsi qu'entre certains objets comme « ship », « truck », etc. (ces objets sont parfois remplacés par le pronom sujet féminin « she »). Cette distinction ne fait porter aucun accord sur les autres parties du discours, sauf sur le déterminant possessif et les pronoms qui les remplacent. Dans la morphologie de l'anglais, le sexe est marqué par des moyens lexicaux (Greenbaum, 1996). Il y a deux groupes d'éléments linguistiques pour la distinction lexicale en anglais : un groupe englobe des mots féminins qui sont dérivés de leur masculin, et un autre groupe concernant des paires qui ne montrent aucun rapport morphologique.

Exemples: Anglais

Masculin	Féminin
Hero	heroine
Widower	widow

Français

Masculin	feminin
héros	héroïne
veuf	veuve

Exemples:

Anglais	Français	Anglais	Français
Man	l'homme	hen	la poule
Woman	la femme	rooster	le coq
Daughter	la fille	horse	le cheval
Son	le fils	mare	la jument

Dans la langue française, le genre a longtemps été le centre d'intérêt des grammairiens traditionnels et modernistes. Nous estimons utile de citer ici certains de leurs travaux. Grevisse (1986 :757) souligne que: pour la plupart des noms, le genre est arbitraire, ce n'est que pour une partie des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné (...). Le genre des noms inanimés est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'est pas déterminé par le sens de ces noms ; le genre des noms inanimés n'a pas non plus de rapport constant avec la forme de ces noms. Il est donc impossible de donner des règles rigoureuses à ces sujets. Ce point de vue de Grevisse dans lequel il considère la notion de genre en français comme arbitraire n'est pas très différent de celui de Wagner et Pinchon (1962 :46) qui précisent que: le genre n'est pas motivé lorsque les marques grammaticales du masculin et du féminin ne correspondent pas dans l'objet désigné par le substantif à un sexe différencié (...) pour beaucoup de substantifs il n'existe pas de règle qui permet de les classer d'une façon certaine dans la catégorie des masculins ou des féminins. De même, Chevallier, Blanche-Benveniste, Arrivé et Peytard (1991 :164-168), indiquent que : le genre est un caractère morphologique invariablement attaché à chaque substantif. Du point de vue du sens, le genre constitue, selon la pittoresque, mais judicieuse expression des grammairiens Damourette et Pichon (1968) un « sexe fictif » (...). La forme du substantif ne permet pas de reconnaître le genre auquel il appartient : fable et table sont féminins, câble et râble et sable sont masculins (...). Selon Chevallier

et al, réitèrent que, quand le substantif ne désigne pas un être sexué, et même quand il désigne un être sexué en faisant abstraction des différences sexuelles, les raisons qui expliquent son classement dans l'un ou l'autre genre sont complexes et variées. De plus, Arrivé, Gadet et Galmiche (1986 :284-284) soulignent qu' : en français comme dans les autres langues indo-européennes, la catégorie linguistique du genre est en relation avec la catégorie naturelle du sexe. Mais cette relation est complexe (...). Pour les êtres animés, les individus de sexe masculin sont généralement désignés par des noms masculins, les individus de sexe féminin par des noms féminins. (...). L'homologie entre les deux classifications du sexe et du genre n'a rien de constant : (a) Pour les humains, il existe un nombre non négligeable de noms masculins désignant des femmes (...). (b) Pour les animaux, il existe d'opposition morphologiquement marquée entre le masculin et le féminin que pour un nombre limité d'espèces (...). 38

Pour les non animés, Arrivé et al pensent que l'opposition des genres ne saurait évidemment correspondre à une différence sexuelle. La répartition des noms entre les deux genres paraît alors aléatoire. Riegel, Pellat et Rioul (1994:172) ajoutent que : le genre des noms est déterminé dans le lexique. (...) Une grammaire ne saurait envisager tous les cas particuliers –et ils sont nombreux – dont la solution se trouve directement, l'ordre alphabétique aidant, dans tout bon dictionnaire. (...) Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (le sable) ou féminin (la table). Par ces explications, Riegel et al remarquent que les erreurs commises par les étrangers sur le genre de ces mots cités témoignent de son caractère largement imprévisible. Néanmoins ils ajoutent que l'étymon et des facteurs culturels sont déterminants du genre des mots surtout les mots dérivés de l'allemand. Enfin, d'après Gardes –Tamine (1990 : 48-49) : Si le genre de l'adjectif est un fait de morpho-syntaxe, puisqu'il s'agit d'un accord, entraîné par sa dépendance vis-à-vis du substantif, il n'en va pas de même pour celui-ci :

son genre est déterminé dans le lexique. (...). On peut classer un grand nombre d'animés en individus de sexe féminin ou de sexe masculin. Ces oppositions naturelles peuvent parfois rencontrer la répartition linguistique genre, mais c'est loin d'être la règle. (...). Gardes-Tamine explique que lorsque les référents sont inanimés, la répartition des mots qui les désignent en genre masculin et féminin est arbitraire et imprévisible, d'où le nombre élevé d'erreurs commises sur ce point, par des étrangers, des enfants et même des locuteurs francophones adultes. En somme, ce que tous ces auteurs cités plus haut ont en commun en rapport à la notion de genre est que la désignation d'un élément ou d'un objet masculin ou féminin est arbitraire (ce n'est que pour des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné). En général, il n'y a aucune relation étroite entre un objet et le genre par lequel cet objet est désigné. Le genre est un trait qui correspond au contexte environnemental de chaque langue. Quand ces traits sont en accord entre deux ou trois langues, on rencontre moins de problèmes structuraux en apprentissage. Bien que le genre puisse être un trait sémantique, ses influences se révèlent en français dans ce que nous appelons la structure, ou autrement dit la grammaire. Par exemple, les déterminants d'un nom masculin comme « livre » portent la marque du genre masculin : J'ai un livre. J'ai lu mon livre. C'est le livre dont je t'ai parlé. Etc. Le problème de genre est particulièrement intense chez les apprenants dont la langue source (par exemple l'anglais) ne possède pas un système comparable à la classification des noms qui existent en français. Cependant, même ceux dont la langue maternelle possède le système du genre parfois comparable au français (par exemple les locuteurs allemands) ne sont pas à l'abri de ce type de difficulté (Farkamekh, 2006). Le problème de genre découle du fait que les règles dominantes sur la détermination du genre en français sont régies par

Le genre est un mot polysémique qui réfère à beaucoup de choses. Il est une catégorie grammaticale reposant sur la répartition des noms dans des classes nominales en fonction d'un certain nombre de propriétés formelles qui se manifestent par la référence pronominale, par l'accord de l'adjectif (ou un verbe) et par des affixes nominaux. Dubois et al (2002 :217-218) Ils ajoutent que le genre désigne d'êtres ou de choses caractérisées par un trait ou des traits communs notamment le sexe masculin (mâle) ou féminin (femelle). Ils poursuivent en disant que le genre *est en français réfère à deux choses ; les masculins et les féminins* : Le prince est mort s'oppose à la princesse est morte par la référence (il/elle), par l'accord (mort/ morte) et par les affixes nominaux (:/sse). En français, le genre féminin est généralement décrit par une variation morphologique du masculin pris comme base (le féminin « *intelligente* » a décrit l'adjonction de l'affixe *-e* au masculin *intelligent*) En ce qui concerne le genre, nous remarquons que c'est une caractéristique morphologique invariablement attachée à tous les noms et les adjectifs. En français, les noms des choses ou des concepts (des entités /inanimées) ont un genre arbitraire quelques fois éloigné de leur sens. Du point de vue de sens, il (le genre) constitue un genre fictionnel dans la mesure où la forme du nom ne permet en aucun cas l'identification du genre du nom en question. Contrairement à l'anglais où nous avons des entités avec du genre neutre, toutes entités animées ou inanimées à un genre en français. Cela implique qu'une chose est soit du genre masculin ou féminin. Les noms ont des genres grammaticaux et des naturels. Lorsqu'un nom a un genre grammatical qui contredit le genre naturel, les accords de l'adjectif attribut et les références pronominales peuvent se faire sur le genre naturel.

Le manque de la notion de genre fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du genre avec l'adjectif attribut, (surtout lorsque le sujet du verbe est au féminin). C'est-à-dire ; les apprenants ont tendance à négliger la flexion « e » (indicateur

du sexe féminin) dans leur production écrite. Nous avons à titre d'exemple ; « **Elle est jaloux envers moi* » au lieu de dire « *Elle est jalouse envers moi* ». Cela témoigne de la faiblesse des apprenants quant à l'emploi de l'adjectif attribut.

2.1.9 Notion du nombre en linguistique

Dubois et al (2002 :326-327) le nombre est une catégorie du groupe nominal qui s'exprime : par l'opposition entre le singulier (traduisant la singularité) et le pluriel (traduisant la pluralité) dans les noms comptables, et parfois par le singulier, le duel (traduisant la dualité) et le pluriel (plus de deux) sur le plan morphologique, le singulier apparaît comme le cas non-marqué, le pluriel comme le cas marqué.

Le singulier peut être donc exprimé la singularité, déterminée ou indéterminée dans l'opposition au pluriel, mais il peut traduire aussi l'absence d'opposition.

De la part du Riegel (1986), les marques du pluriel ne sont, sur le plan linguistique, « que des moyens oraux ou graphiques d'exprimer le concept de quantité »

La marque du pluriel prend deux formes : -s pour le syntagme nominal (déterminant, adjectif, nom, participe passé). Il est à noter que, quelques fois, le « s » de pluralité se marque par ses variantes sinon ses allographes. Le « x » du mot « *animaux / jaloux/paresseux/ délicieux* » etc., est un indice de pluralité. Selon Dubois et al (1965) ces redondances permettraient d'accroître la cohésion du syntagme nominal (accord nom adjectif)

Dans la langue anglaise, selon Simpson et Weiner (1991: 619), le concept de genre (gender) dans son sens général, est une classification grammaticale des noms et des mots correspondant grossièrement aux deux sexes ou au neutre; chaque classe de noms (voir n. masculin, féminin, neutre) : Gender [...] each of the classes (MASCULINE, FEMININE and sometimes NEUTRAL) into which nouns, pronouns and adjectives are divided; the division of nouns, pronouns and adjectives into these different genders.

Dans la langue française, selon Robert (2012 :417), le concept de genre signifiait le « sexe » au XIII^e siècle ; en latin c'est *genus, generis* qui signifie « origine, naissance ».

Le manque du concept de nombre linguistique fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du pluriel, (accord sujet-verbe-adjectif/participe passé). C'est-à-dire ; les apprenants ont tendance à négliger les flexions de pluralité, surtout au niveau de l'adjectif et du verbe dans leur production écrite. Nous avons pour exemple : « **Les filles sont belle.* » L'omission de « s » sur l'adjectif *belle* est un indice que les apprenants ont des difficultés avec l'emploi de l'adjectif attribut.

2.2 Travaux antérieurs

Cette partie est basée sur les travaux de certains chercheurs sur l'adjectif attribut. Il faut noter qu'il n'y a pas eu assez de recherches sur l'adjectif attribut dans le contexte ghanéen. Cependant, nous nous sommes inspirés de quelques travaux relatifs à ce domaine de l'adjectif attribut.

Ahiagbenu (2007) a travaillé sur l'emploi des règles d'accord, en nombre grammatical en français, langue étrangère, chez les étudiants en formation à University of Education, Winneba. Dans son travail, il analyse les difficultés auxquelles les étudiants de département de français font face en ce qui concerne l'accord en nombre grammatical surtout de l'adjectif. Il a remarqué que la plupart de ces étudiants n'arrivent pas à faire l'accord de substantif avec l'adjectif attribut. Il affirme entre autres que les méthodes et techniques utilisées par les professeurs de français dans l'enseignement en plus de transfert de quelques compétences déjà acquises de la langue maternelle et de l'anglais qui est la langue officielle sont aussi des sources de difficultés pour ceux-ci. Il s'est fixé comme objectif d'examiner les différents emplois de l'accord tels qu'accord du substantif avec le pronom, accord du sujet avec le verbe, accorde des noms etc. Son analyse des données qu'il a collectées à travers les questionnaires et les tests sur la

performance confirment que la plupart des étudiants ne sont pas capables d'employer l'adjectif attribut, un aspect de son travail. L'analyse révèle que leur inhabileté à employer correctement l'adjectif attribut est due à leur niveau faible du fait qu'ils n'ont pas de notion sur celle-ci en dehors de l'emploi qu'ils en font lors des séances de classe. Dans son mémoire, il a discuté les différentes définitions de concepts principaux concernant l'accord de nombre grammatical surtout l'adjectif. Il a parlé ensuite de sa syntaxe et de sa sémantique. Outre l'idée de l'adjectif, il a brièvement touché sur la fonction de l'adjectif et les fonctions de l'adjectif attribut. A travers ses objectifs, sa problématique et ses hypothèses, il pense trouver quelque chose de nouveau qui pourrait l'aider à proposer des solutions aux difficultés identifiées. Il a également parlé du transfert négatif des langues maternelles et de la langue officielle à éviter.

Mohammed (2014), le genre est une désignation au nom. Chaque chose qui a un nom soit animée soit non animée, soit visible soit non visible, soit un sentiment soit une émotion doit avoir un genre. Ce genre pourrait être masculin ou féminin. Le genre exprime l'appartenance au sexe masculin, au sexe féminin ou aux choses (neutres).

Il a traité les rapports qui existent entre substantif, le verbe, l'adverbe, l'adjectif et le genre.

Selon Grevisse (2005 :23), cité par Fiadzawoo (2010) « le genre indique en général, le sexe des êtres ». D'après Webster et Gove (2002), la notion de genre (gender) du point de vue linguistique fait référence à chacune de deux ou plusieurs sous-classes, dans une classe grammaticale d'une langue (comme nom, pronom, adjectif, verbe) qui sont en partie arbitraires, mais aussi en partie basées sur les caractéristiques distinctives comme la forme, la manière d'existence (ex. animé, non animé), ou le sexe (ex. masculin, féminin, ou neutre) et qui déterminent l'accord.

De la part de Hetty (2015), le manque du concept de nombre linguistique fait que les apprenants n'arrivent pas à bien faire l'accord du pluriel (accord sujet-verbe-adjectif-participe). Il ajoute que le nombre est une classification grammaticale utilisée dans l'analyse des groupes des mots et qui établit un contraste entre singulier et pluriel en anglais. En anglais moderne, le genre grammatical existe rarement. Dans la langue anglaise, selon Simpson et Weiner (1991: 619), le concept de genre (gender) dans son sens général, est une classification grammaticale des noms et des mots correspondant grossièrement aux deux sexes ou au neutre; chaque classe de noms (voir n. masculin, féminin, neutre) :

Gender [...] each of the classes (MASCULINE, FEMININE and sometimes NEUTRAL) into which nouns, pronouns and adjectives are divided; the division of nouns, pronouns and adjectives into these different genders. Dans la langue française, selon Robert (2012 :417), le concept de genre signifiait le « sexe » au XIIe siècle ; en latin c'est *genus*, *generis* qui signifie « origine, naissance ». En français, le genre est une propriété grammaticale de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est, soit le masculin soit le féminin, et qui est exprimé soit par leur propre forme (au féminin, elle, la, recouverte, son amie), soit par la forme de leur entourage, par l'accord (le sort, la mort, des manches longues, une dentiste, l'acrobate brune). D'après Simpson et Weiner (1991), la langue anglaise possède trois genres (masculin, féminin et neutre) comme d'autres langues à des degrés divers ; le latin, l'allemand et l'anglais ancien. Le genre neutre est normalement appliqué aux noms inanimés (pourtant il y a des noms inanimés qui appartiennent à l'un ou l'autre des genres des noms animés). Cette notion de genre, en anglais, a une incidence seulement sur le choix de la troisième personne du singulier : « he » (masculin) et « she » (féminin) pour les êtres humains, et « it » qui désigne les animaux et les inanimés (neutre/impersonnel). On fait parfois une distinction entre le

sexe des animaux par opposition aux « he » et « she », ainsi qu'entre certains objets comme « ship », « truck », etc. (ces objets sont parfois remplacés par le pronom sujet féminin « she »). Cette distinction ne fait porter aucun accord sur les autres parties du discours, sauf sur le déterminant possessif et les pronoms qui les remplacent. Dans la morphologie de l'anglais, le sexe est marqué par des moyens lexicaux (Greenbaum, 1996). Il y a deux groupes d'éléments linguistiques pour la distinction lexicale en anglais : un groupe englobe des mots féminins qui sont dérivés de leur masculin, et un autre groupe concernant des paires qui ne montrent aucun rapport morphologique.

Pour Gardes –Tamine (1990 : 48-49), Si le genre de l'adjectif est un fait de morpho-syntaxe, puisqu'il s'agit d'un accord, entraîné par sa dépendance vis-à-vis du substantif, il n'en va pas de même pour celui-ci : son genre est déterminé dans le lexique. (...). On peut classer un grand nombre d'animés en individus de sexe féminin ou de sexe masculin. Ces oppositions naturelles peuvent parfois rencontrer la répartition linguistique genre, mais c'est loin d'être la règle. (...).

Il explique que lorsque les référents sont inanimés, la répartition des mots qui les désignent en genre masculin et féminin est arbitraire et imprévisible, d'où le nombre élevé d'erreurs commises sur ce point, par des étrangers, des enfants et même des locuteurs francophones adultes.

Au niveau de nombre, il dit qu', il y a deux nombres : le singulier et le pluriel. Un nom est au singulier quand il désigne un seul être ou objet, un seul ensemble d'êtres ou d'objets (Grevisse, 2005 :73). Exemples :

Un enfant	Une fille
La gomme	L'homme

Il est au pluriel quand il désigne plusieurs êtres ou objets ou plusieurs ensembles d'êtres ou d'objets. Par exemples :

Des enfants Des filles

Les gommages Les hommes

Une autre étude qui mérite notre attention est celle de Yiboe (2001) dans son étude, il s'est interrogé sur les problèmes de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants de SHS dans le district de Ho. Sa préoccupation majeure était d'identifier des phonèmes et des structures syntaxiques qui sont à la forme négative en éwé qui est la L1 des apprenants. Il était d'avis que ces éléments linguistiques peuvent être une source de transfert linguistique dans l'apprentissage du FLE à cause de l'influence de l'éwé.

Nous constatons également que le chercheur n'a pas mis l'accent sur l'emploi de l'adjectif attribut. Nous pensons que l'emploi de l'adjectif attribut constitue une difficulté pour les apprenants du FLE. C'est la raison pour laquelle notre travail tiendra compte de cet aspect de difficulté. Son travail nous est pertinent dans la mesure où il a abordé les difficultés relatives à l'accord de l'adjectif attribut et l'influence de l'anglais sur le français

De la part de Tugbog (2016) dans son mémoire de M.Ed, il a remarqué que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le substantif en français généralement. Mais il a fait une comparaison des adjectifs en français et en anglais, en français et en Dagaare et en anglais et en Dagaare pour identifier la source du problème. Cette fois –ci, nous allons comparer les adjectifs en français et en twi

Ces travaux antérieurs sur l'emploi de l'adjectif attribut nous ont aidés à savoir les travaux qui sont faits dans ce domaine. En consultant ces travaux, nous nous sommes rendus compte de leurs emplois et ce nous aussi permet de situer notre travail.

2.3. Conclusion partielle

Ce chapitre comprend deux aspects, études de cadre théorique où nous avons énumérés certaines théories didactiques de l'enseignement/apprentissage de la langue française et étude de travaux antérieurs où nous avons également étudié le travail de certains grammairiens. A partir de ces théories, nous avons constaté que les erreurs que les apprenants commettent ont leurs sources découlant du transfert soit de la langue maternelle soit de l'anglais sur l'apprentissage du français. Nous avons constaté que, la nature complexe de la langue française rend aussi l'enseignement/apprentissage difficile. Dans ce chapitre aussi, nous avons remarqué que l'apprenant fait face à deux problèmes distincts : le problème relié au processus de l'acquisition de la langue en question et la nature complexe de la langue que les apprenants sont exposés. Dans le chapitre suivant il s'agit de démarches méthodologiques



CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0 Introduction

Notre préoccupation dans ce chapitre est de décrire les démarches méthodologiques employées pour la quête des données de notre travail. Il est question ici de la présentation de notre échantillon suivi de la description de nos outils de travail et la présentation du corpus recueilli auprès de la population de référence. Nous avons aussi précisé les moyens utilisés pour la collecte des données et enfin les processus d'analyse des données.

3.1. Population de référence

Notre intention est d'essayer de faire équilibre entre le nombre de sexes parce qu'en didactique de langues, les atouts des filles et des garçons ne sont pas toujours les mêmes. Cresson G. (2010 :19). Nous avons jugé convenable d'aborder un peu plus de filles que de garçons parce que les filles dans cette classe sont plus nombreuses que les garçons. C'est pourquoi nous avons essayé d'avoir un nombre presque proportionnel aux effectifs des apprenants de deux sexes. Nous voulons respecter en quelque sorte la parité des deux sexes en termes de fréquence relative. La population des apprenants dans cette classe est cent cinquante-deux (152) composant de soixante-huit garçons (68) et quatre-vingt-quatre filles (84) filles. Nous avons fait un échantillonnage systématique pour avoir soixante-dix (70) apprenants : trente-huit (38) filles et trente-deux (32) garçons. Dans ces classes en particulier, le français est imposé. Le choix de ces classes est motivé par le fait que d'aucuns sont de la perception que les filles ont un penchant pour les langues plus que leur contre-partis garçons. Nous devons en principe travailler

avec tous les apprenants de la deuxième année et avec tous les professeurs de français, langue étrangère, du lycée en question mais cela n'a pas été le cas parce que les apprenants sont très nombreux. Il est à noter que nous avons enseigné cette classe depuis la première année jusqu'à la deuxième année. Nous avons donc eu la chance de faire de multiples exercices écrits avec eux. Les divers exercices de production basés sur l'emploi de l'adjectif attribut. Nous ont effectivement démontré la faiblesse des apprenants. Le choix de ce sujet est dicté par nos expériences comme enseignant dans cette école. Au cours de notre enseignement, nous nous sommes convaincu que cette recherche pourrait être très utile pour l'enseignement/ apprentissage du FLE au Ghana.

Tableau 1: Population de référence

Classe	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Filles	38	54,3
Garçons	32	45,7
Total	70	100

3.2 Échantillonnage

En principe, tous les apprenants de la deuxième année d'Akosombo International School auraient dû participer à la recherche. Pour avoir une analyse de qualité, nous nous sommes limités aux apprenants de deuxième année. Dans ces classes, nous avons cent cinquante-deux (152) apprenants qui font le français à ce niveau. Nous avons fait un échantillonnage systématique pour avoir un nombre de soixante-dix (70) apprenants au total composant de (38) filles et trente-deux (32) garçons. Nous avons adopté la théorie de Kothari (2004:) de même façon, nous avons fait un échantillonnage systématique pour avoir six enseignants. Le nombre d'enseignant qui enseignent le français est neuf

(9) D'après cette méthode, le premier étudiant est sélectionné par hasard, les restes sont fixés. Selon Kothari (2004)

“the most practical way of sampling is to select every item on a list. Sampling of this type is known as systematic sampling. An element of randomness is introduced into this kind of sampling by using random numbers to pick up the unit with which to start. For instance, if a 4 per cent sample is desired, the first item would be selected randomly from the first twenty-five and thereafter every 25th item would automatically be included in the sample. Thus, in systematic sampling only the first unit is selected randomly and the remaining units of the sample are selected at fixed intervals. Although a systematic sample is not a random sample in the strict sense of the term, but it is often considered reasonable to treat systematic sample as if it were random sample. Systematic sampling has certain plus points it can be taken”

Tableau 2: Distribution de la population de la deuxième année d'Akosombo International School

Classe	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Filles	38	54,3
Garçons	32	45,7
Total	70	100

Tableau 3: Données statistiques des enseignants de français langue étrangère des lycées formant notre échantillon

Classe	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Femme (s)	3	50,0
Homme (s)	3	50,0
Total	6	100

Nous avons fait un échantillonnage systématique pour avoir un nombre de six professeurs ; trois femmes et trois hommes. Le nombre des enseignants est neuf (9). Nous voulions comparer le niveau d'expériences entre les femmes et les hommes au niveau de l'enseignement.

3.3. Langues des apprenants

Dans cette partie, nous allons examiner les langues des apprenants en vue de faire des conclusions sur les implications pour apprentissage du FLE par les apprenants. Il s'agit des données sur les groupes ethniques.

Tableau 4: Données statistiques des langues des apprenants.

Ethnique/Langue	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Akan	45	64,3
Ewé	15	21,4
Ga	3	4,3
Mole-dagbaani	7	10

Les données présentées par le tableau 4, 45 ou 64,3 % sont des akans et auraient donc akan comme langue maternelle. 15 soit 21,4% sont du groupe ethnique l'éwé ayant comme langue maternelle. Pour les autres groupes ethniques donc les nombres sont minoritaires, nous avons 3 apprenants soit 4,3% pour le Ga et 7 apprenants soit 10% comme Mole-dagbaani.

D'ailleurs, nous avons remarqué l'akan parce que l'école est située dans un environnement dominé par akan. Nous allons donc comparer cette langue à celle du français et de l'anglais au cours de l'analyse contrastive ses effets sur l'apprentissage du FLE. Comme les langues ghanéennes sont similaires, nous allons comparer l'adjectif attribut dans ces langues avec l'adjectif en anglais pour voir les traits de similarités et de différences qui pourraient être une source de transfert dans un autre travail.

3.4. Outils de collecte des données

Notre enquête a été entreprise à travers d'un questionnaire et un test destinés aux enseignants et aux apprenants respectivement de FLE d'Akosombo International School à travers une pré-enquête. Ces outils nous ont permis de recueillir des données pour l'analyse des erreurs commises par les apprenants.

3.4.1 Questionnaire

Pour la quête d'information sur notre sujet de recherche, nous avons construit un questionnaire destiné aux six (6) enseignants du FLE. Le questionnaire administré aux six enseignants de français de ladite école est composé de 10 items.

Ce questionnaire a pour but de discerner des sources ou des causes des difficultés d'accord de l'adjectif attribut que les enseignants ont constatées chez les apprenants. Il tourne autour de deux grands aspects : la première partie porte sur les données professionnelles du répondant ; le niveau académique et professionnel ainsi que le nombre d'années dans le service d'enseignement. Le niveau académique et professionnel de l'enseignant va nous aider à savoir si cet enseignant est professionnellement formé pour enseigner le FLE ou non. Pour le nombre d'années d'enseignement du FLE, c'est pour savoir l'expérience professionnelle de l'enseignant en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du français en général et l'adjectif attribut en particulier. La deuxième partie est sur les méthodes d'enseignement de la grammaire et surtout de l'emploi de l'adjectif attribut.

3.3.2. Test

Ils nous ont aidés à relever les types ou les sources d'erreurs des apprenants. Le test porte sur l'accord de l'adjectif attribut. Ce sont des questions à choix multiples. Les apprenants doivent choisir la bonne réponse qui convient à chaque question. La durée du test est

quarante-cinq (45) minutes et les questions sont quinze notées sur trente points. Chaque réponse vaut deux points.

Le test est administré dans des conditions de déroulement des tests de WAEC et du syllabus de français de SHS en ce qui concerne l'apprentissage de FLE. Le test administré contient toutes les qualités d'un bon test comme précise Douglas (1987 : 218-224) à savoir la faisabilité, la fiabilité et la validité. La faisabilité d'un test est quand ce test se situe dans les limites de la finance (pas trop cher), du temps (une durée exacte), est facile à administrer, à corriger et à interpréter. L'administration d'un test faisable doit être moins chère, avoir une durée exacte, c'est-à-dire la durée ne doit pas être insuffisante et ne doit pas aussi dépasser le temps exact qu'un candidat moyen peut utiliser pour achever ce test. Le test a été administré sous la surveillance des professeurs de FLE notre école. Afin de donner des explications éventuelles aux apprenants, nous avons assisté directement aux collectes des données. Aussi pour assurer un travail individuel, nous avons arrangé les sièges des apprenants de telle manière qu'ils ne pouvaient pas copier les réponses d'autrui

Quant à la fiabilité d'un test, il doit être consistant et sûr. Cela veut dire que si ce même test est administré à deux groupes différents mais de même niveau, les résultats ne doivent pas avoir un grand écart. Par exemple, si notre de grammaire et lexique était administré aux autres apprenants qui ne sont pas parmi notre échantillon mais pourtant dans la même classe, les résultats n'auraient pas une grande différence. Douglas (1987) souligne que quand le but auquel le test a été administré est atteint, on parle de la validité d'un test. Dans notre cas, notre test a pour but de mettre en exergue les difficultés d'emploi de l'adjectif attribut employé avec le verbe être en FLE. Le contenu du test nous a permis d'évaluer les candidats sur l'emploi de l'adjectif attribut parce qu'il y avait de nombreux types de verbes attributifs. Ces tests sont les indices pour nous

montrer le niveau de difficulté, les causes et les sources du problème. Donc nous avons adopté les principes de fiabilité et de faisabilité en disant que le test que nous allons composer est destiné aux apprenants de notre échantillonnage, et les apprenants doivent écrire dans leur cahiers d'exercices. Le test est basé sur l'adjectif attribut avec une durée de quarante minutes. Alors, nous espérons les réponses suivantes selon chaque question donnée :

1. Veronica paraîtde sa réussite. Dans cette première question, la bonne réponse est « heureuse » car selon Grevisse et Goose (1986 : 864), l'adjectif est un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit, par le phénomène de l'accord, du nom auquel il se rapporte. Donc, Veronica étant de genre féminin singulier, l'adjectif « heureuse » se rapporte à ce nom.
2. Les enfants étaient de leurs professeurs. Hamon (2007 : 61) note que l'adjectif (épithète ou attribut) s'accorde en genre et en nombre avec le sujet auquel il se rapporte. Ainsi, dans ce cas, l'adjectif « fiers » est la réponse correcte car il s'accorde bien avec le nom « enfants » qui est au masculin pluriel.
3. En été, les journées sont..... Pour cette question, « longues » est la réponse correcte parce que selon Meunier (2014 : 47), l'adjectif se rapporte au sujet. Donc il s'accorde en genre et en nombre avec celui-ci. Alors, l'adjectif « longues » s'accorde au féminin pluriel avec le nom féminin pluriel « journées ».
4. Alima est L'option « petite » est la bonne réponse selon les explications données par Riegel et al. (2009 : 421) que l'adjectif attribut s'accorde avec le sujet. Dans cette question, le sujet « Alima » est au féminin singulier.

5. Bridget et Paul semblaientce matin. Comme l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, la bonne réponse pour cette question est « sérieux. »
6. Mon père est7. Rukaya et Abiba sont..... Les réponses correctes pour les questions 6 et 7 sont « intelligent » et « belles » respectivement. Ces réponses sont justifiées par les explications de Riegel et al. (2009) et Grevisse et Goose (1986) que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.
- Pour les questions 8. Le stylo est, 9. Elles semblaient..... et 10. Ces garçons sont....., les adjectifs « joli », « fatiguées » et « gentils » sont les réponses correctes que nous attendons de nos répondants.

3.4. Procédure de collecte de données

Nous avons administré le test avant le questionnaire. Nous avons été assistés par trois enseignants chargés de chaque salle de classe. Les apprenants ont été informés que le test est un aspect intégral de leur préparation pour le WASSCE.

Le test ont été administré juste après les heures du cours. Cela était fait dans vingt minutes de temps que nous avons jugé assez suffisant pour bien travailler. Dans l'ensemble, nous n'avons rencontré aucun problème dans l'administration de l'outil deux, qui est le test.

Quant au questionnaire, ils ont été remis aux participants pour se préparer. L'objectif de la recherche leur a été expliqué. Les enseignants avaient toute la journée pour répondre aux questions car il y avait des questions où ils devaient donner des explications. Tous ont pu remplir le questionnaire le même jour sans hésitation et nous les avons ramassés.

3.5. Procédure du dépouillement

Nous avons premièrement entamé le dépouillement du test. Les données du test ont été traitées par description statistique à travers des tableaux de distribution des fréquences et la détermination des pourcentages simples. Ceci a assuré la fiabilité des résultats et a réduit la marge d'erreurs.

Comme pour le test, nous avons adopté la méthode d'analyse statistique pour le questionnaire. Ils ont été analysés selon les rubriques en tenant compte des différents types réponses suggérées.

3.6. Procédure d'analyse de données

A partir du dépouillement des données, nous avons établi un inventaire des résultats obtenus qui nous a permis de réunir en groupes les différentes réponses qui correspondent aux hypothèses posées. Ainsi par déduction analogique, nous avons montré comment chaque résultat confirme ou infirme une hypothèse particulière ou une autre. La validation des hypothèses est basée sur la haute fréquence et le pourcentage des réponses obtenues. Une hypothèse est confirmée si et seulement si le pourcentage du résultat des données qui rentrent dans sa validation dépasse 50%. Au cas échéant, elle est infirmée.

3.7 Conclusion partielle

Cette partie de notre travail nous a amené sur les démarches méthodologies qui comprennent de la population de référence et les outils de collecte de données. Notre population de référence est soixante-dix (70) apprenants composés de trente-huit (38) filles et trente-deux (32) garçons. Six enseignants de français sont aussi les répondants. Nous avons utilisé un questionnaire et un test comme notre collecte de donnée. Nous avons composé un test destiné aux apprenants pour nous renseigner dans le travail. Tout ceci nous aidera à mieux comprendre les sources et les cause du problème.

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

4.0. Survol

Ce chapitre analyse les réponses données par les étudiants de français de la deuxième année d'Akosombo International School. Tout d'abord il y a la constitution du corpus, suivi de la présentation des données personnelles. Ensuite, nous avons entamé les données principales des enquêtés et après analysé des données des enseignants

4.1. Présentation des résultats du test

Dans cette partie, nous présentons les résultats de notre enquête. Ces résultats sont issus d'un test de grammaire portant sur l'accord des adjectifs attributs.

4.1.1. Maitrise du genre des noms par rapport aux adjectifs attributs

L'accord en genre des noms avec les adjectifs est peut-être un peu facile pour les apprenants ghanéens de FLE. Fondamentalement, l'adjectif attribut s'accorde en genre avec le substantif. Cela implique qu'un nom masculin doit s'accorder avec un adjectif attribut au masculin et un substantif féminin doit aussi s'accorder avec un adjectif attribut féminin.

Tableau 4: *Veronica paraîtde sa réussite. (heureux, heureuse, heureuses).*

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
heureux	9	12,85
heureuse	25	35,72
heureuses	36	51,43
Total	70	100

Les statistiques du tableau ci-dessus montrent les réponses « *heureux, heureuse et heureuses* » qui sont apparus 9, 25 et 36 fois respectivement. Ce qui représentent 12,85 %; 35,72 %, et 51,43%. Cela confirme la problématique de notre recherche que les apprenants ont des difficultés d'employer l'adjectif attribut surtout l'accord en genre et en nombre car plus de 64,25% apprenants ne pouvaient pas choisir la bonne réponse. Selon Riegel et al. (2009 : 421), l'adjectif attribut s'accorde avec le sujet. Donc, dans la phrase « *Veronica paraît ...de sa réussite* », l'adjectif « *heureux* » doit s'accorder avec le sujet « *Veronica* ». Selon Grevisse et Goose (1986 : 864), l'adjectif est un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit, par le phénomène de l'accord, du nom auquel il se rapporte. *Veronica* qui est du genre féminin et du nombre singulier s'accorde avec l'adjectif attribut *heureuse*, alors la bonne réponse est « *heureuse.* »

Tableau 5: *Les enfants étaient de leurs professeurs. (fier, fières, fière, fiers)*

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
fier	10	14,29
fières	6	8,57
fières	42	60
fiers	12	17,14
Total	70	100

En analysant les données du tableau ci-dessus, nous remarquons que la totalité de nos apprenants enquêtés ont répondu à la question et ceux qui y ont répondu correctement dépassent ceux qui ont échoué . 10 apprenants représentant 14,29% ont choisi *fier* comme réponse. Ils ont de l'opinion que l'adjectif ne s'accorde pas avec le nom en genre et en nombre.

Quant à la réponse « *fières* », elle est du genre féminin et du nombre pluriel malgré que le sujet de la phrase soit du genre masculin et du nombre pluriel. Cette réponse est apparue 6 fois dans les copies des apprenants. Elle représente 8,57% des apprenants. 12 apprenants représentant 17,24 % ont choisi *fiers* comme réponse. D'après Meunier (2014 : 47), l'adjectif se rapporte au sujet. Donc il s'accorde en genre et en nombre avec celui-ci. Donc, dans la phrase « Les enfants étaient de leurs professeurs. (fier, fières, fière, fiers) », le sujet « les enfants » qui est de genre masculin et du nombre pluriel, l'option « fiers » est la bonne réponse. Toutefois, 12 apprenants représentant 17,14% ont choisi *fière* comme réponse. Ils pensent que le sujet est du genre féminin et du nombre singulier. Ce phénomène peut être expliqué par le fait qu'en anglais, les adjectifs sont invariables alors qu'en français, ils sont variables selon le genre et le nombre. Ces difficultés sont donc une manifestation de notre hypothèse et à cause des structures déjà intériorisées selon la syntaxe de la langue anglaise.

Tableau 6: En été les journées sont (longue, longues, longueur, long)

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
Longue	27	38,57
Longues	26	37
Longueur	2	2,87
Long	13	18,57
Total	70	100

Selon le tableau 6, 26 apprenants soit 37% ont choisi « longues » comme la forme correcte de l'adjectif attribut. Cette phrase a produit un taux d'échec de 63% (44 apprenants). 27 apprenants ont trouvé le genre correct du nom qui s'accorde avec l'adjectif *longue* mais n'ont pas trouvé le nombre correct du nom, *les journées*, qui est au pluriel et doit s'accorder avec l'adjectif attribut au pluriel. 2 apprenants représentant 2,86% des apprenants ont choisi la réponse *longeur*. Cette réponse est fausse car elle n'est pas un adjectif mais un nom. 18,57% des apprenants ont choisi *long* comme réponse. Ils ont transféré leur connaissance en anglais sur l'acquisition/apprentissage du français. La majorité des apprenants font le transfert négatif de la grammaire surtout en adjectif attribut vers la langue française en FLE.

Selon Hamon (2007 : 61), l'adjectif (épithète ou attribut) s'accorde en genre et en nombre avec le sujet auquel il se rapporte. Alors, dans la phrase « En été les journées sont (Longue, longues, longueur, long) », l'option « longues » est la bonne réponse parce qu'elle s'accorde avec le sujet qui est au féminin pluriel.

Tableau 7: *Mercy est (petit, petites, petite, petit)*

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
Petit	7	10
Petites	6	6,57
Petite	44	62,86
Petit	13	18,57
Total	70	100

Selon le tableau 7, tous les apprenants enquêtés ont répondu à la question 4. Beaucoup d'entre eux 44 soit 62,86% ont choisi l'option « petite » pour compléter la phrase « Mercy est ». 7 apprenants soit 10% ont écrit « *Mercy est *petit* » qui n'est pas

correcte car *petit* ne s'accorde pas avec le sujet *Mercy*. Cette erreur peut être liée au transfert négatif de la langue maternelle sur l'acquisition/apprentissage du français langue étrangère. 6 apprenants et 13 apprenants soit 6,57% et 18,57% respectivement ont choisi *petites* et *petits*. Pour le cas de 6 apprenants, ils pensent que le sujet, *Mercy* est du genre masculin et du nombre pluriel et pour le cas de 13 apprenants, ils pensent aussi que le sujet est du genre masculin et du nombre pluriel. Du point de vue de Riegel et al. (2009), Grevisse et Goose (1986), l'adjectif attribut s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Ainsi, dans la phrase « *Mercy* est », la bonne réponse est « *petite* » qui s'accorde avec le sujet « *Mercy* » qui est féminin singulier. Donc 26 apprenants n'ont pas trouvé la réponse correcte. Ceci est une confirmation que certains apprenants ont des difficultés variées de l'accord de l'adjectif attribut.

Tableau 8: *Bridget et Paul semblaient ... ce matin (serious, sérieuses, sérieuse, sérieux)*

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
Serious	7	10
Sérieuses	25	35,71
Sérieuse	30	42,86
Sérieux	8	11,43
Total	70	100

Les résultats présentés dans le tableau (8) montrent que 7 apprenants (soit 10%) ont choisi *serious*, un mot anglais comme réponse à cause de ressemblance. 25 apprenants (soit 35,71%) ont pensé que le sujet *Bridget et Paul* est du genre féminin et du nombre pluriel, alors il s'accorde avec l'adjectif attribut *sérieuses*. Encore, 30 apprenants (soit 42,86%) ont choisi *sérieuse* comme réponse. Ils pensent aussi que le sujet est du genre féminin et du nombre singulier.

Meunier (2014) montre que l'adjectif (épithète ou attribut) s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Donc, l'adjectif est variable selon que le sujet est au masculin ou féminin et au singulier ou pluriel. Alors, se basant sur ses explications, dans la phrase « Bridget et Paul semblaient ce matin. (sérieux, sérieuses, sérieuse, sérieux) », la bonne réponse est « sérieux » car c'est la seule réponse qui s'accorde mieux avec le sujet « Bridgit et Paul ». Il ressort de ces résultats que 62 apprenants (soit 88,57%) ont échoué à l'accord de l'adjectif attribut avec le substantif. Nous avons noté que le taux d'échec est élevé parce que les apprenants pensent que l'adjectif ne s'accorde pas avec le sujet comme c'est le cas dans le twi, la langue maternelle de plupart des apprenants de la recherche et en anglais. Les réponses des apprenants ont révélé qu'ils ont transférés leurs connaissances de l'adjectif attribut de la langue maternelle et de la langue anglaise sur l'acquisition/apprentissage du français.

Tableau 9: Mon père est (*intelligente, intelligent, intelligents, intelligentes*)

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
Intelligente	35	50,0
Intelligent	19	27,0
Intelligents	5	7,0
Intelligentes	11	6,0
Total	70	100

Les données du tableau (9) ci-dessus présentent la fréquence de l'adjectif attribut *intelligent, intelligente, intelligents et intelligentes*. Riegel et al. (2009) expliquent que l'adjectif attribut du sujet doit s'accorder en nombre et en genre avec son sujet. En nous fondant sur les explications données par ces auteurs, nous notons que dans la phrase « Mon père est (*intelligente, intelligent, intelligents, intelligentes*) », seul *intelligent* représentant 50% s'accorde bien avec le sujet *mon père* en genre et en

nombre. Au contraire, les adjectifs attributs *intelligente, intelligents et intelligentes* représentant 27%,7% et 6% respectivement ne sont pas acceptés parce qu'ils ne sont pas du même genre et du même nombre avec le sujet *mon père*. Nous pensons que cela peut être attribué d'une part au fait que l'adjectif ne s'accorde pas en genre avec le substantif et en nombre dans quelques langues maternelles et en anglais.

Tableau 10: *Abena et Adwoa sont (bels, belles, beaux, belles)*

Réponses obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
Bels	49	70
Belles	3	4,42
Beaux	12	17,14
Belle	6	8,57
Total	70	100

Les données du tableau (10) présentent les résultats de la question «*Abena et Adwoa sont (bels, belles, beaux, belles)* ». La forme prototypique de l'attribut du sujet est l'adjectif, catégorie inapte à la fonction de complément d'objet, qui s'accorde avec le sujet. (Riegel et al, 2009 : 421). En nous référant des propos de Riegel et al., il ressort que 3 apprenants (soit 4,27%) pu effectuer correctement l'emploi de l'adjectif attribut. Une majorité écrasante de 67 apprenants (soit 95,71) ont échoué à la question. 49 apprenants (soit 70%) ont choisi *bels* comme réponse. Ils pensent que l'adjectif attribut est du genre masculin suivi par un nom commençant par une voyelle et du nombre pluriel. 12 apprenants (soit 17,14%) ont choisi *beaux* comme réponse. Ils constatent que le sujet est du genre masculin commençant par une consonne et du nombre pluriel alors il s'accorde avec l'adjectif attribut. Nous avons constaté que le nombre d'échec est dû au fait qu'il n'y a pas des adjectifs irréguliers dans les langues maternelles des apprenants.

Nous pouvons aussi conclure que c'est un problème causé de la langue française elle-même.

Tableau 11: *Le stylo est (jolie, jolis, jolies, joli)*

Réponses obtenues	Fréquences	Pourcentage (%)
Jolie	15	21,43
Jolis	10	14,29
Jolie	7	10
Joli	38	54,29
Total	70	100

Dans les réponses obtenues des apprenants, les fréquences de *jolie, jolis, jolies et joli* sont 15,10, 7 et 38 apprenants représentant 21,43% ; 14,29 % ; 10% et 54,29% respectivement. Selon les données, plus d'une moitié des apprenants (38 soit 54,29%) ont correctement répondu à la question. Ils ont compris que le sujet, *le stylo* est du genre masculin et du nombre singulier donc ils disent *le stylo est joli*. Ils ont également compris que l'adjectif attribut s'accorde en genre et en nombre avec le substantif. (Riegel et al., 2009 & Grevisse et Goose, 1986). 15 apprenants soit (21,43% ont) choisi *jolie*. Ils pensent que le sujet, *le stylo* est du genre féminin et du nombre singulier, mais c'est incorrect. 10 apprenants (soit 14,29%) ont aussi choisi *jolis* comme réponse, mais c'est un échec. Ils pensent aussi que le sujet *le stylo* est du genre masculin et du nombre pluriel. *Jolie* est apparu 7 fois (soit 10%). Ici ces apprenants sont de l'opinion que le sujet est du genre féminin et du nombre pluriel.

Tableau 12: *Elles semblaient..... (fatigués, fatiguée, fatiguées, fatigué)*

Réponses obtenues	Fréquences	Pourcentage (%)
Fatigués	22	31,43
Fatiguée	9	12,86
Fatiguées	27	38,57
Fatigué	12	17,14
Total	70	100

Le tableau (12) nous présente les résultats de la question ci-dessus. Nous avons établi que la bonne réponse est « fatiguées » à travers les explications données par Meunier (2014), Hamon (2007) et Riegel et al. (2009) que l'adjectif attribut du sujet s'accorde en genre et en nombre avec son sujet. Donc, nous avons constaté qu'à partir des données, 27 apprenants (soit 38,57%) ont pu trouver la forme correcte de l'adjectif attribut. Comme d'habitude, la majorité des apprenants n'arrive pas à correctement trouver l'adjectif attribut qui s'accorde avec le sujet, *elles*, en genre et en nombre. 43 apprenants (61,43%) n'arrivent pas à choisir la réponse correcte. Ils pensent que le sujet, *elles*, est soit du genre masculin et du nombre singulier, soit du genre masculin et du nombre pluriel ou soit du genre féminin et du nombre singulier. Ils ont les réponses *fatigués*, *fatiguée* et *fatigué* qui ne s'accordent pas avec le sujet, *elles*, en genre et en nombre. Cette difficulté existe parce qu'en anglais l'adjectif est invariable alors qu'en français il est variable.

Tableau 13: *Ces garçons sont..... (gentille, gentil, gentilles, gentils)*

Réponses obtenues	Fréquences	Pourcentage (%)
Gentille	9	13,0
Gentil	11	15,0
Gentilles	13	19,0
Gentils	37	53,0
Total	70	100

Selon le tableau (13) ci-dessus, plus d'une moitié des apprenants (37 soit 53%) ont choisi « gentils » comme la bonne réponse à la question « Ces garçons sont..... (gentille, gentil, gentilles, gentils). » En revanche, 33 apprenants (soit 47%) ont choisi d'autres réponses. Parmi les réponses, (9 apprenants soit 13%) ont choisi *gentille* comme réponse qui est incorrecte. Ils pensent que le sujet *les garçons* est du genre féminin et du nombre singulier. 11 apprenants (15%) ont choisi *gentil* comme réponse. Ils constatent que le sujet est du genre masculin et du nombre singulier. 13 apprenants (19%) ont aussi choisi *gentille* comme réponse. Si l'adjectif attribut du sujet doit s'accorder en genre et en nombre avec son sujet (Riegel et al., 2009), la bonne réponse dans la question « Ces garçons sont..... (gentille, gentil, gentilles, gentils) » est « gentils ». Nous pensons que ces apprenants ont considéré le sujet comme un nom féminin. Ceci confirme que la langue française est complexe.

4.1.2. Synthèse sur les données du test

A propos des erreurs commises par les apprenants d'Akosombo International School concernant l'adjectif attribut, nous avons observé que beaucoup d'apprenants n'arrivent pas à identifier le genre et le nombre de noms et de pronoms. Par conséquent, ils n'arrivent pas à appliquer que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le substantif. Ils ont des difficultés à comprendre que si le nom est du genre masculin, l'adjectif prend aussi le même genre et si le nom ou pronom est féminin, l'adjectif est aussi du genre féminin.

En outre, nous avons remarqué que moins des apprenants ont compris ce concept. Ils employées l'adjectif attribut en respectant les règlements des accords de l'adjectif.

4.2. Analyse des erreurs des apprenants

Les erreurs des apprenants dans le test de notre travail sont liées à l'identification de genre et de nombre des sujets de phrases et de l'accord de l'adjectif attribut en genre et en nombre avec les substantifs.

4.2.1. Erreurs liées à l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut

Les apprenants ont commis beaucoup d'erreurs liées à l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut : par exemple

1* Les enfants étaient **fier** au lieu de dire les étudiants étaient **fiers**.

2. **Alima est **petit** au lieu de dire Alima est **petite**.

3. *Mon père est **intelligente** au lieu de dire mon père est **intelligent**.

Notons qu'en anglais, l'adjectif attribut ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le substantif. Notons aussi qu'en twi l'adjectif attribut s'accorde seulement en nombre avec le substantif mais il ne s'accorde pas en genre.

Donc il est possible que les erreurs des apprenants liées à l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut fussent influencées par leurs connaissances antérieures en anglais et en twi. Les erreurs pourraient provenir du transfert négatif de l'anglais et de twi sur l'acquisition/apprentissage de français.

Cette erreur est relative à l'une des types des erreurs proposées par Astolfi (2003) qui est une erreur dues à une surcharge cognitive. Il ajoute que dans une situation comme celle-ci, les apprenants confondent des règles. Certains d'entre eux arrivent à oublier et ne savent pas ce qu'ils doivent faire. Nous supportons aussi ce type d'erreur parce que les apprenants transfèrent des concepts de l'adjectif appris soit en anglais soit en twi sur l'apprentissage de la langue française.

4.2.2. Erreurs liées à l'identification du genre et du nombre de sujet

Dans toutes les réponses des apprenants sélectionnées, nous avons eu des cas où les erreurs commises par les apprenants enquêtés sont liées à l'identification du genre du sujet. Les apprenants ont toujours employé un adjectif attribut masculin malgré que le sujet soit féminin et le vice versa. Dans certains cas, ils ont employé des adjectifs au pluriel malgré que les sujets soient au singulier et le vice versa. En voici quelques exemples :

1* Ces garçons sont *gentil* au lieu de ces garçons sont *gentils*.

2. *Elles semblent *fatigués* au lieu de « elles semblent *fatiguées*. »

3. *Abena et Adwoa sont *belle* au lieu de Abena et Adwoa sont *belles*.

Nous voulons dire que cette erreur est relative à l'une de types des erreurs proposées par Astolfi (2003). Astolfi appelle cette erreur des erreurs causées par la complexité propre du contenu. Nous sommes d'accord que l'emploi de l'adjectif attribut est complexe et c'est sa complexité qui pose des difficultés aux apprenants : complexité au niveau de l'accord en genre et en nombre.

4.3. Analyse du questionnaire

Venons-en à la présentation et à l'analyse des données recueillies du questionnaire destiné aux six enseignants de français à Akosombo International School au Ghana. Le questionnaire est composé de 10 items qui portent sur le profil personnel et les qualifications académiques et ou professionnelles des enseignants. Cette interview nous a aidé d'avoir une information sur la méthode employée par les enseignants dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire surtout l'adjectif attribut. Cela nous permettra de suggérer d'autres méthodes pour améliorer l'enseignement et

l'apprentissage de français en général et l'adjectif attribut en particulier. Ce questionnaire est importante parce qu'il nous a montré d'autres sources de difficultés des apprenants.

4.3.1 Analyse des données personnelles des enseignants.

Nous devons signaler ici que nous avons envisagé 6 enseignants à répondre au questionnaire. Il s'agit ici de l'analyse des données porté sur la qualification académique et professionnelles ainsi que le nombre d'années fait dans le service d'enseignement qui forment la première partie du questionnaire. La deuxième partie porte sur la connaissance de l'adjectif attribut, les problèmes rencontrés au cours de l'enseignement de l'adjectif attribut et comment ils les ont réglés. Les données sont présentées dans des tableaux avec des interprétations et des implications..

Tableau 14: Le niveau professionnel des enseignants

Niveau d'éducation	Fréquences	Pourcentage (%)
Licence	3	50,0
Maîtrise	3	50,0
Total	6	100

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur le niveau académique et professionnel des enseignants et nous a aussi montré que tous les enseignants ont atteint un niveau universitaire qui pouvait leur permettre d'avoir des notions syntaxiques approfondies du français. Parmi les 6 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 3 (50%) ont eu leur licence professionnelle et 3 (50%) ont obtenu leur maîtrise professionnelle de l'enseignement du français. Ce qui, du point de vue pédagogique, révèle leur compétence instructive approfondies pour délivrer un enseignement satisfaisant et efficace.

Tableau 15: Combien d'années avez-vous enseigné le français ?

Année	Fréquences	Pourcentage (%)
5 ans	2	33,3
6 ans	1	16,7
7 ans	1	16,7
8 ans et plus	2	33,3
Total	6	100

Le tableau 15 ci-dessus nous a donné le détail sur la répartition des enseignants selon leur durée d'enseignement du français. Nous voulons vérifier à partir des informations que nous avons obtenues de cette répartition si la durée de l'enseignement avait aussi une influence positive ou négative sur leur emploi de l'adjectif attribut.

De ce tableau, il ressort que 2 enseignants représentant 33,3% ont enseigné le français pendant 5 ans. Un enseignant a fait 6 ans d'enseignement et un autre a fait 7 ans. Deux (2) enseignants soit 33,3% ont enseigné plus de 8 ans.

Ces résultats nous montrent que ces enseignants ont alors assez d'expériences pour bien enseigner le français. Ce degré de nombre d'année d'enseignement, à notre avis, est assez suffisant pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés d'emploi de l'adjectif attribut, une fois que ces difficultés sont identifiées.

Tableau 16: Est-ce que vous enseignez l'adjectif attribut ?

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
Oui	6	100
Non	0	0,0
Total	6	100

Dans leur enseignement/ apprentissage du français, ils ont tous dit qu'ils enseignent l'adjectif attribut. Ils ont affirmé que l'enseignement de l'adjectif attribut (la grammaire) forme une partie fondamentale sur l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère sur le français. Et s'ils enseignent cet aspect de la grammaire, donc pourquoi les apprenants trouvent difficiles à comprendre l'accord de l'adjectif attribut.

Tableau 17: Si oui, comment est-ce que vous enseignez l'adjectif attribut ?

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
J'écris les règles aux apprenants	4	66,7
Je fais les apprenants découvrir les règles	2	33,3
Total	6	100

D'après le tableau (17), 4 enseignants soit 66,7% ont répondu qu'ils enseignent l'adjectif attribut aux apprenants en écrivant les règles d'accord de l'adjectif attribut avec le sujet au début du cours. Deux (2) enseignants soit 33,3% ont dit qu'ils enseignent l'adjectif attribut en faisant les apprenants découvrir les règles par eux-mêmes et pour eux-mêmes. C'est aussi une confirmation que la plupart des enseignants utilisent la méthode traditionnelle qui est démodée. Les apprenants mémorisent seulement les règles et n'arrivent pas à comprendre le concept de l'adjectif attribut en pratique.

Tableau 18: Est-ce que l'adjectif attribut pose des problèmes aux apprenants ?

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
Oui	6	100
Non	0	0,0
Total	6	100

Ce tableau 18 ci-dessus montre que tous les enseignants sont tous d'accord que l'adjectif attribut pose beaucoup de difficultés aux apprenants du français. Ils ont affirmé que l'adjectif attribut pose des problèmes aux usagers de la langue française surtout les apprenants d'Akosombo International School.

Tableau 19: *Quelle est la nature des difficultés ?*

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Transfert de la langue maternelle et l'anglais	2	33,3
Problème d'identification du genre des noms	1	16,7
Problème d'accord de l'adjectif attribut	3	50,0
Total	6	100

Nous avons remarqué, à partir de ce tableau, que la plupart des enseignants ont indiqué que la nature du problème rencontré par les apprenants est relative aux transferts de leur connaissance de l'adjectif attribut en anglais et de la langue maternelle sur l'acquisition/apprentissage de français langue étrangère. 2 enseignants soit 33,3% ont indiqué que la difficulté des apprenants porte sur le transfert négatif de l'anglais et de la langue maternelle sur le français. 3 enseignants soit 50% aussi indiqué que le problème des apprenants porte sur l'accord de l'adjectif attribut avec le substantif. Un enseignant représentant 16,7 % a confirmé que la difficulté rencontrée par les apprenants porte sur l'identification de genre des noms. Avec ces différentes sources de difficultés, nous allons essayer de proposer quelques approches d'enseignement pour aider avec la maîtrise de l'adjectif attribut en français.

Tableau 20: Comment est-ce que vous avez aidé les apprenants à surmonter la difficulté ?

Réponses	Fréquences	Pourcentage
J'aide les apprenants à découvrir la règle	3	50,0
J'aide les apprenants à identifier la difficulté	1	20,7
Je mets les apprenants en groupe	1	16,7
J'enseigne les règles d'accord aux apprenants au commencement du cours.	1	16,7
Total	6	100

Le tableau 20 ci-dessus montre que 3 enseignants soit 50% aident leurs apprenants à découvrir la règle eux-mêmes. Ils donnent l'opportunité aux apprenants de participer aux cours et en les guidant. Un enseignant soit 16,7% dit qu'il identifie les apprenants avec la difficulté et les guide à résoudre le problème. Il fait des cours de répétition. Un autre enseignant (16,7%) dit aussi qu'il met les apprenants en groupe. Ceux qui ont compris le cours parmi le groupe aident ceux qui ont la difficulté à comprendre. Un autre enseignant (16,7 %) dit qu'il enseigne les règles d'accord de l'adjectif attribut avec le sujet au commencement du cours pour que les apprenants comprennent. Nous notons que leurs points de vue vont nous aider à bien formuler nos suggestions pédagogiques dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage de l'adjectif attribut.

Tableau 21: *Est-ce que la langue maternelle et l'anglais ont de l'interférence sur l'acquisition/apprentissage de l'adjectif attribut ?*

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	6	100
Non	0	0,0
Total	6	100

D'après le biographe des apprenants, la langue maternelle de plupart des apprenants est twi et d'après le tableau 21, tous les cinq enseignants ont confirmé que la langue maternelle et l'anglais ont de l'influence sur l'apprentissage de l'adjectif attribut. Cela implique aussi que certains aspects de l'adjectif attribut en anglais et de la langue maternelle ont un impact soit négatif ou positif sur le français.

Tableau 22: *Si oui, comment?*

Réponses	Fréquences	Pourcentage (%)
L'adjectif attribut ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le sujet en anglais et en twi	6	100,00
Total	6	100

Les réponses des enseignants confirment que l'adjectif attribut en anglais et de la langue maternelle des apprenants (twi) ont l'influence sur l'apprentissage de l'adjectif attribut en français. Les enseignants disent qu'en anglais, l'adjectif attribut ne s'accorde pas avec le sujet, mais les apprenants transfèrent cette connaissance sur le français. Ils disent également qu'en twi, l'adjectif attribut ne s'accorde avec le sujet en genre, mais il s'accorde avec le sujet en nombre. Comme l'anglais est la première langue acquise et la langue mieux connue, chaque fois que les apprenants apprennent l'adjectif attribut en français, ils pensent qu'il ne s'accorde pas aussi avec le sujet en genre.

Tableau 23: Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner l'adjectif attribut ?

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Traditionnelle	3	50,0
Communicative	2	33,3
Traditionnelle et communicative	1	6,7
Total	6	100

D'après ce tableau, 50% des enseignants disent qu'ils utilisent la méthode traditionnelle pour les enseigner aux apprenants. Ils ne savent pas d'autres méthodes et stratégies d'enseignement de la langue française. A part cette réponse, deux enseignants (33,3%) soulignent aussi l'approche communicative comme une méthode d'enseignement qu'ils utilisent. Ils disent que la méthode traditionnelle est démodée. En effet, nous envisageons que l'utilisation de la méthode traditionnelle par la majorité des enseignants n'aide pas les apprenants à bien comprendre les concepts enseignés.

4.3.1.1. Synthèse sur les résultats du questionnaire

Notre vérification du questionnaire a révélé que 6 enseignants soit 100% disent que l'adjectif attribut pose des problèmes aux apprenants. Tous les enseignants disent que la nature de difficulté est au niveau de transfert de la langue maternelle (twi) et de l'anglais, problème d'identifier le genre et le nombre des noms et problème d'accorder les noms avec les adjectifs attributs.

5 enseignants soit 83,3% disent qu'ils utilisent soit la méthode traditionnelle ou la méthode communicative pour enseigner. A notre avis, nous pensons que les méthodes adoptées pourraient être une confirmation d'une cause de ce problème d'emploi de l'adjectif attribut.

4.4. Validation des hypothèses

Hypothèse 1 : *Difficultés avec l'accord en genre en nombre de l'adjectif attribut*

Nos résultats indiquent que les accords du genre et du nombre de l'adjectif de l'adjectif attribut posent majoritairement des problèmes aux apprenants de SHS surtout les apprenants d'AIS. Cette difficulté est évidente sur les travaux des apprenants.

Alors, puisque la majorité des apprenants ont eu des difficultés de faire accord de l'adjectif attribut, nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée.

Hypothèse 2 : *L'influence négative de connaissances antérieures de l'adjectif attribut de la langue maternelle et de l'anglais empêche la bonne compréhension sur l'acquisition/apprentissage de l'adjectif attribut en français.*

Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats obtenus de l'item 10 de l'interview où tous les répondants, représentant 100% de la population des enseignants, ont admis sans doute que le transfert négatif des notions des langues antérieurement apprises influe et empêche la bonne acquisition des notions relatives à l'emploi des adjectifs attributs. Le travail des apprenants confirmé par les enseignants souligne aussi, de sa part, le phénomène du transfert négatif comme facteur qui milite contre la bonne réalisation de ce sujet. Le transfert négatif est bien discernable dans la production écrite des apprenants dans la mesure où nous notons des locutions telles que : « * *les filles sont grandes* », « *les dames sont petits* ». L'influence de l'anglais et de langue maternelle (twi) est indéniable par rapport au genre et au nombre, surtout sur l'adjectif attribut En revanche, la connaissance restreinte des apprenants dans la langue française déclenche d'autres problèmes Ici, on constate, dans le premier cas, les adjectifs attributs en anglais ne s'accordent pas en genre et en nombre avec le sujet or en français, les adjectifs attributs s'accordent en genre et en nombre avec le sujet. Et donc le manque de « es » sur

l'adjectif « *grand* » devient une erreur provenant de la langue source. Vu la réponse unanime des enseignants et le nombre effrayant des erreurs à base de transfert négatif relevées dans la production des apprenants, nous affirmons avec certitude que cette deuxième hypothèse est confirmée. Dans le deuxième cas, en twi, la langue maternelle des apprenants, l'adjectif attribut s'accorde en nombre avec le sujet mais il ne s'accorde pas en genre. Le manque aussi de « es » sur l'adjectif « petit » pour qu'il s'accorde avec le sujet « les dames » devient aussi une erreur provenant de la langue source twi.

Nous n'avons pas fait un recensement du nombre d'apprenants qui apprennent les langues ghanéennes comme matière puisque notre tâche ne consiste pas à analyser les erreurs de toutes les sources possibles. Néanmoins, le nombre d'apprenants capables de parler et écrire des langues ghanéennes ne doit pas être sous-estimé.

Hypothèse 3 : Les difficultés d'emploi de l'adjectif attribut proviendraient des méthodes d'enseignement de français.

L'item 12 du questionnaire porte sur les méthodes utilisées par les apprenants pour enseigner l'adjectif attribut. Les réponses des enseignants montrent que 50% d'eux emploient la méthode traditionnelle. Cette méthode évoquée par les enseignants pour enseigner l'adjectif attribut est peu efficace. Cette approche adoptée par les enseignants est démodée et inadéquate pour enseigner le français bien que le monde s'évolue. Les apprenants arrivent pas mettre les règles qui ont appris de l'adjectif attribut en pratique à cause de méthode adoptée à la cour de l'enseignement. L'un d'entre eux montre aussi qu'il y a d'autres approches telles que l'approche communicative.

4.5. Conclusion partielle

Nous avons présenté les résultats de notre recherche sous cinq catégories. Les résultats des tests ainsi ceux de questionnaire sont présentés et expliqués au niveau de chaque catégorie d'erreurs. Il ressort de notre interprétation que les difficultés relatives à l'emploi de l'adjectif attribut sont dues aux difficultés d'accord de l'adjectif attribut en genre et en nombre. Les résultats ont aussi révélé que ces difficultés proviennent de l'influence négative de connaissances antérieures de l'adjectif attribut de la langue maternelle (twi) et de l'anglais aux apprenants. C'était également établi dans l'analyse des résultats du questionnaire des enseignants concernés dans cette recherche que les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants constituent aussi une des causes des difficultés d'emploi de l'adjectif attribut chez les apprenants d'Akosombo International School.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

5.0. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les résultats du questionnaire et du test. Nous avons remarqué que la plupart des erreurs commises par les apprenants sont issues de l'interférence de la langue maternelle et l'anglais, la complexité de la langue française et les méthodes d'enseignement. Dans ce chapitre, nous avons déduit une conclusion générale et des recommandations aux enseignants et aux didacticiens qui puissent remédié les problèmes relatifs aux difficultés d'emploi de l'adjectif attribut.

5.1 Conclusion générale

Notre étude cherchait à savoir les difficultés que rencontrent les apprenants d'A.I. S dans l'emploi de l'adjectif attribut. Ainsi, après une introduction générale, nous avons inséré notre travail dans le cadre de la communication. Nous avons mentionné la politique linguistique de la langue française et la politique linguistique de la langue anglaise au Ghana.

De là, nous avons cherché à savoir les problèmes qui militent contre l'emploi aisé de l'adjectif attribut au Ghana. Nous avons découvert qu'à part ce désintéressement dans la connaissance d'autres langues nos langues maternelles et la langue officielle ne favorisent pas l'enseignement/apprentissage du français. Dans cette étude, nous avons posé comme objectifs d'identifier les causes de ces difficultés et comment remédier ces difficultés. Nous avons également défini quelques concepts relatifs à l'adjectif attribut. Principalement, notre recherche a révélé que le transfert de la langue maternelle et l'anglais sont les causes des difficultés. C'est pour cela que nous avons fait une analyse contrastive du twi et du français pour voir les traits de similarités et de différences entre

les deux pour identifier la source du problème. Les méthodes d'enquête pour recueillir les données ont compris 2 instruments : un test pour les apprenants et un questionnaire pour les enseignants de français.

Les résultats des données ont montré que les erreurs relatives à l'identification du genre et du nombre des noms et les erreurs relatives à l'accord de sujet avec l'adjectif attribut. Les résultats ont aussi révélé que ces difficultés proviennent de la double influence de la langue maternelle et de la première langue étrangère des apprenants.

Nous voulons souligner que ce travail n'a pas traité de manière totale et exhaustive des difficultés associées à l'emploi de l'adjectif attribut chez les apprenants du FLE d'Akosombo International School. Ainsi nous sommes convaincus qu'il existe encore un bon nombre de domaines de difficultés dur notre sujet qui pourraient être étudiés ultérieurement.

5.2. Recommandations pour l'enseignant

Le Ghana est caractérisé par une multiplicité des langues ce qui par conséquent contre encourage le transfert de certains compétences des langues maternelles sur l'acquisition/apprentissage du français. Comme solution, il faut moderniser l'enseignement de la langue française en insistant à priori sur le parler et la pratique des structures linguistiques pour subvenir aux difficultés. C'est par cette référence aux acquis du substrat que l'enseignant arrivera à motiver les apprenants à communiquer et à écrire le français sans défaut en employant l'adjectif attribut.

Nous suggérons que les enseignants varient des exercices: le fait de varier les exercices lors de l'enseignement/apprentissage de la grammaire participe à faciliter l'apprentissage et l'acquisition de la compétence grammaticale. Ils doivent varier des exercices pour l'enseignement de la grammaire surtout l'adjectif attribut comme : les exercices de

répétition, les exercices à trous, les exercices structuraux, paragraphes, des petits textes, les exercices d'expansion, les exercices de reformulation et les exercices d'expression avec contrainte linguistique. Les exercices de répétition visent essentiellement la répétition malgré qu'ils engendrent l'ennui chez les apprenants. Les exercices à trous participent à mettre en jeu la relation des différents syntagmes entre eux. Les exercices structuraux reproduisent : « une structure identique à travers de divers énoncés syntaxiquement analogues (substitution, transformation...) ». Les exercices de reformulation aident l'apprenant à redire ou à réécrire les énoncés sans en changer le sens. Enfin, les exercices d'expression avec contrainte linguistique motivent : « l'expression des élèves, en français, en les faisant produire en situation de communication écrite simulée. »

Nous disons aussi que les enseignants emploient des activités ludiques: les activités ludiques permettent à l'apprenant d'apprendre en s'amusant ce qui participe à augmenter sa motivation. Les enseignants doivent utiliser les activités ludiques comme: les jeux de société, les jeux de mots et de lettres, les jeux de coloriage magique, pour enseigner l'adjectif attribut. Ces jeux aident les apprenants à apprendre l'adjectif attribut et les règles de grammaire et la plupart de ces jeux sont faciles à manipuler. Les activités ludiques créent des situations d'apprentissage divertissantes.

Pour surmonter ces difficultés aussi, il faut que les enseignants adoptent des méthodologies qui sont au niveau des apprenants et à leurs besoins immédiats. Cela implique que les inspecteurs pédagogiques doivent organiser des ateliers pédagogiques pour permettre aux enseignants d'être à jour avec les nouvelles méthodes d'enseignements et les innovations. Les méthodes telles que la méthode traditionnelle, la méthode structure globale, la méthode audio-visuelle, la méthode grammaire-traditionnelle peuvent être considérées.

Il semble également raisonnable de proposer aux enseignants ghanéens d'encourager l'alternance des langues en contact en classe de langue étrangère. Celles-ci constituent des ressources et permettent aux élèves de mettre en œuvre l'usage qu'ils font des langues dans la vie quotidienne. Cela fait partie de leur cadre de référence culturelle que l'enseignant devrait exploiter. Ce sont des facteurs incontournables qui contribuent au dynamisme de communication en classe de FLE. Pour établir une véritable interaction qui favorise l'acquisition de la compétence communicative en classe de FLE dans les lycées ghanéens, l'enseignant devrait tolérer les modèles de communication antérieurement acquis par les apprenants. C'est un mécanisme qui permet la contribution des élèves afin de créer des conditions favorables à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Par rapport aux résultats, l'enseignant devrait jouer un rôle important de façon à permettre aux apprenants de construire les stratégies communicatives acquises en classe de français sur celles antérieurement acquises dans la vie quotidienne. Par conséquent, le professeur devrait mettre l'accent sur la façon d'organiser les activités d'apprentissage en classe de langue étrangère afin d'augmenter la participation active des apprenants. L'enseignement explicite et implicite de la grammaire française en classe de FLE serait un choix de l'enseignant. En ce qui concerne l'enseignement explicite, l'enseignant est censé porter un jugement de valeur sur la production de l'apprenant. Comme chaque institution scolaire est régie par ses normes et ses attentes spécifiques, l'enseignant ne pourrait qu'adopter l'approche qui lui favorise et lui convient.

Afin de redynamiser l'apprentissage/ l'enseignement, il faut rehausser l'intérêt que portent les enseignants du français. De même, il faut mettre en place un système d'enseignement qui puisse favoriser l'apprentissage du français si nous voulons retenir l'intérêt des apprenants à l'écrit comme à l'oral. Pour réaliser cet objectif, il faut nourrir

l'esprit de telle manière qu'il aime la langue sinon nous risquons de perdre les apprenants et ils chercheront d'autres matières s'ils ne sont pas suffisamment motivés.

5.3. Recommandations aux didacticiens

Certaines difficultés que les apprenants ont, sont dues aux approches et techniques employées pour enseigner l'adjectif attribut. A cet effet, nous suggérons que le Ghana Education Service (GES) élabore une politique qui exige de tout enseignant de français une formation universitaire afin d'assurer sa tâche d'enseignement efficacement. : la formation des enseignants est très importante pour qu'ils soient en mesure de transmettre un savoir précis aux apprenants et savoir quelle relation entretenir avec eux. La formation des enseignants a une influence sur l'application des nouvelles approches pédagogiques ainsi que sur les pratiques d'apprentissage attendues des apprenants. Les enseignants ont besoin d'être formés pour pouvoir enseigner la grammaire. Cette formation est nécessaire pour qu'ils soient capables de choisir la méthode et la méthodologie les plus adaptées aux apprenants.

Les enseignants doivent assister à une formation continue pour avoir assez d'information sur les nouvelles méthodes d'enseignement.

Nous constatons que notre étude contribuera à l'enrichissement des programmes d'enseignement du français, langue étrangère dans les institutions secondaires. Toute recherche est non exhaustive, donc nous ne pouvons pas dire que tous les problèmes relatifs à l'emploi de l'adjectif attribut sont épuisés dans cette recherche.

Malgré les contraintes de matériels didactiques, notre recherche pourrait être utile pour les étudiants et les enseignants du FLE.

REFERENCES

- Adenyi, E. (2011) : « Problème de l'analyse grammaticale avec les apprenants : Cas de la fonction apposition » In *EUREKA*. Lagos : UNILANG. Vol 2, No 1, pp.170-189.
- Ahiagbenu, J. K. (2007). *Difficulté d'emploi des règles d'accord en nombre grammaticale en français écrit chez les étudiants en formation à University of Education, Winneba*. An Mphil thesis (unpublish).
- Addo. A. A. D. (2017). *French to be made compulsory*: GNA . Accra
- Amonoo, R.F. (1988). *The Gift in its early years*. Accra: Black Mask Limited.
- Amuzu, D. S. Y. (2000). « Problèmes de bilinguisme au Ghana », in KUUPOLE, D.D. (éd.), *Co-existence of Languages in West Africa*, Takoradi: St Francis Press, Vol 2 pp.72-87.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). « L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement du français Langue Etagère au Ghana », in D. D. Kuupole, (ed.), *New Trends in Languages in contact in West Africa*, Takoradi: St Francis Press, Vol 2 pp. 1-19.
- Amuzu, D. S. Y. (2008). « Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage du français dans un milieu multilingue non-francophone ». In D. D. Kuupole (Ed.), *Teaching and learning of language, culture and literature of West Africa*. Cape Coast: Catholic Mission Press.(pp. 67-89)
- Anamuah-Mensah (2002). *Meeting the Challenges of Education in the Twenty-First Century*. Accra.
- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1964). *La Grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : L'Harmattan.
- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : L'Harmattan.
- Astolfi J-P. (2003). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : PUF.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*, Thèse de doctorat en science du langage, Ecole doctorale des humanités, l'Université de Strasbourg.
- Bakhtine, M. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* .Paris : Minuit, 1977.
- Baylon. C, Fabre, F. (2001). *Grammaire systématique de la langue Française*. Paris : Nathan Université.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle Social*. Présentation de J.-C., Chamboredon. Paris : Minuit.

- Bescherelle (2012). *La Grammaire pour tous*. Paris: Hatier
- Birdsong, D. (2002). *The locus of age effects in L2: a consideration*, 24e Colloque de la Deutsche Gesellschaft fur Sprachwissenschaft, Mannheim.
- Bourdreau J., (1981). *La définition des fonctions apposition et épithète en grammaire traditionnelle dans langues et linguistiques*. Sainte Foy Vol 7.
- Cenoz, J. (2003). « Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : âge, développement cognitif et milieu », in *AILE*, Vol 18, pp. 36-51.
- Chevallier, J-C., Blanche-Benveniste, C. & Arrivée, M., & Peytard, J. (1991). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
- Chevalier, J. (1994). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.
- Chevalier, J. C, Arrivé, M., Blanche Benveniste, C., et Peytard J. (2006) : *Grammaire Contemporain*. Larousse
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of syntax*. Boston: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind. Linguistic contributions to the study of the mind* (future). Harcourt: Bruce Jovanovich Int.
- Cooley, C. (1998). *On Self and Social Organization*, Chicago, University of Chicago Press, , pp. 1-31.
- Corbett G. (2011). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-70
- Corder, S. P. (1974). *Dialectes idiosyntriques et analyse d'erreurs*. IRAL, London: Longman.
- Corder, S. P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants dans langages ». In *Languages*. Vol 57, pp.9-15.
- Corder, S.P. (1992). *Introduction to applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français, Langue Etrangère*. Paris : Les Editions Didier.
- Dabène, L. (1980). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.

- Dabene, L. (1984). Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée* 55 :39-49. Paris : Hatier.
- Damourette, J., et Pichon, E.(1968). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de langue française*, (1911-1930), tome 2. Paris : D'Artrey.
- Douglas, H. B. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dubois, J. & Lagane, R. (1989). *Larousse grammaire*. Paris : Larousse.
- Dubois, J. & Lagane, R. (1996). *Larousse grammaire*. Paris : Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M, Guespin, I., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B.(2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (French Edition). Paris : Larousse.
- Dubois, J. & Lagane, R. (2006). *Larousse grammaire*. Paris : Larousse.
- Dzameshie, A. (2007). "A comparative Adjectives in Ewe and Akan" In George Dakubu Mary Esther Kroppand Akanlig-Pare, Emmanuel K. Osam & Kofi K. Saah, (eds.), *Proceedings of the annual colloquium of the Legon-Trondheim linguistics project, 2005* (Studies in the languages of the Volta basin), Vol 4, pp.72–84.
- Edimonsen, W., House, J. (1991).Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics . In r.Phillipson, E. Kelleman, L.Selinker, M. Sharwo Smith and M. Swain (eds). *Foreign/Second language pedagogy Research. A Commemorative for Claus faerch*(pp274-287). Cleverdon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farkamekh, L. (2006). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (française) chez les apprenants persanophones*. Unpublished dissertation for Ph.D from l'Université Michel de Montaigne –Bordeaux.
- Flege, J. E., Birdsong, D., Bialystok, E., Mack, M., et al. (2006). Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults. *Journal of Phonetics*, 34(2), 153–175.
- Furgersen, M. (1988). *La place de l'adjectif épithète en français contemporaine : Etude quantitative et sémantique*. Stockholm : Almquist et Walksell.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire :Phonologie, Morphologie, Lexicologie*. Paris : Armand Colin.

- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues* (4^e ed). Paris: Librairie Hachette.
- Goes, J. (1999). *L'adjectif Entre nom et verbe*: Paris: Duculot
- Government of Ghana. (2002). *Meeting the challenges of education in the twenty first century. Report of the president's Committee on Review of Education Reforms in Ghana*. Accra. Adwinsa publications.
- Government of Ghana (2004). *White paper on the report of the education reform review committee*. Accra: Ministry of Education, Youth and Sport.
- Greenbaum, S. (1996). *The Oxford English Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Grevisse, M. (1975). *Le bon usage, grammaire française*. Paris : Gembloux Duculot.
- Grevisse, M. et Goose, A. (1986) : *Le bon usage, grammaire française*. Paris : Duculot.
- Grevisse, M. (2000). *Précis de grammaire française*. Bruxelles: Duculot, 2000, p.99-100. Dussouchet.
- Grevisse, M. (2005). *Le petit Grevisse*. Grammaire française. Bruxelles : De Boeck
- Grevisse, M. et Goose, A. (2007) : *Le bon usage, grammaire française*. Paris : Duculot.
- Grevisse, M. et Goose, A. (2010) : *Le bon usage, grammaire française*. Paris : Duculot.
- Grevisse, M. et Goose, A. (2012) : *Le bon usage, grammaire française*. Paris : Duculot.
- Hamon, A. (2007). *Grammaire et analyse : analyse grammaticale et analyse logique*. Paris : Hachette livre.
- Hetty, S.K. (2015). *Emploi du nombre et son accord dans l'écrit des apprenants en FLE au niveau Senior High School: Etude de cas auprès des apprenants d Peki Senior High School et de Kpeve Senior High School à South Dayi District*. Thèse de M. Phil, University of Education, Winneba.
- Junior graphics (2007). *French to be made compulsory*. Accra
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and Techniques*, New York: New Age International publishers.
- Kufuor, J. A. (2003). *State of the Nation Address delivered to the Parliament of Ghana*. Accra: Parliament House.
- Kuupole, D. D. (1994). French as foreign language in the multilingual Ghanaian context. *Legon Journal of the Humanities*, (7), 137-154.

- Kuupole, D. D. (2012). *From the savannah to the coastal lands in search of knowledge through the French language: A herd boy's tale; an inaugural lecture*. Cape Coast : University Press.
- Kuupole, D. D. (2015). « Politique linguistique sur l'enseignement/apprentissage des langues Étrangères au Ghana : A la rescousse du français. » *INFOPROF, Journal des Professeurs de Français*. Vol 57, pp. 8-20.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Lado, R. (1980). *Language teaching: A Scientific Approach*. McGraw-Hill: University of Michigan Press.
- Lanchec, J.-Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Paris : Hatier..
- Larson B. (1994). *La place et le sens des adjectifs épithète de valorisation positive : Etudes Romanes de Lund*. Lund University Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundation of language*. New York: Wiley.
- Mauger, N.(1968).*Grammaire Français d'aujourd'hui*. Paris : hachette
- Meunier, C. (2014). *Grammaire*. Marseille : Editions du FLE. www.egrammaire.com.
- Ministry of Education (2010). *Teaching Syllabus for French, Senior High Schools*. Accra: CRDD.
- Moravcsik, E. (1978). *Fundamentals of Syntactic Analyses*. London: University of Wisconsin Press.
- Newport, E. L. (2002). Critical periods in language development. In Nadel, L. (Ed.), *Encyclopedia of cognitive science*, New York; London;
- Noailly, N. (1999). *L'essentiel: l'adjectif en français*. Orphrys.
- National Council for Curriculum Assessment (2019). Resource guide for the orientation of primary school teachers towards the implementation of the revised curriculum for primary school. Accra.
- Noyau, C. (1980) : « Etudier, l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel » in PERDUE, C., PORQUIER R. (eds). *Apprentissage et Connaissance d'une Langue Étrangère*, Presses universitaires. Vol 57, pp. 73-86.
- Nuobiere, J. Z. (2007). *Etudes des contraintes morpho-syntactiques "apprenants du français langue étrangère en milieu multilingue : Le cas des élèves- professeurs de l'École-Normale de Somanya*. (Unpublished MPhil thesis).
- Odlin, T. (1994). *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Osam, E.K. 1999. Adjectives in Akan. *Afrika und Übersee* 82. 189-211.
- Patkowski, M. (1980). *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language*
- Pavlov, M. (1901). *The conditioned reflexes: Method and its limitation*. New York: Dover Publications.
- Radford, A.(1999). *Syntax, A minimalized Introduction* : London : Cambridge University press
- Riegel, M. (1981). « Verbes essentiellement ou occasionnellement attributifs. » *In L'information grammaticale*. Vol 10, pp.23-27.
- Riegel, M. (1985). *L'adjectif attribut*. Paris : Presses Universitaires.
- Riegel, M. (1986): « Pour ou contre la notion grammaticale d'attribut de l'objet : Critères et Arguments. »in De Gaulmyn MM et Remi Girard S, *A la recherche de l'attribut* ; Lyon : Presses Universitaires de France.
- Riegel, M. (1986).le vague et la sémantique de l'adjectif. Réflexion sur l'adjectif antéposé en français, *Quaderni di semantica* II/2 : 246-63.
- Riegel M., (1991). « Transitivity et conditionnement cognitifs : La relation partie-tout et complémentaire verbale. » *In la transitivity dans les langues*. Vol 2, pp. 89-95.
- Riegel, M. (1996). « Les constructions à élargissement attributif: Double prédication et prédicat complexes ? »in Muller C. (ed) *Dépendance et intégration syntaxique* ; Tubingen, Niemeyer, Vol 57, pp. 189-197.
- Riegel, M., Pellat J.C., et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat J.C., et Rioul, R. (1995). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat J.C., et Rioul, R. (2002). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat J.C., et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.C., et Rioul, R. (2011). *Grammaire méthodique du français* (4e Éd., 2e tir.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat J.C., et Rioul R (2012). *Grammaire méthodique du français*. Paris :
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : OPHRYS.
- Robert, P. (2012). *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert.

- Robidoux, N. (1986). *Grammaire Générale* Guerin, Guerin. Montréal ;(Quebec). H2T 2G2: Canada
- Schachter J. (1988). *Second language Acquisition and its relationship to universal grammar*. Applied Linguistics
- Simpson, J.A., & Weiner, E.S.C. (1991). *The Oxford English Reference Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Singleton D. (2003) : « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 », *In : Acquisition et interaction en Langue Etrangère* 18, Paris : Presses Universitaires de Vincennes. Vol 18, pp. 4-15.
- Simpson, J.A., & Weiner, E.S.C. (1991). *The Oxford English Reference Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement. Un Essai Théorique*. New York: Mc Graw-Hill.
- Tallerman, M. & Lauda A. (1981). *Understanding Syntax*. London:University of Wisconsin Press.
- Tenteh, A. M. K. (2000). "Implementation: The forgotten aspect of language policy". *In Proceedings of the seminar on "Towards a new language policy for Ghana: The case of French"*, (pp. 101-107) Winneba: Department of French Education, UCEW.
- Thorndike, E.L. (1913). *Education Psychology: briefer course*. New York: Routledge.
- Thorndike, E. (1932). *The fundamentals of Learning*: New York: Routledge.
- Tugbog, D.C. (2016). *Emploi de l'adectif attribut chez les apprenants de Wa Islamic Senior High School*, These de M. Ed, university of Education, Winneba.
- Wagner, G., & Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Larousse
- Watson, J.B, (1913). *Psychology from the standpoint of a behaviorists*. Philadelphia :
- Webster, M., & Gove, P. B. (2002). *Webster's third new international dictionary*. Merriam-Webster: Indxd&Uab edition. Lippincolt.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton
- WAEC (2013). *The Chief Examiners' Report on General Arts Programme SSSCE (French)*. Accra.
- Yiboe, K. T. (2001). *Problèmes de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage de FLE : Le cas des apprenants au niveau SSS dans le district de Ho*. (Unpublished master's thesis). University of Cape Coast, Cape Coast, Ghana.

Yiboe, K.T. (2010). Enseignement/apprentissage du français au Ghana: *Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Unpublished PhD Dissertation, University of Strasbourg.

SITOGRAPHIE

URL : www.cairn.info/persee travaux de linguistiques- 2006 page 67

Lambelet, A. et Berthele R. (2014). *Âge et apprentissage des langues à l'école. Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme*. www.institut-plurilinguisme.ch



ANNEXES

ANNEXE A: QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

The aim of this research questionnaire is to collect pieces of information with regards to the problems related to the uses of attributive adjectives that learners of French at Akosombo International School are faced with. The research is being conducted to fulfill part of the requirements for the award of a Master of Philosophy Degree in French Language. Please be sincere as much as possible. It is important that I obtain your true impression on the points raised on the topic. The information you provide would be treated as confidential as possible. Please tick the appropriate response(s) or provide your own answer. Thank you.

SECTION A

Profile personnel

1. Niveau professionnel
2. Combien d'années avez-vous enseigné le français ?
i) 5 ans { } ii) 6 ans { } iii) 7 ans { } iv) 10ans et plus { }

SECTION B

Adjectif attributif

3. Est-ce que vous enseignez l'adjectif attribut ?

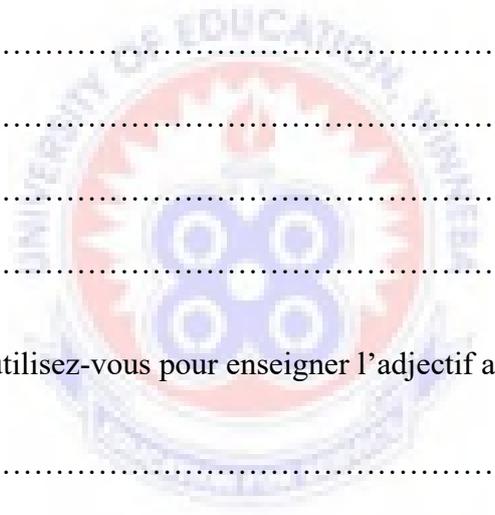
Oui { } Non { }

8. Est-ce que la langue maternelle et la langue anglaise ont l'interférence sur l'acquisition/apprentissage de l'adjectif attribut ?

Oui [] Non { }

9. Si Oui, comment ?

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



10. Quelles méthodes utilisez-vous pour enseigner l'adjectif attribut ?

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

ANNEXE B: TEST POUR LES APPRENANTS

Choose from the options A to D the adjective that is most suitable.

1. Les enfants étaient.....de leurs professeurs.
a) fier b) fières c) fiers d) fier
2. Veronica paraît.....de sa réussite.
a) heureux b) heureuse c) heureuses
3. En été, les journées sont.....
a) longues b) longue c) longueur d) long
4. Alima est
5. Bridget et Paul semblaientce matin.
a) serious b) sérieuses c) sérieuse d) sérieux
6. Mon père est
7. Rukaya et Abiba sont.....
a) bels b) belles c) beaux d) belle
8. Le stylo est
9. Elles semblaient.....
a) fatigués b) fatiguée c) fatiguées d) fatigue
10. Ces garçons sont.....
a) gentille b) gentil c) gentiles d) gentils

ANNEXE C: BAREME DE CORRECTION

Chaque bonne réponse attire deux points.

1. C. fier
2. B. heureuse
3. A. longues
4. C. petite
5. D. sérieux
6. A. intelligent
7. B. belles
8. . D. joli
9. C. fatiguées
10. D. gentils.

