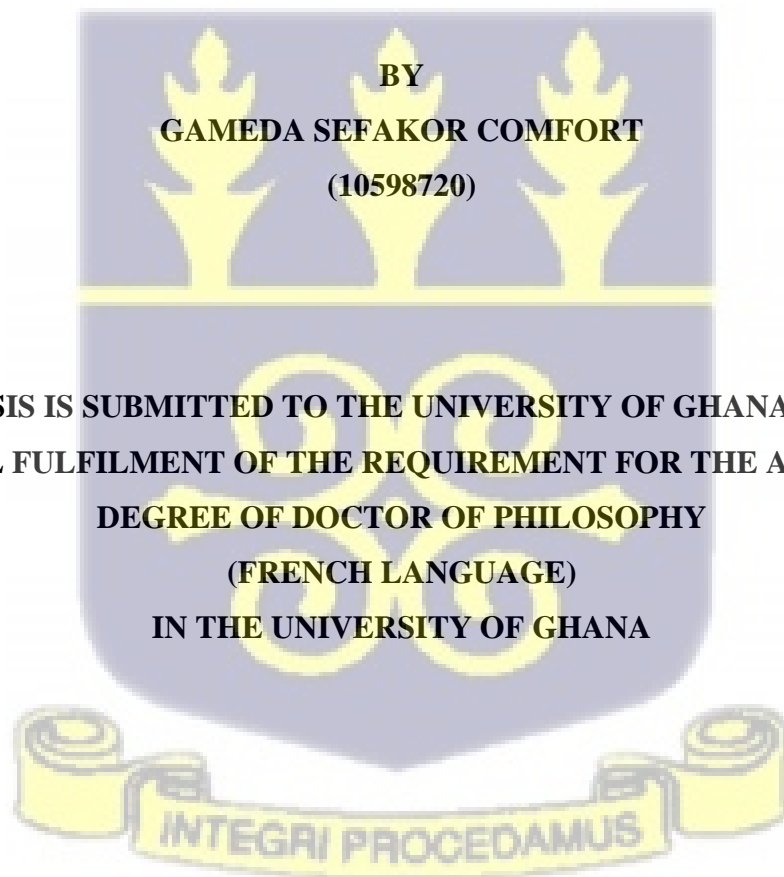


**UNIVERSITY OF GHANA, LEGON
COLLEGE OF HUMANITIES
SCHOOL OF LANGUAGES
DEPARTMENT OF FRENCH**

**Vers la maîtrise morphosyntaxique et sémantique de l'emploi du pronom relatif *dont*
par des étudiants de français langue étrangère à University of Education, Winneba**



**BY
GAMEDA SEFAKOR COMFORT
(10598720)**

**THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON IN
PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF
DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY
(FRENCH LANGUAGE)
IN THE UNIVERSITY OF GHANA**

OCTOBER, 2025

DECLARATION

I, **GAMEDA, SEFAKOR COMFORT**, declare that this thesis, with the exception of references contained in published works which have all been identified and acknowledged, is entirely my own original work, and it has not been submitted, for another degree elsewhere.

GAMEDA SEFAKOR COMFORT **DATE: 20/10/2025**

(STUDENT)



We, Prof. Bolekia Boleka, Dr. Kossi Elias Kaiza and Dr. Imorou Abdoulaye, hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines of supervision of thesis as laid down by the University of Ghana.

Prof. Bolekia Boleka **DATE: 23/10/2025**

(PRINCIPAL SUPERVISOR)



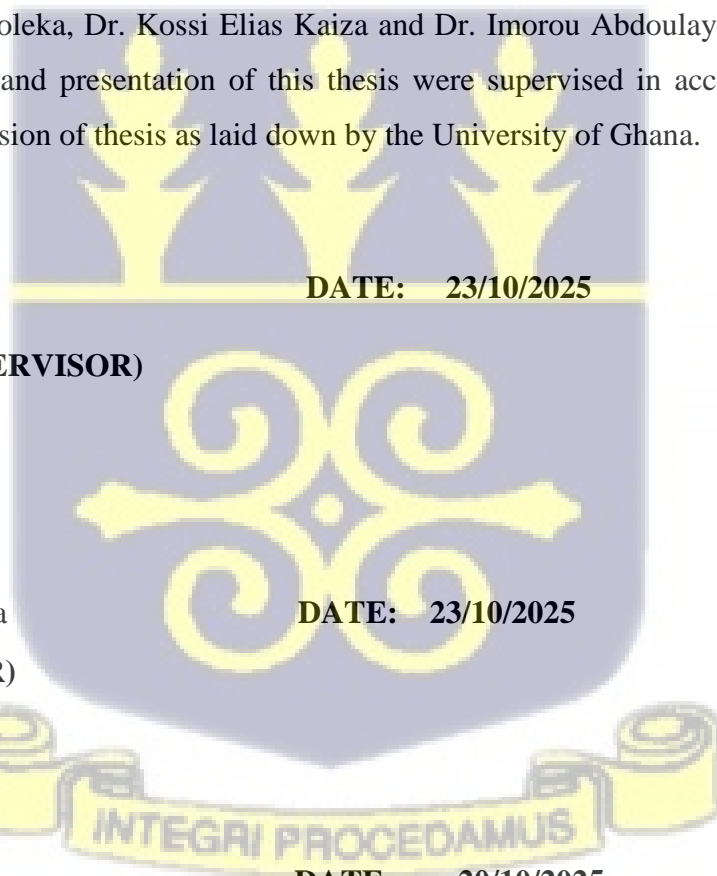
Dr. Elias Kossi Kaiza **DATE: 23/10/2025**

(CO-SUPERVISOR)



Dr. Imorou Abdoulaye **DATE: 20/10/2025**

(CO-SUPERVISOR)



DEDICACE

Je dédie ce travail à mes parents, à mes sœurs et frères, et à tous les membres de ma famille.



REMERCIEMENTS

Tout d'abord nous tenons à remercier sincèrement notre Chef de département Dr. E. K. Kaiza pour sa patience, ses encouragements et ses conseils fructueux. Nous exprimons notre profonde gratitude à Prof. B. Bolekia, notre directeur principal de thèse pour ses guides, ses lectures vigilantes, ses suggestions, ses conseils, ses encouragements et ses orientations dans la réalisation de cette recherche.

Nous remercions également Dr. S. Koffi et Dr. A. Imorou nos co-directeurs de mémoire pour leurs encouragements à poursuivre nos études. Nos remerciements vont également à Prof. A. H. Asaah, Dr. S. Chachu et Dr. D. Kpoglu pour leurs encouragements et leurs orientations dans la réalisation de cette recherche. Nos sincères remerciements vont aussi :

- À tous les professeurs du Département de français qui nous ont transmis leurs connaissances durant nos études et qui nous ont encouragés.
- À Prof. D. K. Ayi-Adzimah pour ses conseils, ses sacrifices et son soutien intellectuel durant ce travail.
- Aux enseignants et étudiants de Department of French Education à University of Education Winneba qui ont participé à l'enquête.
- À toute ma famille, tous nos amis et amies qui nous ont encouragés, nous disons merci.



TABLE DES MATIÈRES

Contents	Page
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES DIAGRAMMES.	xiii
SIGLES UTILISES DANS LA THESE	xiv
RESUME	xvi
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION GENERALE	1
Langues en contact au Ghana	2
Contexte de l'étude	5
Contexte sociolinguistique	11
Problématique	15
Justification du choix du sujet	18
Objectifs du travail	19
Questions de recherche	20
Hypothèses	21
Plan du travail	221
CHAPITRE UN	23
REVUE DE LITTERATURE	23
1.0. Introduction	23
1.1 Les définitions des termes et expressions clés	23
1.1.1 Notion de pronom	24
1.1.2 Pronoms relatifs	25

1.1.3 Pronom relatif dont	28
1.1.4. Notion de phrase	30
1.1.5. Notion de phrase complexe	32
1.1.6. Notion de proposition	34
1.1.7. Types de propositions	36
1.1.8. Notion de subordination	37
1.1.9. Notion de conjonction	38
1.1.10. Notion de conjonction de subordination	40
1.1.11. Les pronoms relatifs <i>que</i> et <i>dont</i>	42
1.1.12. Pronoms relatifs en anglais et en français Özçelik (2012)	42
1.2. Revue de littérature	43
1.2.1. Fonctions du pronom relatif <i>dont</i> : Solheim (2013)	45
1.2.2. Analyses du sens du pronom relatif <i>dont</i>	47
1.2.3. Sens du pronom relatif <i>dont</i> selon Anđelić (2021)	50
1.2.4. Confusion de l'emploi des pronoms relatifs <i>dont</i> et <i>que</i> : Dior (2020)	53
1.3. Conclusion partielle	55
CHAPITRE DEUX	57
CADRE THEORIQUE	57
2.0. Modèles théoriques	57
2.1. Fondements de la théorie du liage de Chomsky (1981)	57
2.1.1. Théorie du liage	61
2.1.2. Termes clés des principes de la théorie du liage	66
2.1.3. Principes de la théorie du liage	68
2.1.4. Implications de la théorie du liage à l'emploi anaphorique du pronom relative <i>dont</i>	72
2.2. Théorie textuelle de l'anaphore de Perdicoyanni-Paléologou (2001)	78
2.2.1. Définition	78
2.2.2. Autour de l'antécédent	79

2.2.3. Anaphore comme relation structurelle	80
2.2.4. Transfert linguistique	82
2.2.5. Notion de transfert linguistique	83
2.2.6. Formes et types de transfert linguistique	86
2.2.7. Effets du transfert sur l'apprentissage de L2/L3	87
2.3. Conclusion partielle	88
CHAPITRE TROIS	90
DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	90
3.0. Introduction	90
3.1. Terrain de collecte des données	90
3.2. Approche méthodologique	92
3.3. Conception de la recherche	94
3.4. Constitution du corpus	96
3.4.1. Population de référence	95
3.4.2. Echantillon et technique d'échantillonnage pour les étudiants	97
3.4.2. Echantillon et technique d'échantillonnage pour les enseignants	99
3.4.4. Méthode de collecte des données	100
3.4.5. Questionnaires	112
3.4.6. Tests	102
3.4.7. Procédure de collecte des données	103
3.5. Validité et fiabilité de la recherche	104
3.5.1. Test de fiabilité	106
3.6. Unité et procédure de codage	110
3.7. Cadre de référence pour l'analyse des données	111
3.10. Considérations éthiques	118
3.11. Conclusion partielle	119
CHAPITRE QUATRE	120
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	118

4.0. Introduction	120
4.1. Analyse du questionnaire destiné aux étudiants	118
4.2. Analyses du questionnaire des enseignants-chercheurs du Département de français	140
4.3. Analyse globale de la performance sur les tests linguistiques	154
4.4. Analyse générale des trois formes de tests	155
4.3. Analyse générale des catégories de participants en fonction de leur performance aux trois tests	166
4.4. Résultats de test statistique sur les tests	182
4.5. Conclusion partielle	120
CHAPITRE CINQ	187
INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'ANALYSE DES DONNEES	187
5.0. Introduction	187
5.1. Discussion sur la comparaison des trois catégories de participants	187
5.1.1. Catégorie A: Diplômés de l'école secondaire (lycée)	186
5.1.2. Catégorie B: Participants ayant un parcours francophone	186
5.1.3. Catégorie C: Enseignants formés	187
5.2. Aperçus comparatifs et tendances générales	190
5.3. Discussion sur des réponses correctes et incorrectes pour les items des tests	191
5.4. Discussion sur la comparaison des scores du test 1	201
5.5. Discussion des résultats du test 2	205
5.6. Discussion sur la comparaison des scores du test 2	215
5.7. Discussion comparative des performances des scores du test 3	228
5.8. Discussion sur le questionnaire destiné aux étudiants	232
5.9. Discussion sur le questionnaire questionnaire destiné aux enseignants	234
5.10. Conclusion partielle	233
CHAPITRE SIX	236
RECOMMANDATIONS	236
6.0. Introduction	236

6.1. Démarche pédagogique de découverte des pronoms relatifs <i>dont</i> et <i>que</i>	238
6.2. Stratégie d'enseignement	243
6.3. Techniques de traitement d'erreur	245
6.4. Motivation de l'apprenant	246
6.5. Conscientisation des étudiants à la lecture	247
6.6. Recommandations par rapport aux tests	247
6.7. Recommandations pour les futurs chercheurs	250
CONCLUSION GENERALE	250
Références	264
ANNEXES	273



LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1 : Les niveaux de la représentation syntaxique.....	2
Tableau 2 : Langues parlées au Ghana.....	3
Tableau 3 : Aptitude à lire et à écrire une langue ghanéenne.....	3
Tableau 4 : Statistique de la population de référence.....	97
Tableau 5 : Statistiques de strates de la recherche.	100
Tableau 6 : Statistiques de fiabilité du Test 1	108
Tableau 7 : Statistiques de fiabilité du Test 2	109
Tableau 8 : Statistiques de fiabilité Test 3	109
Tableau 9 : Statistiques de fiabilité globale pour School of Translators.....	109
Tableau 10 : Statistiques de fiabilité Test 1	110
Tableau 11 : Statistiques de fiabilité Test 2	110
Tableau 12 : Statistiques de fiabilité Test 3	110
Tableau 13 : Statistiques de fiabilité globale	111
Tableau 14 : Première langue acquise par les étudiants.....	120
Tableau 15 : Troisième langue acquise par les étudiants	123
Tableau 16 : Quatrième langue acquise par les étudiants	124
Tableau 17 : Cinquième langue acquise par les étudiants.....	124
Tableau 18 : Niveau académique/professionnel des enseignants-chercheurs	140
Tableau 19 : Durée d'apprentissage du français par les enseignants-chercheurs.....	142
Tableau 20 : Connaissance des enseignants sur le pronom relatif dont	143
Tableau 21 : Enseignement du pronom relatif dont aux étudiants.....	144
Tableau 22 : Méthodes exploitées pour l'enseignement de la grammaire française.....	145
Tableau 23 : Domaines de difficulté d'apprentissage du pronom relatif dont	147
Tableau 24 : Influence de la connaissance préalable de l'anglais sur le français	149
Tableau 25 : Enseignement du pronom relatif dont	152

Tableau 26 : Test 1 - Transformation de phrases	155
Tableau 27 : Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples	159
Tableau 28 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relative dont.....	162
Tableau 29 : Catégorie A - Lycée (83 étudiants)	166
Tableau 30 : Catégorie B : Origine francophone (68 étudiants)	170
Tableau 31 : Catégorie C : Enseignants formés (49 étudiants)	172
Tableau 32 : Signification statistique du test 1.....	182
Tableau 33 : Signification statistique du test 2.....	183
Tableau 34 : Signification statistique du test 3.....	184
Tableau 34 : Influence de la connaissance préalable de l’anglais sur le français	149
Tableau 35 : Enseignement du pronom relatif dont	152
Tableau 36 : Test 1 – Transformation de phrases	191
Tableau 37 : Test 1 – Transformation de phrases	196
Tableau 38 : Test 1 – Transformation de phrases	199
Tableau 39 : Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples	205
Tableau 40 : Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples	209
Tableau 41 : Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples	212
Tableau 42 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relatif dont.....	220
Tableau 43 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relatif dont.....	222
Tableau 44 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relative dont.....	225



LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1 : Ordre d'acquisition des langues.....	119
2 : Durées d'apprentissage du FLE par les étudiants	126
3 : Étude du français dans un pays francophone	127
4 : Niveau du début d'apprentissage du FLE par les étudiants	127
5 : Intérêt pour le français	130
6 : Motivation des étudiants pour le FLE	131
7 : Transfer linguistique chez les étudiants	133
8 : Niveau de premier apprentissage du pronom relatif	135
9 : La compréhension de l'emploi du pronom relatif dont par les étudiants.....	137
10 Résumé de la performance des étudiants sur le premier test	140
11 : Résumé de la performance des étudiants sur le deuxième test	178
12 : Résumé de la performance des étudiants sur le troisième test	177
13 : Les scores proportionnels de chaque catégorie en pourcentage	179



LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme	Page
<u>1 : La maison dont Anne rêve est chère</u>	62
<u>2 : Le c-commande</u>	63
<u>3 : Principe A de liage</u>	69
<u>4 : Le principe B de liage</u>	70
<u>5 : Le principe C du liage</u>	74
<u>7 : Le pronom anaphorique dont, selon le principe B.</u>	75
<u>8 : La ville dont Pierre a parlé.</u>	77



SIGLES UTILISES DANS LA THESE

BAC	Baccalauréat
BEPC	Brevet d'étude du premier cycle
CEBELAE	Centre Béninois de Langues Etrangères
CIREL	Centre International de Recherche et d'enseignement de Langues (CIREL)
COD	Complément d'objet direct
COI	Complément d'objet indirect
Comp	Complément
CRDD	Curriculum Research and Development Division
Dét	Déterminant
FLE	Français Langue Etrangère
GAFT	Ghana Association of French Teachers
GES	Ghana Education Service
GN	Group nominal
GTEC	Ghana Tertiary Education Commission
GV	Groupe verbal
IL	Institute of Languages
IUFE	Institut Universitaire de Formation d'Enseignants
JHS	Junior High School
MOE	Ministry of Education
NAB	National Accreditation Board
DADD	Démarche active de découverte
P	Phrase
PS	Préposition subordonnée
SGAV	Structuro-globale audio-visuelle
SHS	Senior High School
SN	Syntagme nominal
SOT	School of Translators
SPSS	Statistic Package for Social Sciences
UEW	University of Education Winneba
UniMAC-IL	University of Arts, Media and Communication, Institute of Languages
V	Verbe
WAEC	West African Examination Council
WASSCE	West African Senior Secondary Certificate Examination

CEDEAO..... La Communauté des Etats de l’Afrique de l’Ouest

UCEW University College of Education Winneba



RESUMÉ

Cette étude met en évidence, le manque de la maîtrise morphosyntaxique et sémantique chez les étudiants du Département de français d'University of Education, Winneba, au Ghana. Nos interactions préliminaires avec les étudiants de français de ce Département, révèlent qu'ils éprouvent des difficultés de compréhension et d'emploi des pronoms relatifs simples, surtout le pronom relatif *dont*. Notre pré-enquête a confirmé cette observation. Par conséquent, notre étude vise les difficultés auxquelles les étudiants du Département de français à University of Education, Winneba font face lors de l'emploi du pronom relatif *dont*. L'objectif primordiale de la recherche est d'identifier les types d'erreurs que les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW) commettent dans l'emploi du pronom relatif *dont* en vue de proposer des techniques d'enseignement dont l'exploitation peuvent aider les étudiants à surmonter leur difficultés d'emploi du pronom relatif en question. La recherche adopte l'approche mixte et le modèle d'une étude de cas et s'avère descriptive. Deux-cent (200) étudiants de la troisième année au Département ont composé trois tests linguistiques sur l'emploi du pronom relatif *dont* qui fait l'objet de notre étude. Au plus, cent-cinquante-quatre (154) des étudiants de la même promotion ont répondu aux items d'un questionnaire qui porte sur leur bagage linguistique et leur connaissance sur l'emploi du pronom relatif *dont*. Nous avons également sollicité les opinions de dix (10) enseignants-chercheurs du Département de français sur le sujet, à partir d'un questionnaire. La théorie de liage proposé par Chomsky (1981), la théorie sémantique d'anaphore proposée par Perdicoyanni-Paléologou (2001) ainsi que le concept psycholinguistique de transfert linguistique comme exposé par des auteurs multiples, nous ont servi de fondement théorique pour notre étude ; tandis que le principe cognitiviste d'analyse d'erreur développé par Corder (1967,1974) sert de cadre de référence pour l'analyse des données recueillies pour la recherche. L'analyse des données montre qu'un grand nombre des étudiants du Département de français à University of Education Winneba ne maîtrisent pas l'emploi du pronom relatif *dont*, le sémantisme (sens) de ce pronom. Par conséquent, nous avons suggéré des techniques d'enseignement dont l'exploitation peut aider les étudiants à surmonter leurs difficultés d'emploi du pronom relatif *dont*, ainsi que d'autres recommandations pour l'enseignement de *dont*.

Mots clés : Morphosyntaxique, sémantique, pronom relatif *dont*, théorie de liage, concept psycholinguistique



ABSTRACT

This study highlights the lack of Morphosyntactic and Semantic mastery among the students in the Department of French Education, University of Education, Winneba, Ghana. Our preliminary interactions with students of French at the University of Education Winneba, reveal that they have difficulty understanding and use of simple relative pronouns, especially the relative pronoun “dont”. Our pre-survey confirmed this observation. Consequently, our study focuses on the difficulties students in the Department of French Education at the University of Education, Winneba when using the relative pronoun “dont”. The primary objective of the research is to analyse the errors committed by students of the Department of French education, University of Education, Winneba in the use of relative pronoun “dont” and propose teaching techniques that can be exploited to help the students overcome their difficulties in using the pronoun in question. The research adopts a mixed approach and a case-study model, and is intended to be descriptive. Two hundred (200) third-year students of the department completed three linguistic tests on the use of the relative pronoun “dont”, which is the subject of our study. In addition, one hundred and fifty-four (154) students from the same group responded to a questionnaire on their linguistic background and their knowledge on the use of the relative pronoun “dont”. We also sought the opinions of ten (10) lecturers from the Department of French on the subject, based on a questionnaire. The research is based on the theory proposed by Chomsky (1981), the semantic theory of anaphora proposed by Perdicoyanni-Paléologou (2001) and the psycholinguistic concept of language transfer as exposed by many authors, serves as the theoretical foundation for our study; while the cognitivist principle of error analysis developed by Corder (1967, 1974) serves as a frame of reference for the analysis of the data collected for the research. Analysis of the data show that a large number of students in the Department of French Education at the University of Education, Winneba have not mastered the use of the relative pronoun “dont”, nor the semantics (meaning) of this pronoun. Consequently, we have suggested teaching techniques which can help students overcome their difficulties in using the relative pronoun “dont”, as well as other recommendations for teaching.

Key words: Morphosyntactic and semantic, relative pronoun “dont” Binding Theory, psycholinguistic concept.



INTRODUCTION GENERALE

L'étude vise les difficultés de compréhension des pronoms relatifs et particulièrement *dont*, constituant le fondement de cette étude. L'enseignement du français langue étrangère dans les établissements scolaires ghanéens vise à préparer les ressources humaines du Ghana à mieux s'intégrer dans leurs environnements immédiats et lointains. Hormis le but d'éduquer les citoyens, la position du Ghana lui impose la nécessité de promouvoir, parmi la population active du secteur commercial et financier, la compétence de parler la langue française. Ce but en vue, le programme scolaire recommandait l'enseignement du français, au collège dès qu'un enseignant de français est disponible et au lycée comme une langue étrangère et matière scolaire optionnelle.

Vu la position géographique du pays qui le met au milieu de trois pays francophones et l'internationalisation de la vie mondiale, il va sans dire que l'enseignement/apprentissage de la langue française, ayant le statut de langue étrangère au Ghana, doit être bien renforcé. Selon Amuzu (2007), l'heure est à la communication et à la compréhension entre les individus, à la coopération au niveau politique, économique et culturel, sur une échelle mondiale. L'objectif primordial du projet de l'enseignement/apprentissage du français est bien celui de l'unité africaine, c'est à-dire de préparer les apprenants pour l'Afrique de demain, l'intégration effective du pays dans le monde entier. Il est donc impératif que les citoyens apprennent la langue française pour qu'ils puissent communiquer avec leurs homologues des pays francophones limitrophes et du monde entier.

Selon Ministry of Foreign Affairs (2017), le Ghana s'ouvrant géographiquement sur le Golfe de Guinée et ayant une superficie de 238 537 km², est officiellement connu sous le nom de la République du Ghana et un pays anglophone, car c'était une ancienne colonie britannique. Les premiers marchands Européens (Portugais) qui étaient arrivés à ses côtes dans le

quinzième siècle l'ont appelé 'La Mina' (la mine d'or), puis il a été renommé Gold Coast (la Côte d'or) par les Britanniques (Anglais) qui l'ont colonisé. Cette appellation a duré jusqu'au 6 mars 1957 – le jour de son indépendance. Le Ghana est un pays politiquement stable ayant maintenu un système de gouvernement démocratique depuis 1992.

Langues en contact au Ghana

L'Action globale francophone pour le développement (org-agfd.over-blog.org), le 5 août 2010, a fourni une information importante sur la distribution, en pourcentages, des neuf langues officielles (plus ou moins régionales) parlées (et enseignées) au Ghana. Selon ladite publication (citée ci-dessus), à part l'anglais, la langue officielle (et langue de scolarisation) parlée dans les écoles au Ghana, neuf langues ghanéennes ont été désignées langues nationales depuis 1962. Ce sont akwapem-twi, asante-twi, dagbane, dangme, éwé, fante, ga, kasem, nzema et français, une langue étrangère privilégiée, enseignée à côté de l'anglais.

Nous présentons ci-dessous la distribution des langues principales parlées au Ghana, y inclus les neuf langues nationales repérées par (*org-agfd. over- blog.org*), et selon le recensement de 2010.

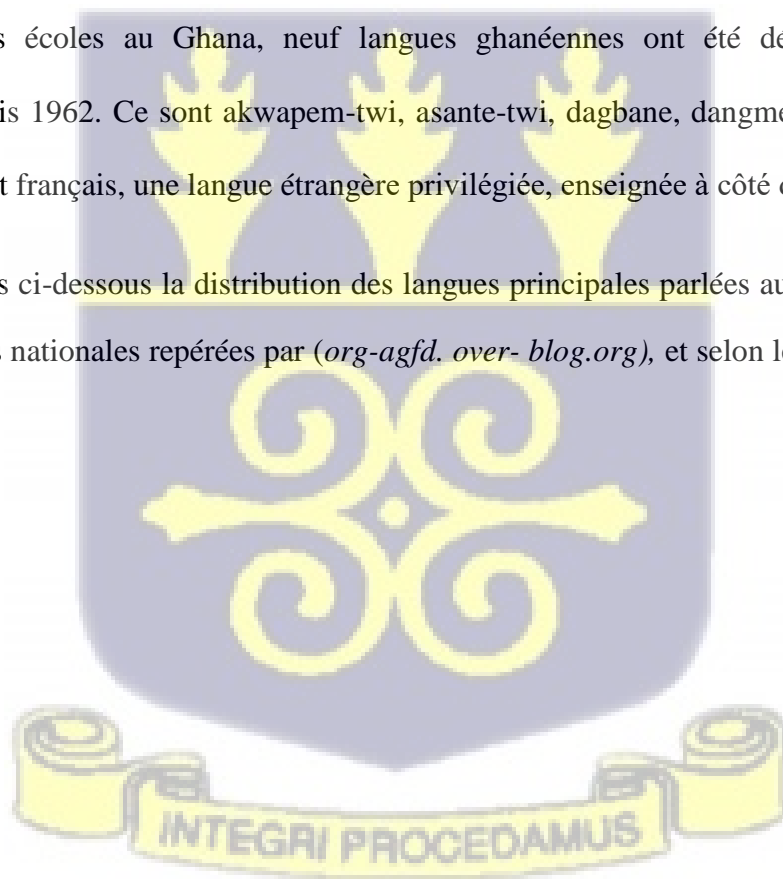


Tableau 2 : Langues parlées au Ghana

Rang	Langue	Population	Pourcentage
1	Asante- twi	3 820 807	16,0
2	Ewe	3 323 072	13,9
3	Fante	2 757 219	11,6
4	Abron	1 172 537	4,9
5	Dagbane	1 051 123	4,4
6	Dangme	1 007 170	4,2
7	Dagari	924 417	3,9
8	Konkomba	831 393	3,5
9	Akyem	763 406	3,2
10	Ga	744 884	3,1
11	Akwapem	626 228	2,6
12	Nankansi/Gour	588 365	2,5
13	Kusaal	534 618	2,2
14	Kwahu	442 760	1,9
15	Mamprusi	315 992	1,3
16	Gonja	309 527	1,3
17	Sefwi	305 356	1,3
1.8	Wasa	273 482	1,1
19	Nzema	271 671	1,1
20	Autres	3 759 567	15,8
	Total	23,823,594	100,0

Source: Action globale francophone pour le développement

Les statistiques dans le tableau ci-dessus nous indique les nombres des personnes (de 11 ans et plus) qui maîtrisent, c'est-à-dire, qui peuvent lire et écrire au moins une langue ghanéenne, selon le recensement de 2010 au Ghana.

Tableau 3: Aptitude à lire et à écrire une langue ghanéenne

Aptitude à lire et à écrire	Pourcentage	Nombre
Aucune	25,9	4 500 068
Anglais seulement	20,1	3 503 805
Langue ghanéenne seulement	7,0	1 217 736
Anglais et langue ghanéenne	45,8	7 970 890
Anglais et Français	0,3	56 951
Anglais, français et langue ghanéenne	0,8	143 360
Autre	0,0	45
Total	100	17 392 855

Source : Action globale francophone pour le développement

Selon le tableau ci-dessus, on déduit que parmi ceux de la population ghanéenne qui ont 15 ans et plus, il y a 11 675 006 personnes, soit 67,1% qui peuvent lire et écrire l'anglais ; 9 331 986 personnes, soit 53,7 %, qui peuvent lire et écrire une des langues ghanéennes et 200 311 personnes, soit 1,2 %, qui peuvent lire et écrire la langue française. On voit également, selon les données du recensement de 2010 que 64,5 %, soit 9 803 663 personnes, de la population ghanéenne de 15 ans et plus peuvent lire et écrire l'anglais ; 52,9 %, soit 8 052 593 personnes, peuvent lire et écrire au moins une des langues ghanéennes et 1,2 %, soit 176 979 personnes, peuvent lire le français.

Nous pouvons tirer une conclusion après une analyse des données fournies par le tableau 3 que le pourcentage de la population ghanéenne qui est alphabétisé en français est trop faible, vu que le Ghana est entouré de trois pays francophones : le Togo à l'est, le Burkina Faso au nord et la Côte d'Ivoire à l'ouest. Nous sommes alors d'avis qu'il est très nécessaire d'améliorer le niveau d'alphabétisation en français au Ghana pour promouvoir et approfondir l'intercompréhension et des relations cordiales entre le Ghana et ses voisins. L'établissement de cinq écoles bilingues dans chacune des dix régions (anciennes) en 2020, où l'anglais et le

français sont employés comme langues d'enseignement est un pas très positif qui peut aider à augmenter l'alphabétisation en français au Ghana. Dans la même optique, commencer l'apprentissage du français à l'école primaire, particulièrement à la quatrième année de l'école primaire depuis l'année académique 2020/2021 est une bonne marche vers l'alphabétisation de la citoyenneté ghanéenne en français. Signalons cependant, une pléthore des facteurs néfastes comme la pénurie des enseignants de français parmi tant d'autres, qui existent et œuvrent contre l'alphabétisation efficace en français au Ghana. Par conséquent, les efforts faits vers l'alphabétisation en français au Ghana n'ont pas encore livré les résultats souhaités.

Contexte de l'étude

Le contexte de notre travail exige une répartition en deux catégories qui sont toutes deux très pertinentes pour une compréhension lucide de la recherche, à savoir, les contextes linguistique et sociolinguistique. Commençons par le contexte linguistique.

Contexte linguistique

L'apprentissage de toute langue vise des compétences linguistiques et communicatives, y compris la grammaire pour maîtriser les règles de fonctionnement de la langue cible Eryuo (2001, p. 20). Ainsi, l'apprenant de FLE au Ghana doit-il maîtriser les règles grammaticales du français pour une bonne communication tant à l'oral qu'à l'écrit. Selon Germain & Seguin (1998, p. 24), le français est une langue d'une multiplicité de règles grammaticales complexes, posant alors beaucoup de problèmes aux apprenants de FLE. En d'autres termes, pour pouvoir communiquer dans une langue étrangère, il faut la maîtrise grammaticale de cette langue, car ce sont les règles grammaticales qui gouvernent le fonctionnement de la langue.

Selon Ayi-Adzimah (2011, p. 113), « faire le point sur la grammaire en didactique des langues n'est pas une tâche aisée, car il n'existe pas une mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire. Le domaine de la grammaire en didactique des langues est devenu si vaste, au fil des ans ». On peut dire alors, en substance qu'on dispose également, dans le cadre des nombreux travaux de recherche empiriques consacrés à l'acquisition des langues secondes, d'un certain nombre de données sur l'apprentissage de la grammaire en milieu scolaire.

D'après Germain et Séguin (1998, p. 24), « le parent pauvre de la grammaire en didactique reste l'enseignement. Tout porte à croire que le domaine sera malheureusement appelé à être piétiné même s'il s'agit précisément de ce qui intéresse au plus haut point tout enseignant de langue tant et aussi longtemps qu'on ne disposera pas d'au moins une théorie d'enseignement des langues ». Sans que soient négligées pour autant les questions de nature purement linguistiques ou relatives à l'acquisition de la grammaire, il serait plus que temps que les chercheurs en didactique des langues s'intéressent à l'enseignement de la grammaire proprement dite de manière à combler une grave lacune sur le plan théorique, répondant aussi aux importants besoins d'ordre pratique.

Nous estimons donc qu'acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des énoncés grammaticalement corrects grâce à la connaissance des règles d'usage, mais aussi à maîtriser les règles d'emploi de manière à ce que les énoncés soient appropriés à l'intention et à la situation de communication. À la lumière de ce qui précède, nous avons décidé de porter notre attention sur un aspect important de la grammaire française, le domaine des pronoms qui pose souvent beaucoup de difficultés aux apprenants de FLE. Nous avons donc choisi comme sujet de notre thèse: *Vers la maîtrise morphosyntaxique et sémantique de l'emploi du pronom relatif dont par les étudiants de FLE à University of Education (UEW)*,

Winneba. Nous voulons maintenant tourner à notre attention vers l'objet de notre étude : le pronom relatif *dont*.

Selon Solheim (2013), *dont* vient du latin vulgaire *unde*, signifiant « d'où » en latin classique. Mais « la valeur de *unde* lui-même s'était modifié en latin vulgaire, où il jouait souvent le rôle d'un pronom relatif » (Grevisse et Goosse, 2011, p. 971). Solheim ajoute qu'en français moderne *dont* est considéré comme un pronom relatif par la majorité des grammairiens, mais ils l'analysent et le classifient différemment selon leurs champs théoriques différents. D'après Arrivé et al. (1986, p. 601), le mot « *dont* et *où* fonctionne comme équivalents d'un syntagme nominal (SN) constitué par une préposition et un pronom relatif ». Ils prônent que « *dont* équivaut à un groupement de *de qui* ou *de quoi* » (Arrivé et al. 1986, p. 602) et fonctionne syntaxiquement comme ceux-là. *Dont* peut alors avoir les fonctions suivantes :

- Complément d'un nom, *grammaire* dans ;
 1. *La grammaire dont j'ai remarqué les erreurs.*
- Complément indirect du verbe, *ai parlé* dans :
 2. *Le libraire dont je t'ai parlé.*
- Complément d'agent du verbe passif, *ai été frappé* dans ;
 3. *Le coup dont j'ai été frappé.* Arrivée et al. (1992, p 602).

Les auteurs précisent que si *dont* est un complément d'un nom, ce nom ne peut pas être précédé d'une proposition.

À propos du pronom relatif *dont*, Grevisse et Goosse (2011, p. 971) constatent que *dont* est toujours représentant et qu'ordinairement, l'antécédent de *dont* est « un nom ou un pronom, qui peut concerner aussi bien des personnes que des choses ». Ils précisent que *dont* équivaut à un complément introduit par *de*. Pour eux, *dont* peut remplir les fonctions syntaxiques suivantes, dans une proposition subordonnée relative qu'il introduit : compléments du sujet, du verbe, de l'attribut et du complément d'objet indirect et peut, dans la plupart de cas être

remplacé par *de qui*, *duquel* et *de quoi*, dans certain cas. Citons à titre illustratif leurs exemples suivants :

4. *L'homme DE QUI les biens ont été vendus.* (Grevisse & Goosse, 2011, p. 972).

En comparaison avec ;

5. *L'homme DONT les biens ont été vendus.* (Grevisse & Goosse, 2011, p. 972).

Grevisse et Goosse analysent *dont* comme complément de verbe (p. 72) et complément de nom et de pronom (p. 974). Alors, *dont* peut être complément à la fois du sujet d'une part, de l'objet indirect ou de l'attribut d'autres parts.

6. *Il plaint les pauvres femmes DONT les époux gaspillent la fortune* (Grevisse et Goosse, 2011, p. 977).

Dans la phrase ci-dessus, *dont* est à la fois complément du sujet, *les époux* et de l'objet direct, *la fortune*. Comme tous les autres grammairiens, Grevisse et Goosse affirment que *dont* ne peut pas, en principe, dépendre d'un complément introduit par une préposition.

Tout en catégorisant *dont* sous la forme simple des pronoms relatifs, Riegel et al. (2009, p. 186), constatent que l'antécédent de *dont* peut être animé ou non animé et que *dont* « équivaut à un pronom relatif précédé de la préposition de ». Ils ajoutent que les pronoms relatifs, y inclus *dont*, ont trois fonctions (Riegel et al. 2009, p. 795), à savoir :

- Une fonction démarcative : il introduit la proposition relative
- Une fonction anaphorique : il est coréférent à son antécédent (dans la relative adjective)
- Une fonction casuelle qui varie selon sa fonction grammaticale. Par exemple : *qui* dans la position sujet de la relative, *que* comme complément du verbe, ou comme attribut, *dont* et *où* comme groupes prépositionnels (Riegel et al. 2009, p. 796).

Riegel et al. (2009) observent que, contrairement aux autres pronoms relatifs, *dont* ne peut pas introduire une proposition interrogative et s'accordent avec Grevisse et Goosse (2011), que

dans les propositions relatives, *dont* est exclu si le relatif prépositionnel lui-même fait partie d'un Syntagme Prépositionnel (SP). Là on utilise obligatoirement *lequel* ou *qui*. Par exemple,

7. *Le meunier à la fille duquel j'ai donné un baiser me pourchasse.* (Riegel et al. 2009, p. 800)

Selon ces auteurs, *dont* est utilisé plus fréquemment que *duquel* ou *de qui* lorsque le relatif est précédé de la préposition *de*. Par exemple :

8. *Ce sont des parents éloignés dont je n'ai plus de nouvelles.* *Dont* dans la phrase 8 est complément du nom, *nouvelles*.
9. *C'est la vieille cousine dont j'ai hérité.* Dans la phrase 9, *dont* est complément d'objet indirect du verbe *ai hérité*. – (Riegel et al, 2009, p. 108).

Nous avons remarqué que Grevisse et Goosse (2011) ont fait une description assez détaillée du pronom relatif *dont*, accompagnée des remarques abondantes qui exemplifient historiquement l'évolution de l'emploi de *dont* depuis l'époque classique, mais ils n'ont rien dit sur *dont* comme complément de nom, et laissent les lecteurs dans la spéculation. Cependant, Riegel et al. (2009) sont d'accord avec Grevisse et Goosse (2011) que dans les propositions relatives, *dont* est exclu si le prépositionnel relatif fait partie elle-même d'un SP. En comparant la description de *dont* faite par Arrivé et al. (1992) et Grevisse et Goosse (2011), nous avons observé qu'elle n'est pas complète, car ils ont fait référence à *dont* seulement comme équivalent de *de qui* et *de quoi* tandis que Riegel et al. (2009) précisent que *dont* équivaut également à des pronoms relatifs composés ainsi que les formes simples précédées de la préposition *de*. En plus, Riegel et al ont ajouté que *dont* ne peut pas être interrogatif, un autre point qu'Arrivé et al. n'ont pas traité. Par opposition à Arrivé et al., (1992), Riegel et al. (2009) ont aussi remarqué la préférence de *dont* aux autres options dans la langue d'aujourd'hui. En vue de cette exposition sur les points de vue de linguistes sur la nature, les fonctions et le sémantisme du pronom relatif *dont*, nous voulons travailler avec les

positions exprimées par Riegel et al. (2009) parce que leurs points de vue sont plus simples et plus compréhensive que les deux autres.

Il est très important de conclure le contexte linguistique avec les constructions verbales qui accompagnent le pronom relatif *dont*. Remarquons, que de manière générale, *dont* est utilisé avec les verbes suivis de la préposition *de*. Notons aussi qu'il peut s'agir des différentes constructions avec des verbes simples, des verbes pronominaux et des locutions verbales construisent avec les verbes *être* et *avoir*. Nous trouvons le traitement de *podcast de français facile.com* très utile et voulons l'utiliser dans cette partie de notre travail.

i- Pour que *dont* exprime le complément du verbe, il y a des constructions des verbes simples.

Discuter (de), parler (de), arrêter (de), rêver (de) supplier (de) (.....)

Exemple :

10. *La voiture dont sa copine rêve est très chère.*

D'autres verbes avec lesquelles *dont* fonction comme complément de verbe sont des verbes pronominaux tels que : *se souvenir (de), se servir (de), s'occuper (de), s'inquiéter (de), se satisfaire (de), se moquer (de), se soucier (s'étonner (de) (.....)*

11. *Voici un problème dont personne ne se soucie plus*

ii- *dont* exprime le complément de l'adjectif par la structure (être +adjectif +de). Les locutions verbales qu'on peut utiliser dans ce domaine sont : *être impatient (de), être heureux (de), être content (de), être inquiet (de), être amoureux (de), être fou (de), être fier (de), être passionné (de), être satisfait (de), être pourri (de), être friand (de), être soulagé (de), être responsable (de), être soucieux (de), être garant (de), être (.....)*

Exemple :

12. *C'est le diplôme dont Daniel est fier*

iii- *dont* exprime aussi le complément du nom et est utilisé pour remplacer un complément de nom (introduit par *de*).

Exemple :

13. Le mémoire dont j'ai envie a été volé.

Dans ce cas on peut employer les locutions verbales suivantes avec (*de*) : *avoir honte (de)*, *avoir envie de*, *avoir besoin de*, *avoir tort de*, *avoir peur de*, *avoir raison de (...)*. *dont*, exprime le complément de nom. Evidemment, il y a plusieurs types de constructions verbales qui sont impliqués dans l'utilisation et la construction du pronom relatif *dont*. Ceci aussi peut être source de difficulté de son apprentissage à cause de leur multiplicité.

Contexte sociolinguistique

Selon Ayi-Adzimah (2010),

« L'introduction du français dans la société ghanéenne n'est pas due au hasard : l'entourage francophone compte beaucoup, car le Ghana est entouré des pays francophones, respectivement : le Togo, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire. Le découpage colonial qui ne respectait pas les délimitations frontalières des groupes ethniques existantes a vu la séparation de ces groupes en deux, chacun dans un autre pays. Par exemple, nous avons les Akans au Ghana et en Côte d'Ivoire, les Mossis au Ghana et au Burkina Faso et les Ewés au Ghana, au Togo et au Bénin »

Nous savons bien qu'il y a des activités commerçantes qui foisonnent entre les villes frontalières ghanéennes et celles des autres pays parce que les marchands parlent les mêmes langues. Signalons aussi que Selon Ayi-Adzimah (2010), le français est l'une des langues de travail de la Communauté des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), comprenant seize

pays dont onze sont francophones, l'Union Africaine et d'autres organisations internationales dont le Ghana est membre.

Dans la lumière des faits exposés ci-dessus, le français est inéluctable pour le bon fonctionnement de l'état ghanéen. Par conséquent, le Ghana accepte le français comme langue étrangère qui a un statut particulier. C'est dans cette perspective que le comité Dzobo (1974), tâché à reformuler et à restructurer la politique éducative du Ghana a proposé l'intégration de l'enseignement apprentissage du français au programme de Junior High School (collège). Cette proposition a été mise en œuvre depuis 1987 et il a été explicité que le français soit enseigné dans les Junior High School dès qu'un enseignant de français est disponible. Dès lors, le français devient une matière scolaire à ce niveau quand des enseignants sont disponibles. De plus, depuis 2018, le Ghana a adopté un nouveau curriculum dit Ministry of Education (2017), « Standardised Based Curriculum » selon lequel l'enseignement du français commence en quatrième année de l'école primaire, surtout s'il y a des enseignants de français disponibles. Par ailleurs, le Ghana a établi cinq écoles bilingues à Accra en 2018 où on emploie simultanément le français et l'anglais comme langue de scolarisation depuis la première année de l'école primaire. La réussite de ce projet pilote mène à l'extension du projet dans 10 régions (anciennes) du Ghana, où il y a cinq écoles bilingues par région remontant à un total de cinquante écoles bilingues au Ghana depuis 2021. Nous pouvons en conclure que ces politiques délibérées en faveur de l'enseignement du français au Ghana montrent que le français est la langue étrangère la plus privilégiée parmi toutes les autres langues étrangères parce qu'aucune autre langue étrangère ne jouit pas de ce statut. Ainsi, enseignement/apprentissage du français langue étrangère est très pertinent pour le peuple et l'économie ghanéenne.

À propos des contacts qui existent toujours entre les pays africains pour le commerce, et le tourisme entre plusieurs autres, Amuzu (2000, p, 75) affirme que :

« Le Ghana reconnaît aujourd'hui que le tourisme pourrait devenir une entreprise viable si les agents de voyage et le personnel de l'hôtellerie pouvaient s'exprimer en français comme en anglais. On pourrait également tirer profit de l'assistance technique et scientifique si les intéressés pouvaient s'exprimer dans les deux langues avec les coopérants anglophones et francophones. Il est donc souhaitable que les cadres spécialisés (médecins, ingénieurs, agronomes, chefs d'entreprises) et les chercheurs ghanéens s'expriment en français et en anglais afin d'avoir à leur portée les recherches les plus récentes du monde scientifique et technique. Enfin, l'homme d'affaire ghanéen qui souhaiterait réussir au plan international ne pourrait négliger la connaissance des deux langues. Au lieu d'employer les services d'interprètes, des secrétaires bilingues et des attachés commerciaux étrangers, les Ghanéens eux-mêmes pourraient jouer ces rôles dans l'intérêt du développement national ».

Alors, la question qui se pose au Ghana actuellement n'est plus la nécessité d'apprentissage du français, mais plutôt les moyens et les approches à adopter pour l'efficacité de son apprentissage. Nous voulons passer, brièvement en revue le statut du français face à l'anglais dans le système éducatif du pays.

UCEW (2000, p. 5) en admettant la pertinence du français pour le Ghana, constate que : « tous s'accordent que la création d'une élite intellectuelle (ghanéenne) capable de s'exprimer à la fois en anglais et en français est une obligation urgente... ». Puis, le *French Basic 7-9 Draft Syllabus* (Février, 1988 : ii) affirme que : « la globalisation, les postes vacants internationaux, les études supérieures pour l'affinage de l'esprit et la promotion d'une interaction socio-économique avec nos voisins sont les raisons les plus importantes pour lesquelles le français doit être étudié au Ghana. » Pourtant, la reconnaissance de l'importance du français ne se montre pas suffisante à propulser son étude pour atteindre les buts désirés, pour rendre le français familier aux apprenants dans nos écoles.

Pour un bon exposé sur cette section de notre travail, nous allons faire recours à Ayi-Adzimah (2011, p. 113). Il constate en substance qu'en 1879, les missionnaires catholiques ont

commencé l'enseignement du français dans le château d'Elmina (Kwamena-Poh, 1975, p. 24). Cependant, ce n'est qu'en 1948 que le français a été officiellement introduit dans le programme d'étude d'Achimota School (Collège). Depuis lors, il est devenu l'une des matières étudiées dans les collèges et lycées ghanéens.

Il ajoute qu'une association professionnelle des enseignants du français nommée l'Association des Enseignants de Français (GAFT) a été formée le 19 décembre 1958. Nous pouvons affirmer que trois professeurs titulaires de français : J.N. Dodo, P.A.V. Ansah et Atta Britwum qui étaient des membres distingués de cette association ont contribué énormément vers l'évolution et l'épanouissement du français au Ghana.

Ensuite, l'aspect écrit du français figure parmi les épreuves au « General Certificate of Education 'Ordinary' Level » (épreuves de fin d'études collégiennes), en revanche, l'oral n'est introduit au « General Certificate of Education 'Ordinary' Level » qu'en 1964. Le Ministère de l'éducation a intégré le français au syllabus de « General Certificate of Education 'Advanced' Level » (épreuves de fin des études lycéennes) préparé par le 'West African Examinations Council' (WAEC), en 1970.

De plus, un département de français a été créé, cinq ans après, c'est-à-dire en 1975, à Mount Mary Teacher Training College, actuellement Mount Mary College of Education, à Somanya, ayant l'objectif primordial de former des enseignants de français pour les collèges (« Junior Secondary Schools »). Deux autres ont été créés à Kumasi et Tamale en 2001 (Ayi-Adzimah 2011, p. 113). Tout récemment, il y a trois nouveaux départements de français établis aux trois Instituts Universitaires de Formation d'Enseignants suivants (Collèges of Education) : Enchi, Pusiga et Amedzofe.

En 1987, le gouvernement ghanéen a mis en œuvre les recommandations du Comité Dzobo sur la Nouvelle Structure et Contenu de l'Education au Ghana et plusieurs collèges ont intégré

le français dans leur programme d'études-*Seminar Towards A New Language Policy For Ghana : The case of French*, (2000, p. 53).

Le français langue étrangère est actuellement enseignée dans plusieurs écoles privées, même des jardins d'enfants. Nous estimons qu'une vingtaine d'universités privées ont le français dans leurs programmes d'étude, en plus d'au moins dix universités techniques treize universités génériques qui sont toutes publiques (Ayi-Adzimah, 2012). Evidemment, le français est répandu sur le paysage linguistique scolaire du Ghana et pourrait être dit la langue étrangère privilégiée au Ghana. Retenons cependant qu'un apprentissage efficace du français relèvera à son tour, d'une politique linguistique de français consciencieusement conçue et mise en œuvre.

Problématique

Par rapport aux études menées sur le pronom relatif *dont*, Solheim (2013), en faisant une analyse contrastive de son emploi en français et en norvégien en se basant sur des exemples authentiques tirés du corpus parallèle Oslo Multilingual Corpus (OMC) ; et a étudié des textes originaux français ainsi que des textes français traduits du norvégien, 900 extraits au total. Dans son étude contrastive, elle a examiné les divergences entre *dont* et les correspondances en norvégien. Ensuite, Purba (2019) a fait une analyse du sens du pronom relatif *dont* dans le journal français, Figaro, où les usagers sont censés déjà maîtriser la langue française et sont alors compétents. Par la suite, Dior (2020) a étudié la confusion de l'emploi des pronoms relatifs *dont* et *que* chez les apprenants de terminale au Sénégal où le français langue seconde et langue de scolarisation en utilisant un corpus de deux cents productions écrites. Enfin, Anđelić (2021) de sa part a fait un travail purement documentaire, en analysant des phrases retirées de cinq romans de Rabelais.

Notons, cependant que notre travail vise à exploiter des copies de production écrite (tests linguistiques) des étudiants de français langue étrangère (contexte anglophone) et des questionnaires (étudiants et enseignants chercheurs) pour recueillir des données. Puis, il couvre les domaines morphosyntaxique et sémantique de l'emploi de *dont*.

Nous sommes d'avis que s'il y a de la confusion lors de l'emploi des pronoms relatifs simples (*que, dont*) chez les apprenants du français langue seconde, langue de scolarisation au Sénégal (ou le français est une langue officielle et la langue de l'état), la situation au Ghana serait pire, parce que le FLE est juste une matière scolaire dont l'input est très limité.

Il s'en est sorti de notre mémoire de Master 2 recherche intitulée : *Difficultés d'emploi de qui, que et dont par les étudiants de l'Institut Universitaire de Formation d'Enseignants (IUFÉ) de Somanya*, (2018) qu'une majorité écrasante des réponses aux items portant sur le pronom relatif *dont* ne sont pas correctes, 63 sur 91 réponses correspondant à 61 % des répondants ignorent les contraintes morphosyntaxiques qui régissent l'emploi du pronom relatif *dont*. Evidemment, l'emploi de ce pronom relatif pose le plus de problème aux étudiants de l'IUFÉ de Somanya, donc nous voulons faire une étude approfondie de ce pronom relatif au niveau universitaire pour en dégager les sources des difficultés associées à son emploi.

Nous voulons noter à ce stade que le pronom relatif *dont* qui fait objet de notre étude peut remplir plusieurs fonctions. Les exemples qui suivent attestent ce constat. Le pronom relatif *dont* remplace un complément précédé de la préposition *de*. Il peut être complément d'un verbe, d'un nom ou d'un adjectif (Akyüz, 2000, p. 110).

Voyons les exemples suivants :

14. *C'est le livre dont je te parlais. (Je te parlais de ce livre).* Purba (2019)

Ici, *dont* est complément d'objet indirect du verbe *parlais*

15. *Jean a un ami dont les parents sont morts (les parents de son ami).* Purba (2019)

Dans cette phrase, *dont* est complément du nom, *parents*.

16. *Le cadeau d'or dont sa mère était très fière est perdu.* Purba (2019)

Dans cet exemple, *dont* est complément de l'adjectif *fière*.

En outre, *dont* exprime diverses valeurs d'emploi comme dans les exemples suivants :

Complément circonstanciel de possession : Purba (2019)

17. *Le carrefour dont nous voyons le panneau est proche.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de manière :

18. *La façon dont ton père agit est appréciable.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de cause :

19. *La blessure dont il a souffert est très grave.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de propos :

20. *Le mauvais temps dont il se plaint est normal*

Complément circonstanciel d'objet :

21. *Une solution dont il doutait peut s'avérer efficace.* Purba (2019)

Complément circonstanciel d'agent :

22. *L'homme dont elle était folle est tellement riche.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de partie :

23. *Ce groupe d'étudiants dont il ne connaissait pas la moitié seront ici aujourd'hui.*
Purba (2019)

Nous présentons ci-dessous des preuves empiriques des phrases erronées construites par des étudiants de University of Media, Arts and Communication-Institute of Languages (UniMAC-IL) qui ont composé un test linguistique sur l'emploi des pronoms relatifs, *qui*, *que* et *dont* comme pré-enquête pour notre recherche antérieure en 2022.

24. *Agendix, le produit ...tout le monde rêve.* (Item 4)

- *Agendix, le produit dont tout le monde rêve.*

- *Agendix, le produit *que tout le monde rêve* – 51 répondants sur 91

- *Agendix, le produit *qui tout le monde rêve* – 12 répondants sur 91

- *Agendix, le produit tout le monde rêve* (aucune réponse) – 4 répondants sur 91

25. (...) toutes les informations vous avez souvent besoin (item 6)

- (...) *toutes les informations dont vous avez souvent besoin* - 30 répondants

(...) *toutes les informations* qui vous avez souvent besoin* – 10 répondants

(...) *toutes les informations *que vous avez souvent besoin* – 48 répondants

(...) *toutes les informations vous avez souvent besoin* (aucune réponse) – 3 répondants

À partir de notre petit exposé sur le pronom relatif *dont* et les exemples tirés du corpus du test linguistique sur les pronoms relatifs simples, nous pouvons en déduire que l'emploi du pronom relatif *dont* pose d'énormes difficultés aux apprenants du FLE, même aux étudiants du niveau tertiaire au Ghana et nous voyons notre choix de centrer cette étude sur le pronom relatif *dont* justifié, ; pour pouvoir faire une étude approfondie sur ce pronom pour en dégager des stratégies qui peuvent aider à résoudre les difficultés de son emploi.

Justification du choix du sujet

Soulignons que le pronom relatif est un pronom particulier qui se distingue des autres pronoms (personnels, démonstratifs, ainsi de suite), par sa fonction d'introduire une nouvelle proposition. Nous avons aussi vu que le pronom relatif *dont* joue un double rôle, puisqu'il est à la fois représentant, au même titre qu'un autre pronom et subordonnant, au même titre que la conjonction de subordination. Nous avons aussi remarqué que le plus souvent le pronom relatif sert de reprise nominale ou pronominale (plus rarement adjectivale ou adverbiale) : il reprend un nom ou un pronom de la proposition principale et évite une répétition. C'est ce lien avec un nom qui justifie qu'on classe une telle proposition dans les

expansions du nom. En tant que subordonnant, il relie la subordonnée à la principale et prend la fonction voulue dans cette seule subordonnée.

La nature du pronom relatif *dont*, et les fonctions qu'ils jouent sont très complexes. C'est évidemment dans l'optique de la complexité de l'emploi du pronom relatif *dont* que L'Office Québécoise du français (2015) estime que *dont* est « sans doute le pronom relatif *dont* l'emploi est le plus délicat. Pour l'utiliser correctement, on doit savoir que *dont* « cache » toujours la préposition de ; *dont* équivaut à *de qui*, *de quoi*, *duquel*, et d'autres. » Elle constate que ce lien entre *dont* et *de* remonte à l'origine latine de *dont*, qui est *de unde* : « d'où ».

C'est pour la complexité de l'emploi du pronom relatif *dont* qu'une étude approfondie sur sa nature, et ses fonctions morphosyntaxiques s'avère nécessaire afin de bien comprendre les difficultés que l'emploi du pronom relatif *dont* pose aux apprenants de FLE lors de l'enseignement et apprentissage de cette langue. Nous avons aussi constaté que l'acquisition de ce pronom relatif est nécessaire parce qu'au cours des conversations, et même à l'écrit, les apprenants trouvent difficile de construire des phrases complexes qui exigent l'emploi de *dont*. À la lumière de ce qui précède nous avons choisi ce sujet : « La maîtrise morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont* par les étudiants à University of Education, Winneba (UEW) pour essayer d'exposer aux enseignants et au monde scientifique les différents types d'emploi de ce morphème et de proposer des techniques dont l'exploitation par les enseignants et les apprenants peut aider les apprenants du FLE à surmonter les difficultés d'emploi de ceux-ci.

Objectifs du travail

Nous avons besoin des points de repères pertinents qui sont les fils conducteurs de visée de ce travail ; ce sont les objectifs dont nous en avons quatre qui suivent.

- i. Identifier les types d'erreurs que les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW) commettent dans l'emploi du pronom relatif *dont*.
- ii. Examiner l'effet de la multiplicité des fonctions syntaxiques du pronom relatif *dont* sur son emploi par les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW).
- iii. Examiner l'effet du sémantisme (les sens) du pronom relatif *dont* sur la performance des étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW).
- iv. Analyser l'influence de l'anglais sur l'emploi du pronom relatif *dont* par les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW).

Questions de recherche

En lien avec les objectifs de notre recherche exposés ci-dessus nous avons formulé quatre questions de recherche auxquelles nous allons essayer à chercher des réponses au cours du travail. Ces questions sont les suivantes :

- i. Quelles sont les types d'erreurs commises par les étudiants de FLE à University of Education, Winneba lors de l'emploi du pronom relatif *dont* ?
- ii. Quels sont les effets de la multiplicité des fonctions du pronom relatif *dont* sur son emploi par les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW) ?
- iii. Quels sont les effets du sémantisme (les sens) du pronom relatif *dont* sur son emploi par les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW) ?
- iv. Comment l'anglais influence-t-il l'emploi du pronom relatif *dont* par les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW) ?

Hypothèses

Le modèle et l'approche de recherche adoptés pour cette étude exigent la formulation des hypothèses que peuvent servir de base de recueil et l'analyse de données de cette recherche.

Ainsi avons-nous formulé les quatre hypothèses suivantes.

- i. Les étudiants de FLE à University of Education, Winneba auraient des difficultés d'emploi du pronom relatif *dont* qui se manifesteraient en erreurs dans leurs productions écrites.
- ii. Certaines des erreurs d'emploi du pronom relatif *dont* chez les étudiants seraient dues à la multiplicité de ses fonctions.
- iii. Les différents sens de *dont* pourraient poser d'autres obstacles aux apprenants de FLE dans leurs constructions phrastiques
- iv. L'anglais précédemment acquis par les étudiants aurait des effets sur l'emploi de *dont* par les étudiants

Plan du travail

Ce travail de recherche comprend une introduction suivie de six chapitres et une conclusion. L'introduction est constituée des perspectives générales de l'étude telles les contextes linguistique et sociolinguistique de l'étude, la problématique, la justification du choix du sujet, les objectifs, les questions et les hypothèses de la recherche et en fin ce plan. Le premier chapitre comprend la revue de littérature, les termes ou notions clés sont expliqués en détail et les travaux antérieurs sont exposés de manière lucide pour en dégager les lacunes à combler par notre travail. Puis, le deuxième chapitre s'occupe du cadre théorique dans lequel les modèles théoriques qui soutiennent la recherche sont présentés ainsi que leurs implications. Le troisième chapitre, d'ailleurs, expose le modèle et les démarches méthodologiques : la population de référence et l'échantillon de l'étude, les instruments de recueil des données ainsi que les méthodes d'analyse des données. Vient ensuite le quatrième chapitre qui

présente les résultats et l'interprétation des données recueillies alors que le cinquième chapitre s'occupe de la discussion des résultats et le dernier chapitre, le sixième porte sur les recommandations. Le travail clôt enfin avec une conclusion. Ayant parcouru tous les éléments essentiels de l'introduction de notre thèse en détail, nous voulons à ce stade, entamer le premier chapitre du travail.



CHAPITRE UN

REVUE DE LITTERATURE

1.0. Introduction

Après avoir bien posé les assises de notre thèse dans l'introduction, nous voulons maintenant tourner notre attention vers la revue de littérature ou la revue des travaux déjà faits dans le domaine de notre recherche et qui ont des liens et des implications pour notre travail. Cette revue nous permettra de faire une analyse critique des travaux en question pour exposer les liens entre eux et le nôtre tout en dégagant les lacunes laissées par eux que nous pouvons combler par notre étude.

Notons cependant que, nous l'estimons prudent, pour des raisons d'une compréhension claire des faits, d'entamer tout d'abord une tentative de la définition ou explication des termes ou notions clés de cette étude, car ils vont figurer de manière récurrente dans le travail et cela va faciliter la compréhension du texte par des lecteurs.

1.1. Définitions des termes et expressions clés

Comme déjà prévu ci-dessus nous présentons les définitions des termes et expressions clés de notre recherche en parcourant les points de vue des spécialistes du domaine qui constitue notre objet d'étude, tels que les notions de pronom, pronom relatif, pronom relatif *dont*, phrase, phrase complexe, proposition, types de propositions, subordination, proposition subordonnée, et conjonction. Nous commençons avec la notion de pronom.

1.1.1. Notion de pronom

De manière générale, on appelle *pronom* un mot qui reprend un nom. Le mot *pronom* vient du latin *pronomen* : composé de « pro » qui signifie « qui se met à la place de » et de « nomen » qui signifie « nom ». Selon Riegel et al. (2009, p. 358)

« Les pronoms constituent une catégorie syntaxique relativement homogène, mais présentent des propriétés sémantiques et des fonctionnements référentiels très diversifiés. Le terme même de pronom (étymologiquement, à la place d'un nom), montre que le pronom est traditionnellement défini comme un mot qui remplace un nom est doublement malheureux. D'abord, les pronoms fonctionnent assez rarement comme l'équivalent d'un nom isolé (...). D'autre part, beaucoup de pronoms (p. ex., les pronoms personnels je et tu ne « remplace » strictement rien, mais désignent directement leurs référents envers de leurs sens codés. »

Cela est preuve suffisante que le terme même de *pronom* est fort polémique et se prête à diverses interprétations.

Quant à Tomassone (1996, p. 99), « si l'on se fie à l'étymologie, celle du pronom, il est alors une classe grammaticale qui assume cette fonction de représentation ; le pronom est en effet défini traditionnellement comme un mot mis pour un nom ». Evidemment, la dénomination paraît encore polémique. Pour Bézu et al. (2009, p. 47), les pronoms comprennent une classe de mots constitués par les types suivants : les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs et les pronoms indéfinis. On a affaire alors à une classe très large et très étendue des unités linguistiques.

Cependant, il suffit de souligner que notre objet d'étude se situe dans ce domaine, celui de pronoms relatifs. Qu'est-ce qu'un pronom relatif, alors ?

1.1.2. Pronom relatif

La problématique des pronoms relatifs date de plus de six siècles, Kibbee (2003, p. 62), décrit le pronom comme « an intricate and perplexing Part of Speech ». Il observe que parmi les pronoms, les formes en *qu-* s'avèrent plus compliquées et plus difficiles à employer. Il s'en sort d'une analyse critique de cette prise de position par Miège que l'emploi du pronom relatif *dont* s'avérait plus difficile que les formes en *qu-*, car selon Arrivé et al. (1986, p. 602), « *dont* équivaut à un groupement de *de qui* ou *de quoi* », fonctionne syntaxiquement comme ceux-ci ; et par là c'est un amalgame dont la nature cache sa forme réelle et pose davantage des difficultés de son emploi aux apprenants. Il y a aussi la distinction variable/invariable à prendre en considération. Dans son troisième livre, Palsgrave cité en Kibbee (2003) reprend sa discussion des pronoms relatifs, insistant encore sur la distinction variable /invariable « lorsque le pronom relatif est sujet du verbe, et que son antécédent le précède dans la même phrase, on emploie le pronom relatif *qui*, qui sert à tous les genres et à tous les nombres ». Palsgrave ajoute, une deuxième règle concernant la place du pronom relatif immédiatement devant le verbe qu'il gouverne, même si plusieurs mots s'insèrent entre le pronom et son antécédent (Kibbee, 2003, p. 63).

Kibbee (2003, p. 65) affirme que la description des pronoms en *qu-* mélange les commentaires sur les relatifs et sur les interrogatifs. Dans ces commentaires la préoccupation de Maupas était pour les petites difficultés, plutôt que pour la vue d'ensemble.

Selon Grevisse (1980, p. 597) les pronoms relatifs « appelés aussi conjonctifs, servent à rapporter, à joindre à un nom, à un pronom qu'ils représentent une proposition subordonnée

dite relative, qui explique ou détermine ce nom ou ce pronom ». Quant à Dubois et Lagune (1973, p. 96), ils postulent que le pronom relatif à deux grands rôles. Le premier est que « il se substitue à un groupe de nom, comme les autres pronoms ; il subordonne une phrase à une autre : la phrase subordonnée est dite relative, et l'autre principale, l'ensemble formant une seule phrase étendue. » Ces pronoms relatifs sont appelés les *relateurs* par Charaudeau (1992 :335). Selon lui « il vaut mieux, écrit-il, se contenter d'observer que ces mots jouent un rôle de simple mise en dépendance du verbe et en même temps reprise anaphorique, c'est-à-dire qu'ils se substituent à l'être qualifié ». Le pronom relatif fonctionne comme le représentant de l'antécédent dans une proposition. La deuxième relation est celle qu'entretient le relatif avec un morphème de cette autre proposition. Le relatif peut assumer, dans ce cas, toutes les fonctions des nominaux. (Martinet 1979, p. 63). Dans tous les exemples que nous avons relevés ci-dessus, le pronom relatif assure la mise en dépendance syntaxique et la transformation nominale entre deux groupes nominaux. Le pronom relatif reprend un antécédent animé ou non animé.

Weinrich (1989, p. 474) fait référence aux pronoms relatifs comme *les joncteurs relatifs*. Selon lui, « les joncteurs relatifs se rangent de leur fonction entre les propositions et les conjonctions. Ils ont pour base un nom ou pronom comme complément du verbe ». Dans son explication, il indique que la jonction relative joue un rôle actanciel que le nom ou le complément joue par rapport au verbe

Evidemment, selon l'exposition de Kibbee (2003) le champ des pronoms, surtout les relatifs s'avère un domaine de difficultés aux apprenants de FLE et mérite beaucoup d'attention pour mettre à nu les zones toujours obscures pour faciliter la compréhension et l'emploi efficace des pronoms relatifs, dans notre cas, *dont*.

Selon Descotes-Genon et al. (2005, p. 57), le pronom relatif sert à relier deux propositions tout en empêchant la répétition d'un nom ou d'un pronom qu'il reprend. Tomassone (1996, p. 281) affirme que

« Le pronom relatif joue dans la phrase un double rôle : c'est un subordonnant ; il introduit la proposition subordonnée relative, quelles que soient sa forme et sa fonction, il est toujours placé en tête ; c'est un substitut (représentant) ; coréférentiel à son antécédent, il se substitue à un groupe nominal dans la relative, la forme du relatif dépend de cette fonction. Si l'antécédent est un groupe nominal dont la tête est un nom commun, ce nom doit comporter un déterminant pour que la substitution d'un relatif soit possible. »

Les pronoms relatifs jouent donc à la fois comme mots de liaison entre deux éléments et aussi des substituts des éléments antérieurement présents dans le contexte linguistique du pronom relatif.

Riegel et al. (2009, p. 385) sont d'avis que les pronoms relatifs sont des introducteurs de propositions relatives, qui sont en formes simples et composées, dont les formes simples ne marquent ni l'opposition du genre ni celle du nombre. Parmi les formes simples :

- *Qui* fonctionne comme un sujet et complément prépositionnel humain,
- *Que* est objet direct et attribut, et
- *Dont* représente des antécédents animés ou non-animés équivalent à un pronom relatif précédé de la préposition *de*, quelle que soit la fonction du groupe prépositionnel ainsi formé.

Notons, explicitement à ce stade que l'objet de notre étude est *dont*, qui appartient à la sous-classe de pronoms relatifs simples et qui implique entre autres des fonctions satellites du verbe, à savoir, sujet, compléments d'objets directs et indirects et des valeurs sémantiques multiples.

En fait, nous avons constaté généralement que beaucoup d'étudiants ont des difficultés d'emploi des pronoms relatifs qui sont en deux formes : formes simples (que, qui, dont, où) et formes composés (lequel, laquelle, lesquelles, duquel, de laquelle, desquelles, ce dont) (Riegel et al., 2009, p. 385)

Ensuite, le pronom relatif *dont* a certaines particularités qui prêtent fort à la confusion chez les apprenants de français langue étrangère comme ceux du Ghana. Cette réalité nous motive à mener une recherche sur ce pronom relatif pour en déterminer et examiner les sources des difficultés des sujets ainsi que le degré des difficultés chez notre public cible et enfin faire des suggestions qui peuvent les aider à surmonter ce problème pertinent.

1.1.3. Pronom relatif *dont*

Pour bien expliquer notre objet d'étude, le pronom relatif *dont*, nous sommes d'avis qu'il s'avère nécessaire d'en faire un traitement diachronique, c'est-à-dire, tracer l'histoire de son évolution. Tout d'abord nous sommes intéressés par un commentaire de Hadermann (1987, p. 333), à l'égard du pronom relatif *dont* en substance que son fonctionnement est légèrement différent des autres pronoms. Ainsi, *dont* ne peut-il pas, entre autres, être employé dans des constructions interrogatives et il doit être précédé d'un antécédent, ce qui n'est pas le cas pour les autres relatifs. Hadermann constate que c'est la raison pour laquelle les grammairiens « ont essayé de définir autrement dont ». C'est sur cette base que selon lui, on a la plus grande diversité d'appellations pour *dont* « telles que pronom adverbial et adverbe relatif », il pose cependant qu'« aucun grammairien n'arrive à expliquer le cas qui existe apparemment entre *dont* et les autres relatifs ». Hadermann (1987), s'est demandé pourquoi on range le mot *dont* dans la catégorie des relatifs et s'est alors donné la tâche de faire une étude diachronique sur *dont*, comme les grammaires contemporaines n'offrent pas de solution. Nous nous sommes

inspirés de son étude pour définir ou expliquer le pronom relatif *dont*. Notons cependant que l'étude de Hadermann (1987) sur *dont* remonte à ses origines, à partir du latin en passant par l'ancien français, le moyen français, le français préclassique, le français classique jusqu'au français moderne. Notons cependant que nous avons suivi le projet de Hadermann jusqu'où il est clair que *dont* assume et est accepté comme un pronom relatif.

Selon Hadermann,

« *Dont* provient du latin vulgaire *de unde* (**dunde*), signifiant *d'où*. *De unde* est une forme accentuée de *unde* (qui en latin classique avait la valeur de *d'où*. Au fur et à mesure que la forme accentuée *de unde* gagne du terrain, les locuteurs ne se rendent plus compte de cette accentuation et estiment que *de* est un sème indiquant l'origine et *unde* un sème signifiant *où*. *Unde* devient ainsi synonyme de *ubi*, *quo*, etc. »

Le problème ici est qu'en latin classique *unde* a déjà des autres significations, par exemple il y a des contextes dans lesquels *unde* prend des valeurs causales ou consécutives. De plus, on note que déjà *unde* pouvait jouer le rôle d'un pronom relatif.

Hadermann prône qu'en ancien français, « *de unde* survit sous différentes formes graphiques *dunt*, *don*, *dont*, *donc*, etc. et continue à signifier *d'où* ». Il ajoute que selon son origine, *dont* à la nature d'un adverbe interrogatif qui peut figurer dans les constructions directe ou indirecte.

Citons à titre illustratif, les deux phrases suivantes utilisées par Hadermann (1987, p. 334)

26. *Don es-tu nez ? (La prise d'Orengc, Tobler et Lommatzsch, (vol. II, p. 2022)*

Dans la phrase 26, *dont* est dans une interrogation directe.

27. *Di dont tu viens e u tu vas (Wistasse le Moine, Tobler et Lommatzsch, (vol. II, p. 2022)*

Quant à la phrase 27, *dont* est se trouve dans une interrogation indirecte.

A ce stade, l'auteur observe qu'outre le *dont* adverbial qui introduit de tournures interrogatives et fonctionne comme complément de verbes être et venir, il existe aussi un *dont*

adverbial qui signifie pourquoi ; valeur de *dont* qui « pourrait remonter au latin où *unde* introduit parfois une proposition causale ». De plus, *dont* semble avoir la nature d'un pronom relatif dans certaines constructions et c'est en cela que *dont* est devenu polysémique en ancien français. En tant que pronom relatif, il est tout d'abord utilisé pour reprendre un antécédent qui est un nom d'un lieu et puis il y avait quelques emplois du *dont* (relatif) qui montre que le locuteur n'avait plus conscience du sème *de* que contient *dont*, car ils ont assimilé *dont* à où, par exemple,

28. N'entrerai pas dans la gloire *dont* maint Deus et li Suen (*Dit de Guillaume d'Angleterre*, Godefroy, vol. II, p. 747, b). Ici, *dont* reprend un nom abstrait, *la gloire*.

Dès lors, on arrive au stade où *dont* devient un simple introducteur des prépositions relatifs et synonyme de *que*. D'ici, l'ancien français utilise *dont* au lieu du pronom relatif introduit par une proposition et *dont* est utilisé au lieu de *du qui*, *duquel* etc. Hadermann (1987) en conclut que *dont* est un adverbe mais qu'il peut aussi fonctionner comme pronom et rarement comme conjonction en ancien français. Alors, *dont* comme pronom relatif, à cette époque, signifie en moyen français, mais peut aussi se rapporter à un antécédent qui est le nom d'une personne ou d'une chose et remplacer *de qui*, *duquel* etc. Sur ce, nous affirmons que depuis l'époque de l'ancien français, *dont* est utilisé comme pronom relatif polysémique et multi fonctionnel jusqu'aujourd'hui et reste un pronom relatif dans l'optique de notre étude.

1.1.4. Notion de phrase

Une compréhension claire du terme phrase est pertinente à notre sujet parce qu'elle constitue le domaine d'opération du pronom relatif *dont* dans la mesure où toutes les fonctions remplies par ce pronom se situent essentiellement au niveau phrastique. Selon Grevisse (1986, p. 210), il y a de nombreuses définitions de phrase. Arrivé et al. (1986, p. 529)

définissent la phrase en tenant compte des critères graphiques, phoniques et sémantiques. Sur le plan graphique, la phrase est délimitée, à son début, par une majuscule à l'initial du premier mot et à sa fin, par un point. Sur le plan phonique, elle est marquée par une intonation caractéristique (en général, montante puis descendante) et limitée par deux importantes pauses de la voix. Sur le plan sémantico-syntaxique, elle se présente comme une « unité de pensée » ou comme un assemblage de mots ayant un « sens complet » ou encore c'est « l'expression plus ou moins complexe, mais offrant un sens complet, d'une pensée, d'un sentiment, d'une volonté ». Riegel *et al.* (2009, p. 201), postulent que ces définitions ne sont pas suffisantes, alors, on doit « ajouter une définition associative qui identifie la phrase à un assemblage de mots à la fois significatif et grammatical qui se conforme à des règles de construction ». La phrase est « constituée d'une unité syntaxique prédicative combinant un sujet grammatical et un groupe verbal » (Riegel *et al.*, 1994, p. 472). Donc nous adoptons la définition de phrase comme une expression plus ou moins complexe, mais offrant un sens complet, d'une pensée, d'un sentiment et d'une volonté selon Riegel *et al.* (2009, p. 201).

Selon Béchade (1986, p. 7) le schéma d'une phrase se présente sous forme de : sujet + verbe + attribut ou complément dépendant de la nature du verbe. De même, Riegel *et al.* (1994, p. 473) avouent que « la structure de la phrase élémentaire comporte un et un seul groupe verbal dont le noyau est un verbe. »

Par exemple :

29. *Maman chante*

30. *Ces bébés sont beaux*

Dans la phrase 29, *Maman* constitue le sujet et *chante* est le verbe alors que dans la phrase 30, *ces bébés* est le sujet, *sont* comporte le verbe et *beaux* est adjectif attribut du sujet *ces bébés*.

Une phrase simple contient donc un seul prédicat et la phrase complexe est constituée de plusieurs phrases élémentaires considérées comme des propositions (Grevisse 1986, p. 211 ; Béchade 1986, p. 8). Ainsi,

31. *Esi ne mange pas dans la nuit* ; est une phrase simple ayant un seul verbe. C'est-dire avec un seul prédicat, à savoir, *ne mange pas dans la nuit* alors que dans

32. . *Esi ne mange pas dans la nuit parce qu'elle est malade* ;

est une phrase complexe constitué de deux verbes, qui constituent le noyau des deux prédicats *ne mange pas dans la nuit* et *est malade*. Selon ce qui précède, dans une perspective morphosyntaxique et sémantique, une phrase peut être simple, composée ou complexe selon les verbes finis et les propositions qu'elle contient.

1.1.5. Notion de phrase complexe

Selon Riegel et al. (1994, p. 469), une phrase est dite complexe quand plusieurs propositions s'insèrent dans la structure globale d'une phrase constituée dite matrice. Un doublement de l'analyse qui envisage une phrase complexe dépendra largement des marques de liaisons ou des marques prosodiques (pauses). Parmi les phrases complexes, une phrase est juxtaposée quand elle est composée d'une suite de propositions parmi lesquelles chacune peut être considérée indépendante. Ce sont les phrases qui se séparent seulement avec les marques de ponctuation plus particulièrement les virgules. De même nous avons des phrases coordonnées par les mots de coordination (conjonctions et adverbes). Certainement nous avons un autre type de phrase complexe formée sur le rapport de dépendance orientée entre une proposition dite subordonnée et une autre dite principale ou régissante (Riegel et al. 1994). Il y a des propositions subordonnées marquées par des termes introducteurs et des propositions sans les termes introducteurs.

Les propositions subordonnées marquées par les termes dits conjonctions de subordination incluent le morphème *que* et ceux qui sont marqués par les pronoms relatifs aussi incluent le morphème *que*. Les deux situations présentent une source de confusion qui nécessite une étude pour les différencier. Le classement de divers types de subordinations hésite fréquemment entre divers critères selon que l'on veut indiquer la fonction assumée par la proposition ou bien le constituant auquel elle correspond dans une phrase simple.

Une proposition dépendante introduite par *que* qui assume une fonction de complément d'objet est dite proposition complétive. Elle sert comme l'actant deux du verbe transitif. « La conjonction *que* est un marqueur de subordination qui introduit des subordinations complétives parce qu'elles jouent fréquemment le rôle du complément dont les multiples fonctions identiques à celles d'un GN, sont déterminées par leur position dans la principale » (Riegel et al. 1994, p. 474). Néanmoins, de même que la proposition complétive introduite par *que* est identique à celle du GN, elle ne peut jamais devenir sujet. Les propositions dites subordonnées relatives sont introduites par les pronoms relatifs parmi lesquels se trouve *que*. Notons ici qu'il ne suffit pas seulement de dire que la conjonction de subordination *que* qui introduit une complétive suit un verbe et le pronom relatif *que* suit un nom parce que la complétive aussi peut suivre un nom. C'est aussi trompant d'utiliser le mode dans la structure pour faire la différence. Par exemple :

33. . Il introduit la leçon que son père lui impose. (Riegel et al. 1994, p. 474).

Dans la phrase ci-dessus, le mode indicatif indique la relative. De même dans

34. Elle admet la condition que vous partiez. (Riegel et al. 1994, p. 474).

Le mode subjonctif indique la complétive. Cependant quand la complétive contient un mode à l'indicatif comme :

35. J'ai l'assurance qu'il attend depuis hier.

Il sera difficile de faire la différence.

La différence entre *que*, pronom relatif et *que* conjonction de subordination se voit à ces niveaux :

- (a) le pronom relatif *que* se trouve nécessairement en tête de la proposition subordonnée qu'elle introduit.
- (b) le pronom relatif *que* assume aussi une fonction de complément à l'intérieur de la proposition subordonnée qu'il introduit.
- (c) le pronom relatif *que* joue le rôle d'un complément d'objet direct. À cet instant, nous pouvons donc dire qu'il joue un rôle anaphorique.

1.1.6. Notion de proposition

Le terme de proposition remonte aux grammaires logiques où elle désignait toute construction minimale porteuse d'un jugement ; c'est-à-dire une association d'un sujet (ce dont on parle) et d'un prédicat (ce qui est dit du sujet) (Riegel et al. 1994, p. 472).

Quant à Robert (1985, p. 834), une proposition est une unité psychologique et syntaxique qui peut être réduite à un seul mot et qui constitue à elle seule une phrase simple ou qui entre comme élément dans la formation d'une phrase complexe. Dans sa définition Robert postule qu'un groupe de mots ou un seul mot ayant le sens d'une phrase simple et qui peut figurer dans une phrase complexe est une proposition. Cela veut dire qu'une proposition peut être un seul mot. Alors, selon Riegel et al (1994, p. 472), par exemple, une phrase comme

36. . *Le chat affamé a mangé la souris pourrie* ; (Riegel et al. 1994, p. 474).

serait analysée par les grammairiens de Port-Royal en trois propositions comme

- 36a. *Le chat est affamé.* (Riegel et al. 1994, p. 474).
- 36b. *La souris est pourrie.* (Riegel et al. 1994, p. 474).

Et

37. *c. Le chat a mangé la souris* (Riegel et al. 1994, p. 474).

Cependant, la notion de proposition se confond avec celle de phrase pour désigner une unité syntaxique et prédicative qui combine un sujet grammatical et un groupe verbal (Riegel *et al.*, 1994, p. 472). Selon Dubois et al. (2002, p. 384), une proposition désigne les phrases élémentaires qui sont réunies par coordination ou subordination. Riegel et al, s'inspirant de la définition des grammaires traditionnelles, indique qu'une « proposition identifie dans les phrases complexes » « les phrases constituantes » soit enchâssées dans une autre phrase, soit combinées par juxtaposition ou coordination ». Dubois et al. (2001) également remarquent que c'est une unité syntaxique élémentaire constituée d'un sujet et d'un prédicat. Ils soulignent que sémantiquement, il y a proposition toutes les fois qu'il y a énonciation d'un jugement. Ceci dit, ils définissent alors une proposition en relation avec une phrase complexe. De leur point de vue, Dubois et al. (2001) parlent d'une proposition quand il y a des phrases simples qu'on peut joindre par le processus de coordination ou subordination pour arriver à une phrase complexe. Riegel et al. (1994, p. 473) font remarquer qu'« en principe, il y a dans une phrase complexe autant de proposition qu'il y a de verbe » et le sens de verbe ici doit être vu comme une unité syntaxique. C'est-à-dire que chaque proposition contient un groupe de nom (GN) qui a comme fonction sujet et un groupe de verbe (GV) qui à son tour a comme fonction le prédicat. Exemple.

38. *Cette femme veut que les enfants mangent les bananes.* (Riegel et al. 1994, p. 474).

Dans cette phrase, il y a deux propositions

- 39a. *Cette femme veut*
- 39b. *Que les enfants mangent les bananes.* (Riegel et al. 1994, p. 474).

Dans cette phrase, 39a, *Cette femme* est le GN, sujet, alors que *veut* est le GV ou prédicat.

Dans 39b, la conjonction *que* de la proposition subordonnée lie cette dernière à la principale, *les enfants* constituant le GN, sujet alors que *mangent les bananes* constitue le GV ou prédicat.

1.1.7. Types de propositions

Il y a plusieurs types de propositions. On peut avoir des propositions indépendante, principale, subordonnée, elliptique et incise.

Une proposition est dite indépendante quand elle exprime une idée complète suffisante et ne dépend grammaticalement d'aucune autre proposition et qu'aucune proposition ne dépend d'elle Dubois et al (2001, p.130, Riegel et al 1994, p. 472). Citons à titre illustratif les phrases suivantes :

40. *La nouvelle de sa mort l'a terrifié.*

41. *Il était vraiment découragé.*

Ces deux phrases simples ci-dessus expriment des idées complètes et elles ne dépendent grammaticalement d'aucune proposition d'autant plus qu'elles sont constituées des sujets : *la nouvelle de sa mort, il* et des prédicats *l'a terrifié, était vraiment découragé.*

Selon Dubois et al. (2001) la proposition subordonnée est celle qui commence par un terme introducteur et la proposition principale est celle qui est complétée par une ou plusieurs subordonnées. Par exemple, dans la phrase suivante,

42. *John sait qu'elle ne viendra pas.* (Dubois et al. (2001)

John sait est la proposition principale qui est complétée par *qu'elle ne viendra pas* qui est la proposition subordonnée commençant par la conjonction de subordination *qu'* (terme introducteur)

Une proposition est elliptique « quand le verbe ou le sujet n'est pas exprimé » (Dubois et al. (2001, p. 131). Par exemple, dans la phrase,

43. *Il regarde et sourit sans mot dire.* (Dubois et al. (2001).

sourit sans mot dire est une proposition indépendante elliptique ; le sujet « il » n'est pas exprimé c'est –à-dire qu'il est sous-entendu.

Les propositions subordonnées peuvent être liées entre elles par des termes introducteurs qui sont considérés comme des connecteurs syntaxiques. Les propositions constituantes d'une phrase complète, c'est-à-dire celles qui s'insèrent dans une phrase complexe peuvent l'être par juxtaposition, coordination, insertion et subordination (Riegel et al 1994, p. 469-470). Nous ne retiendrons que la subordination qui tient compte de processus d'enchâssement de la proposition subordonnée dans une proposition principale grâce à l'emploi des conjonctions de subordination (ou pronoms relatifs simples *qui*, *que* et *dont*) qui servent à introduire des propositions subordonnées.

1.1.8. Notion de subordination

Robert (2009, p. 2447) explique la subordination comme « une construction dans laquelle une proposition non autonome est liée à une autre proposition qui lui sert de support syntaxique et sémantique ». Pour Lagane (1995), une proposition est subordonnée à une autre, dite sa principale, quand elle en dépend grammaticalement et lui est reliée. Ces deux auteurs parlent d'une relation syntaxique dans laquelle il y a un élément de dépendance où l'un de ces éléments ne peut pas exister sans l'autre. Mais ils n'arrivent pas à avancer ce qui donne cette

dépendance. Riegel et al (1994, p. 321) postulent par contre que c'est une « relation asymétrique de dépendance entre une proposition dite subordonnée ou enchâssée et une proposition dite principale ou matrice dans laquelle la première joue le rôle d'un constituant ». Ils parlent aussi d'une relation mais cette relation est asymétrique, ce qui nous indique que la nature de ces deux propositions n'est pas égale. Par exemple :

44. *J'ai vu beaucoup de choses qui me gênent.* (Dubois et al. (2001).

J'ai vu beaucoup de choses dans la phrase 44 ci-dessus est la proposition principale alors que *qui me gênent* est la proposition subordonnée qui est dépendante de la proposition principale. Les deux propositions ne sont pas de même nature car la subordonnée est indépendante de la principale.

Nous avons constaté selon les définitions et explications données ci-dessus qu'il y a une relation de dépendance de fonctions des propositions de nature différentes quand il s'agit de la subordination. Cela indique l'existence de deux ou plusieurs propositions dont l'une sert comme la principale et l'autre comme la subordonnée. Riegel *et al* (1994, p. 472) font état de différents introducteurs tels que les conjonctions de subordination, les locutions conjonctives de subordination, les pronoms relatifs et les mots interrogatifs qui servent de connecteurs syntaxiques entre une proposition principale et une proposition subordonnée qui dépend de la principale. Nous ne retiendrons que les pronoms relatifs simples *qui*, *que* et *dont* qui font l'objet de notre discussion.

1.1.9. Notion de conjonction

Robert (2009, p. 508) définit le pronom relatif simple comme une partie du discours qui sert à joindre deux mots. Cette définition est restrictive puisqu'elle se limite au niveau des mots uniquement. Une définition plus vaste est celle de Dubois et al. (2001, p. 125) qui stipule que

c'est un mot invariable qui sert à mettre en rapport deux mots ou groupes de mots de même fonction dans une même proposition, ou deux propositions de même fonction ou de fonctions différentes. Ils soulignent que « c'est une opération syntaxique permettant de réunir deux phrases pour produire un énoncé unique ». Ceci revient à dire qu'une conjonction subit un processus syntaxique de réunion entre les éléments de la phrase. Selon les définitions de Robert (2009, p. 508) et Dubois et al. (2001, p, 125) nous pouvons dire qu'une conjonction est une catégorie grammaticale qui unit deux termes (mots ou groupe de mots ou propositions) de nature commune ou de nature différente dans une proposition ou une phrase. Dans la phrase suivante, par exemple

45. *Ama et son frère croient que leur mère est malade*, (Dubois et al. (2001).

Et que dans la phrase 45 sont des conjonctions. La conjonction *et* unit les noms *Ama et son frère* alors que *que* relie la proposition subordonnée *leur mère est malade* à la première proposition *Ama et son frère croient*.

Arrivé et al. (1986, p. 139) indiquent qu'on divise la conjonction traditionnellement en deux groupes, à savoir, celui des conjonctions de coordination qui inclut *et, ni, mais, ou, or, car, et donc*, et celui des conjonctions de subordination : *que, si, bien que, parce que, tandis que, etc.* Ils soulignent également que les deux types ont pour fonction commun d'unir des éléments, bien que ce soit de façon différente. Selon (Dubois 2002, p. 26), si la conjonction de coordination établit une dépendance entre les éléments qu'elle unit, c'est une conjonction *que* qui est la subordination. Prenons par exemple les deux phrases suivantes :

46. *Sa mère n'aime pas le vol ni le mensonge* (Dubois et al. (2001).

47. *Mon père va à l'hôpital puisqu'il est malade* (Dubois et al. (2001).

La conjonction *ni* dans la phrase 46 relie deux groupes nominaux (GN) *le vol et le mensonge*. Elle est donc une conjonction de coordination car elle n'établit pas une dépendance entre les

GN. Mais dans la phrase 47, la conjonction *puisque* relie les deux propositions ; l'une dite principale *mon père va à l'hôpital* et l'autre dépendante *puisque'il est malade*. Elle (*puisque*) est donc une conjonction de subordination, abstraction faite des locutions conjonctives de subordination qui ne font pas objet de notre discussion.

Nous avons noté qu'on ne peut pas expliquer la notion de subordination sans faire référence à la distinction entre les notions de phrase et de proposition. Nous pensons donc que ces notions méritent d'être discutées.

1.1.10. Notion de conjonction de subordination

La conjonction de subordination est parfois appelée subjonction. Selon Cohen, (1995), un terme est considéré subordonnant quand la proposition qu'il introduit n'a pas elle-même d'indépendance grammaticale.

Exemple :

48. *J'ai acheté la voiture dont nous avons parlé.* (Cohen, (1995),

Dans la phrase 48 en haut, *J'ai acheté la voiture* est la proposition principale et *dont nous avons parlé* est la proposition subordonnée. *Dont* sert comme conjonction de subordination qui relie la proposition subordonnée à la principale.

Pour Arrivé et al. (1986, p. 141), les conjonctions de subordination relient des termes qui ont « fonctionnellement relation de dépendance inégaux » résultant en une relation de dépendance « sans réciproque ». Par cette définition, une conjonction de subordination doit être un unifiant, un relateur, un connecteur qui met ensemble des éléments de fonctions différentes. Les termes « *sans réciproque* » expliquent les fonctions inégales de ces unités. Quant à Riegel et al. (1994, P. 477), « les conjonctions de subordination marquent le seuil du constituant propositionnel qu'elles introduisent et sa dépendance par rapport à un autre terme de la phrase ». Par cette définition de Riegel et al, une conjonction de subordination est un mot

introduceur qui marque toujours le commencement d'une proposition ; c'est-à-dire, la proposition se rattache au terme dont elle dépend. Chez Dubois *et al* (2001, p. 126), les conjonctions de subordination relient une proposition subordonnée à une autre proposition dont elle dépend, en particulier à une principale. Selon ces définitions de Grevisse, Dubois et al, Riegel et al et Pinchon et al. ci-dessus, une conjonction de subordination est un terme introduceur de la proposition subordonnée dans une phrase complexe. Nous déduisons de ces auteurs que la notion de conjonction de subordination semble être liée seulement au perspectif propositionnel. Par contre, Arrivé et al. (1986, p.139) indiquent que « certaines des conjonctions de subordination peuvent relier des éléments non phrastiques ». Par exemple dans

49. *Jack est intelligent comme studieux.* (Cohen, (1995),

La conjonction *comme* dans 49 unit deux adjectifs *intelligent* et *studieux*.

En nous basant sur la définition de Dubois et al. (2001, p. 125) et Arrivé et al. (1986, p. 141), une conjonction de subordination peut aussi lier deux propositions subordonnées de même nature. Par exemple, dans

50. *Son enfant sait qu'il a dit qu'il ne serait pas à la maison ce soir.* Arrivé et al. (1986, p. 141).

La proposition principale est *son enfant sait* alors que *qu'il a dit* et *qu'il ne sera pas à la maison ce soir* sont les subordonnées liées à la principale. *Qu'il ne soit pas à la maison ce soir* est aussi, à son tour, est subordonné à la subordonnée *qu'il a dit*.

Nous définissons alors une conjonction de subordination comme un mot outil invariable qui sert à unir deux unités grammaticales de même nature ou deux propositions de même fonction ou de fonctions différentes.

Nous avons observé que les grammairiens ont des points de vue différents à propos de la morphosyntaxe des conjonctions de subordination. Par exemple, Riegel et al (1994, p. 477) distinguent du point de vue morphologique les formes simples et les formes composées des conjonctions de subordination. Ils identifient les formes simples comme ; que, quand, si, lorsque, etc. Pour Pinchon et al. (1991, p.121), ce sont que et si auxquels on doit ajouter des adverbes comme : comme, comment, combien, quand, où et pourquoi. D'après Grevisse (2005, p. 1535), les conjonctions simples sont : *comme, lorsque, puisque, quand, que, quoique* et *si*.

1.1.11. Les pronoms relatifs *que* et *dont*

Il existe aussi une confusion entre l'usage du pronom relatif *que* et *dont*. Cette confusion provient du fait que quelquefois les usagers les utilisent de façon interchangeable. La forme *dont* a deux fonctions dans la grammaire française. De Salins (1996, p. 122) indique que le relatif *dont* fonctionne comme complément du nom ; complément prépositionnel d'un verbe régi par *de* et complément d'un adjectif régi par *de*. Comme le pronom relatif *que*, *dont* peut représenter des antécédents animés ou inanimés mais la différence se fait dans le cas où le verbe introduit un complément régi par la préposition *de*. Par exemple :

51a. *Je parle de l'homme.* Salins (1996, p. 122).

51b. *L'homme est gentil.* Salins (1996, p. 122).

Dans l'enchâssement des deux phrases *l'homme* de la première phrase est repris par le pronom relatif *dont*.

51c. *L'homme dont je parle est gentil.* Salins (1996, p. 122).

De même, les compléments des adjectifs qui sont gouvernés par la préposition *de*, se comportent de la même manière. Par exemple :

52a. *La femme dont il est jaloux* (Riegel 1994 :209).

Autrement dit

52b. *Il est jaloux de la femme.* (Riegel 1994 :209).

Dans d'autres situations *dont* se substitue à une construction de type *nom + de + nom*. Par exemple :

53. *La couleur (nom) de la voiture (nom) est rouge.* (Riegel 1994 :209).

54. *La voiture dont la couleur est rouge m'appartient.*

Dans quelques cas on utilise d'autres pronoms relatifs au lieu du pronom relatif *que*.

Nous allons parcourir brièvement les travaux suivants parmi tant d'autres pour en relever et présenter les parties qui ont trait à cette étude et leurs pertinences pour le travail actuel. Nous allons commencer cette section du travail par une étude contrastive sur les fonctions des pronoms relatifs en français et norvégien faite par Solheim (2013), suivi d'une analyse critique du sens du pronom relatif *dont* par Purba (2019) puis un autre travail par Anđelić (2021), sur le sens du pronom relatif *dont*. Nous allons enfin exposer une autre étude sur la confusion de l'emploi des pronoms relatifs *dont* et *que* chez les apprenants de terminale au Sénégal par Dior (2020).

1.1.12. Pronoms relatifs en anglais et en français Özçelik (2012)

Nous croyons qu'une étude faite par Özçelik (2012) sur les pronoms relatifs en anglais et en français vaut une revue pour les besoins de notre travail. Nous ne pouvons pas, lors de cette étude sur les difficultés d'emploi des pronoms relatifs simples, prétendre que les langues antérieurement acquises ou apprises n'auront aucune influence sur le français langue étrangère, langue cible des étudiants. Dans cette optique nous voulons présenter très brièvement les constats faits sur ce sujet par Özçelik (2012).

Özçelik (2012, p. 119), constate que quand les pronoms relatifs *who, that, which* sont objet des verbes, on peut les omettre en anglais, par exemple,

67. « The movie (that) I watched was interesting » Özçelik (2012, p. 119).

tandis qu'en français, cela n'est pas possible :

68a. **Le film j'ai vu était intéressant.*

Ce serait plutôt :

68b. *Le film que j'ai vu était intéressant.* » Özçelik (2012, p. 119).

Ensuite, en français, lorsque le pronom relatif est complément d'un nom précédé par une préposition, on emploie la forme "duquel, de laquelle etc.". Dans ce cas, il faut bien faire attention à l'ordre qui n'est pas le même qu'en anglais. S'il s'agit d'un antécédent de personne, on peut utiliser aussi *de qui*, par exemple,

69. *Le médecin sur les conseils duquel (de qui) vous avez acheté ce médicament... »*
Özçelik (2012, p. 119).

70a. « The doctor on whose advice you bought this medicine...» Özçelik (2012, p. 119)

- 70b. **Le médecin sur ses conseils vous avez acheté ce médicament...*

Puis, avec l'emploi de *dont*, l'ordre des mots en anglais et en français n'est pas le même. Après *dont*, l'ordre reste en anglais complément d'objet direct (C.O.D.) + Sujet + Verbe alors qu'en français l'ordre est Sujet+ Verbe+ C.O.D, d'où les énoncés incorrects suivants :

71a. «*Here is the friend whose address I gave you.* ». Özçelik (2012, p. 119).

71b. **Voici l'ami dont l'adresse je vous ai donné.*

71c. *Voici l'ami dont je vous ai donné l'adresse.*

Enfin, quand le pronom relatif marque la possession, l'anglais contrairement au français évite d'utiliser l'article, par exemple,

72a. «My cousin whose hair is long is very sympathetic ». Özçelik (2012, p. 119).

Donc, des étudiants anglophones omettent l'article et écrivent :

72b. **Ma cousine dont cheveux sont longs est très sympathique.* Özçelik (2012, p. 119).

72c. *Ma cousine dont les cheveux sont longs est très sympathique.* Özçelik (2012, p. 119).

Certes, sur la base de ce qui précède, la connaissance de l'anglais, particulièrement, celle des pronoms relatifs en anglais va influencer leur emploi des pronoms relatifs du français par nos sujets et va aggraver les difficultés posées par la langue française elle-même. C'est la raison pour laquelle l'un de nos objectifs (le quatrième) cherche à examiner les influences possibles de l'anglais, langue seconde que nos sujets commencent à apprendre plusieurs années avant le début de l'apprentissage du français peut avoir sur leur emploi du pronom relatif *dont*

Il est impératif de signaler cependant que le travail d'Özçelik, bien qu'il ait des indications pertinentes pour notre travail de recherche, est ressorti d'une analyse documentaire c'est-à-dire que les phases analysées ne viennent pas des sources primaires mais sont retirées des livres de grammaires. Pour les besoins de fiabilité de notre travail nous voulons recueillir des données empiriques sur cet aspect (influence de l'anglais sur l'apprentissage du FLE) que nous pouvons analyser pour en dégager des preuves empiriques sur le sujet.

1.2.1. Fonctions du pronom relatif *dont* : Solheim (2013)

Solheim (2013) a fait une étude pertinente intitulée « Etude contrastive du pronom *dont* en français-norvégien » dans laquelle elle a fait une excellente revue du pronom relatif *dont* selon les perspectives des certains linguistes. Inspirée par un article de Helland (2002) sur la relativisation et linguistique contrastive, elle a fait une présentation du pronom relatif *dont* en français et norvégien en se basant sur des exemples authentiques tirés du corpus parallèle

Oslo Multilingual Corpus (OMC). De plus, elle a étudié des textes originaux français ainsi que des textes français traduits du norvégien, 900 extraits au total.

Dans son étude contrastive, elle a examiné les divergences entre *dont* et les correspondances en norvégien. Comme Helland (2002), elle a trouvé une de différences entre français et norvégien liée à des contraintes d'ordre structural (la condition du sujet phrastique). « En norvégien le complément du nom d'un GN sujet ne peut pas être relativisé, contrairement à *dont*, qui peut être complément d'un GN sujet de la relative. » Solheim (2013, p. 5). D'autres différences qu'elle a trouvées sont liées à des constructions à préposition orpheline, très fréquentes en norvégien, mais presque inexistantes en français, et aux indications de quantité. Elle a examiné et catégorisé les fréquences des correspondances norvégiennes de *dont* et a comparé les deux corpus, textes originaux français et textes originaux norvégiens. Et selon ses analyses,

« il n'y a pas de différences significatives entre les deux corpus, sauf que *dont* complément du verbe est plus fréquent dans les textes traduits en français que dans les textes originaux français. Dans les textes originaux français par contre, *dont* complément du sujet est la plus grande catégorie. En plus, la correspondance norvégienne, *hvis* pour *dont* complément du sujet est plus fréquente dans les textes traduits en français que dans les textes originaux norvégiens. » (Solheim, 2013, p. 5)

Il s'en est sorti de l'exposition de Solheim que le pronom relatif *dont* est fortement multifonctionnelle et de plus présente un sémantisme très complexe ; constituant alors une source de beaucoup de difficultés aux apprenants, surtout ceux du FLE comme les sujets de notre étude. Nous allons nous appuyer sur l'exposition de Solheim sur le pronom relatif *dont* pour exposer certaines difficultés d'emploi de ce pronom relatif qui pourrait être dues à l'anglais.

Notre intérêt dans le travail de Solheim se situe au niveau de l'aspect contrastive de l'emploi de *dont* dans deux langues, car nous avons l'inspiration, à partir de son étude pour faire une tentative pareille : étude contrastive de l'emploi du pronom relatif *dont* en anglais et en français. Cette activité est justifiée par le fait que nos répondants ont l'anglais comme langue seconde, langue officielle et langue de scolarisation dans laquelle toutes les autres matières sont enseignées à tous les trois cycles d'éducation. Le français, de sa part est pour eux une langue étrangère et juste une matière scolaire dont l'apprentissage commence au moins et tous récemment après six ans de scolarisation. Evidemment, l'anglais langue officielle et langue de scolarisation aurait des effets sur l'apprentissage du FLE par les étudiants. Cette réalité informe notre décision de formuler l'un de nos objectifs de recherche autour de l'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur celui du FLE qui commence plus tard. Tournons notre attention maintenant à un autre travail antérieur qui porte une comparaison des fonctionnements des pronoms relatifs simples en anglais et en français.

1.2.2. Analyses du sens du pronom relatif *dont*. Purba (2019)

Purba, Boy Sandi a préparé un mémoire à l'Université de Medan sur le sens du pronom relatif *dont* employé dans le journal, *Figaro* en 2019. D'après lui, le pronom relatif *dont* « se trouve très souvent dans les textes français, mais de nombreux étudiants Français en éducation ont des difficultés à utiliser le pronom *dont* relatif et de déterminer son sens dans une phrase ou un texte français ». Le but de sa recherche est de connaître et comprendre le sens de *dont* dans les textes français. La théorie utilisée dans cette étude est la théorie d'Albert Hamon (1964). La recherche a eu lieu dans la bibliothèque de la Faculté des Lettres et des Arts à l'Université de Medan. La méthode utilisée dans cette recherche est une méthode qualitative descriptive. Les données obtenues ont été analysées de manière descriptive et ont déterminé le pourcentage de fréquence d'occurrence. Dans son travail, Purba postule que le pronom relatif

dont exprime les huit sens suivants : la possession, la manière, le moyen ou l'instrument, la cause, le propos, l'objet, l'agent, et la partie. Mais dans son analyse de corpus, seuls cinq sens du pronom relatif *dont* étaient relevés.

Les résultats de l'étude parue dans le journal français, *Figaro* en juin 2019, ont révélé que *dont* est employé dans 37 phrases du corpus et dans les 37 phrases, le chercheur a repéré cinq sens distincts du pronom relatif *dont* suivants ; les sens de possession, d'instrument ou moyen, de propos, de la partie et de la cause.

Son analyse montre que l'utilisation la plus dominante du pronom relatif *dont* par le Journal *Figaro* est celle ayant le sens de propos dans 15 phrases représentant 41 %. Cette utilisation est suivie de l'emploi du pronom relatif *dont* dans le sens de la partie dans 14 phrases remontant à 38 %. Puis, il y a l'emploi du pronom relatif *dont* ayant le sens de possession dans 6 phrases représentant à 16% enfin il y a l'emploi du pronom relatif *dont* dans le sens de moyen ou instrument et cause dans une phrase respectivement, qui nous donne 2 % pour chacun des deux emplois déjà mentionnés.

Dans une autre perspective, Purba a catégorisé le pronom relatif *dont* dans les 37 phrases dans lesquelles il est employé, en termes de ce qu'il appelle « *types de dont* » selon son sens dans la proposition subordonnée : il a identifié trois types des pronoms relatifs *dont* comme le complément du verbe, le complément de l'adjectif et le complément du nom. Cela veut dire que le pronom relatif *dont* est multifonctionnel. Dans son analyse, Purba a repéré 32 phrases pour le complément du nom représentant 87 % suivi de 4 phrases dans lesquelles *dont* a la fonction de complément de verbe, représentant 11 % et le dernier, 1 phrase pour le complément de l'adjectif qui nous donne 2 %.

Il en déduit que « les trois types de pronom relatif *dont* » le plus dominant est le complément du nom (91%) suivi de complément du verbe (10 %) et le dernier est le complément de l'adjectif (2 %).

Ce qui nous intéresse beaucoup dans l'étude de Purba (2019) est qu'il a su faire une distinction entre les fonctions de *dont* et ce qu'il dénomme types de *dont* en se basant sur son sens ou sémantisme dans les phrases. Bien que nous ne prétendions pas accepter cette catégorisation a priori, nous sommes d'avis qu'une catégorisation pareille peut aider à élucider la nature et les fonctions du pronom relatif *dont* tout en facilitant l'enseignement et l'apprentissage de ce pronom qui est une source néfaste des difficultés de son apprentissage et emploi.

Nous avons aussi pris en compte l'assertion de Purba que le pronom relatif *dont* se trouve souvent dans les textes français, mais nombreux sont les étudiants français qui ont des difficultés à l'employer et à déterminer son sens. Cela étant, nous sommes convaincus qu'une étude empirique comme la nôtre sur la morphosyntaxe et le sémantisme de ce pronom s'avère très pertinent chez les apprenants du FLE au Ghana, parce que si les locuteurs natifs ont des difficultés d'emploi de ce pronom relatif, cette étude est pertinente pour en dégager les subtilités associées à son emploi chez les apprenants de français langue étrangère. Ceci peut donner lieu aux suggestions qui puissent aider à faciliter l'enseignement et l'apprentissage du pronom relatif *dont*. En effet, le troisième objectif de notre thèse porte sur la complexité du sémantisme du pronom relatif *dont*. Sur ce, quels sont les points de convergences et divergences de notre travail et celui de Purba ? Les deux travaux portent sur l'emploi du pronom relatif *dont* alors que le travail de Purba porte sur le sémantisme du pronom relatif *dont*, le nôtre couvre les domaines morphosyntaxique et sémantique de *dont*. Par ailleurs, Purba a recueilli les données analysées dans un journal où les usagers sont censés déjà maîtriser la langue française et sont alors compétents. En revanche, notre travail porte sur des

étudiants du français langue étrangère qui n'ont pas encore maîtrisé la langue et dont les productions contiennent des erreurs morphosyntaxique et sémantique que nous avons analysées.

1.2.3. Sens du pronom relatif *dont* selon Anđelić (2021)

Toujours sur la question du sémantisme de *dont*, il y a un autre travail, effectué par Milena Anđelić de l'Université de Belgrade en 2021, sur le sens du pronom relatif *dont*. Le but du travail est d'examiner cinq œuvres de Rabelais pour en dégager les sens de *dont* comme employé dans les œuvres. Ce qui nous intéresse dans ce travail est la manière dont on a expliqué le sens de *dont* lors des divers emplois. Anđelić (2021, p. 74), pose qu'à l'intérieur de la phrase, le sens de *dont* est attribué de trois manières suivantes : la sémantique de son antécédent (un syntagme nominal ou la proposition principale entière) ; le verbe ou l'adjectif dont il est le complément (dans la proposition relative) et l'énoncé dans son intégralité. Il est évident alors, que le repérage du sens de *dont* en contexte ne relève pas d'un processus simple, il fait appel à au moins trois procédés différentes.

Effectivement, Anđelić (2021), identifie plusieurs sens à partir des emplois que Rabelais a fait du pronom relatif *dont*, dans ses cinq romans : moyen ou instrument, propos, manière, matière, partie et le plus pertinent pour cette auteure, cause.

Notons, en passant, que parmi les sens du pronom relatif *dont* c'est celui de *causatif*, qui intéresse le plus Anđelić dans son travail parce que selon elle c'était le plus usité par Rabelais comme c'était en vogue au XVI^e siècle, quand Rabelais a écrit ses romans ; et elle vise la comparaison de cet emploi aux autres. L'emploi de *dont* dans le sens de causatif n'est pas pertinent à notre travail parce que selon Anđelić, il est peu utilisé de nos jours. Ce n'est pas donc surprenant d'observer que Purba ne l'a pas inclus dans les sens qu'il a traité dans son

travail. C'est plutôt l'explication d'Andelić (2021) sur comment le sens de *dont* peut être déterminé dans ses divers emplois qui nous intéressent dans ce travail. Tournons alors notre attention vers l'aspect qui nous est pertinent.

Andelić (2021, p.74) propose les moyens suivants pour le repérage des sens du pronom relatif *dont* en contexte que nous présentons à tour de rôle ici :

- i. Sens de moyen ou instrument - il lui vient de la combinaison de la sémantique de l'antécédent et du verbe de la relative, que l'on peut paraphraser avec l'expression *au moyen de*. Par exemple,

61. *A beaulx gouvetz qui sont petitz demy cousteaux dont les petitz enfans de nostre pays cernent les noix* (Rabelais, 2017, p. 288). (les couteaux *au moyen desquels* ils cernent les noix)

- ii. Sens de propos - ceci dépend des verbes de parole et de pensée. Par exemple,

62. [...] *généalogie de Gargantua, plus entière que nulle aultre. Exceptez celle du messias, dont je ne parle* (Rabelais, 2017, p. 166). (*parler de la généalogie*)

- iii. Sens de manière - Ceci vient seulement de l'antécédent « la manière » ou un synonyme,

63. *Gargantua venu considéra la contenance du moyne : et la forme dont il pendoit* (Rabelais, 2017, p. 340).

- iv. Sens de partie - il dépend de la structure de l'expression dont le pronom *dont* fait partie (Andelić, 2015, p. 41-51). Exemple :

64. *Les nouvelles de ces oultraiges feurent sceues par toute l'arme, dont plusieurs commencèrent murmurer contre Picrochole* (Rabelais, 2017, p. 362). (*plusieurs d'entre eux*)

- v. L'effet de sens de la matière – Ce sens provient de l'antécédent, lui-même désignant un matériau, et des verbes du type « faire, construire, fabriquer ». Par exemple,

65. *Les coustelettes, dont on faict en Pygmion les beaulx petits arcs* (Rabelais, 66. 2017, p. 948).

- vi. Sens de cause/causatif – Celui-ci procède de l'énoncé entier, de la partie « cause » de la proposition principale et de la partie « conséquence » de la proposition relative, reliées par *dont*, soit à l'intérieur d'une même phrase, soit séparées. Par exemple :

67. *Ce que considérant Alexandre en l'hippodrome [...], advisa que la fureur du cheval ne venoit que de frayeur qu'il prenoit à son ombre. Dont, montant dessus, le feist courir encontre le Soleil* (Rabelais, 2017, p. 222).

Nous voulons terminer par une observation pertinente sur un commentaire d'Andélic (2021, p. 76), qu'il y a « aussi un certain nombre d'occurrences à l'interprétation ambiguë, où l'on peut hésiter entre le sens causatif et le sens de propos : nous avons néanmoins classé ces exemples dans la catégorie « cause » avec leur nombre entre parenthèses ». Evidemment, mêmes les critères de repérage des sens possibles de *dont* ne sont pas bien tranchés, alors c'est difficile de préciser de manière sûre certains aspects du sens sans univoque. Contentons de dire que le pronom relatif *dont* pose beaucoup de problèmes aux apprenants et aux usagers de la langue française. Notons ici que le travail d'Andélic est purement documentaire, car les phrases qu'elle a analysées sont toutes retirées de cinq romans de Rabelais. Mais, notre recherche implique la collecte de données à partir des instruments comme des tests et des questionnaires auprès des étudiants apprenant le français comme langue étrangère. Par ajout, Andélic (2021, p. 76), a travaillé sur l'aspect sémantique de l'emploi du pronom relatif *dont*

alors que le présent travail de recherche combine les aspects morphosyntaxique et sémantique de l'emploi de *dont*.

1.2.4. Confusion de l'emploi des pronoms relatifs *dont* et *que* : Dior (2020)

Harouna Dior, enseignant de français langue seconde au Sénégal a mené une étude sur la confusion de l'emploi des pronoms relatifs *que* et *dont* chez les apprenants de terminal en 2020.

Dior (2020) pose que

« La relation entre la langue française et les élèves reste presque réservée à l'école. Ainsi, dans les maisons, dans la rue, les langues nationales semblent être les plus utilisées. Ce contact très limité avec la langue d'enseignement a, en quelque sorte, affecté le niveau en français des élèves. Quelles que soient les causes, nous remarquons que les élèves commettent beaucoup d'erreurs quand ils prennent la parole mais aussi quand ils écrivent. » (P. 279)

De ces points hypothétiques, il s'engage à étudier les manquements des élèves de terminale au Sénégal dans l'utilisation des pronoms relatifs *dont* et *que*. Ainsi, après avoir évoqué les différents rôles et emplois de ces deux pronoms relatifs simples avec des exemples à l'appui, il a pu répertorier les écarts que font les apprenants dans ce volet grammatical.

En ce qui concerne la méthodologie, il a mis l'accent sur un corpus de deux cents productions écrites d'élèves de terminale à travers lesquels un recueil et une analyse de données a été réalisée, pour avoir une idée du comment les élèves emploient ces deux pronoms relatifs (*que*, *dont*). Il a utilisé des tableaux pour répertorier les différentes confusions que les apprenants font de *que* et de *dont* en se servant des copies d'élèves.

Sur la base de l'analyse des données recueillies, l'auteur observe que l'emploi de la langue française par les apprenants pose d'énormes difficultés à plusieurs niveaux. En fait, et selon lui, les apprenants n'hésitent pas et choisissent l'un des pronoms sans raison précise, sans

tenir compte des normes d'emploi grammaticales. Ainsi, les résultats nous ont permis de comprendre que les apprenants maîtrisent peu les différentes fonctions de ces deux pronoms relatifs. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils emploient mal *dont* et *que*.

Effectivement, nous voulons souligner que le travail de Dior est très proche de notre recherche antérieure, Gameda (2018), dans la mesure où il porte sur deux pronoms relatifs et se situe au niveau pré-tertiaire tandis que la nôtre porte sur trois et se situe au niveau tertiaire. Cependant, les résultats du travail de Dior (2020) nous montrent que les difficultés d'emploi des pronoms relatifs (simples) ne se limitent pas aux apprenants anglophones seulement mais s'étend sur l'espace francophone, dans ce cas le Sénégal, aussi. Nous sommes d'avis que s'il y a de la confusion lors de l'emploi des pronoms relatifs simples (*que*, *dont*) chez les apprenants du français langue seconde, langue de scolarisation au Sénégal (ou le français est une langue officielle et la langue de l'état), la situation au Ghana serait pire, parce que le FLE est juste une matière scolaire dont l'input est très limité.

En outre, ce problème se manifeste chez des apprenants du niveau pré-tertiaire ainsi que chez ceux du niveau tertiaire. La difficulté d'emploi des pronoms relatifs (simples) se montre donc épineuse et vaut beaucoup d'attention pour un traitement scientifique et exhaustive pour pouvoir le décortiquer et simplifier leur enseignement et apprentissage. Notre tentative d'étendre les frontières de cette recherche vers une dimension sémantique de l'emploi du pronom relatif *dont* est pour ajouter à ce qui a été déjà fait dans le domaine de la morphosyntaxe.

A propos de l'étude de Dior, nous avons remarqué qu'il a travaillé dans un contexte francophone où le français est langue seconde et langue de scolarisation. Certes, dans un tel contexte, les apprenants ont plus d'accès au français puisque toutes les autres matières sont enseignées en français ; ce qui n'est pas le cas des apprenants du FLE dans un contexte

anglophone comme celui du Ghana où nous effectuons notre recherche. Evidemment, ci Dior décrit la situation de ses sujets (apprenants sénégalais) comme précaire, la situation chez nos enquêtés s'avérait pire, car le français n'est qu'une matière scolaire au Ghana sauf que dans notre cas, les sujets sont de niveau tertiaire où leur performance devrait être plus élevée. Nous avons aussi observé que, Dior (2020), enfin de compte n'a rien suggéré pour améliorer la situation chez des élèves. De notre part, nous comptons proposer des techniques dont l'exploitation pour l'enseignement/apprentissage peuvent aider les étudiants à surmonter leurs difficultés d'emploi du pronom relatif *dont*.

1.3. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé de définir ou expliquer les notions et expressions clés qui soutiennent notre recherche et leurs illustrations. Nous avons aussi fait une revue critique de cinq travaux antérieurs faits dans le domaine de notre recherche. Nous avons lié les travaux revus à notre travail tout en exposant les différences et les similarités entre les travaux revus et le nôtre. L'étude de Solheim (2013) nous a guidés et aidés à formuler l'un de nos objectifs de recherche autour de l'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur celui du FLE, qui commence plus tard. Par ailleurs, Purba (2019) a recueilli les données analysées dans un journal où les usagers sont censés déjà maîtriser la langue française et sont alors compétents. Mais, notre travail est centré sur des étudiants du français langue étrangère. Par ajout, Andelić (2021) base son travail sur l'aspect sémantique de l'emploi du pronom relatif *dont* alors que le présent travail de recherche combine les aspects morphosyntaxique et sémantique de l'emploi de *dont*. Nous avons aussi observé que, Dior (2020), enfin de compte n'a rien suggéré pour améliorer la situation chez des élèves. De notre part, nous comptons proposer des techniques dont l'exploitation pour l'enseignement/apprentissage peuvent aider les étudiants à surmonter leurs difficultés d'emploi du pronom relatif *dont*. Pour l'étude d'Özçelik, les phases analysées ne sont pas recueillies à partir des outils de collectes de

données mais retirées des documents de grammaires. Pour des raisons de fiabilité de notre travail nous avons recueillir des données empiriques sur cet aspect (influence de l'anglais sur l'apprentissage du FLE) que nous pouvons analyser pour en dégager des preuves empiriques sur le sujet. Sur ce, nous allons entamer le cadre théorique de notre thèse dans le chapitre suivant.



CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE

Introduction

2.0. Modèles théoriques

Nul n'ignore, parmi les chercheurs, l'importance de l'ancrage d'un travail de recherche sur des théories et des concepts appropriés comme appui scientifique du travail. En conséquence, nous voulons exposer les fondements théoriques de notre thèse dans ce chapitre. Nous avons, au prime abord, présenté la théorie morphosyntaxique du liage de Chomsky (1981). Puis, nous avons tourné notre attention vers la théorie sémantique de Perdicoyianni-Paléologou (2001) qui rend compte de l'aspect sémantique de la thèse. Finalement, nous avons exposé le concept psycholinguistique de transfert linguistique qui nous a aidé à expliquer comment les structure des langues déjà acquises ou apprises par nos enquêtés peuvent influencer leur apprentissage du FLE en général et l'apprentissage du pronom relatif *dont* en particulier.

2.1. Fondements de la théorie du liage de Chomsky (1981)

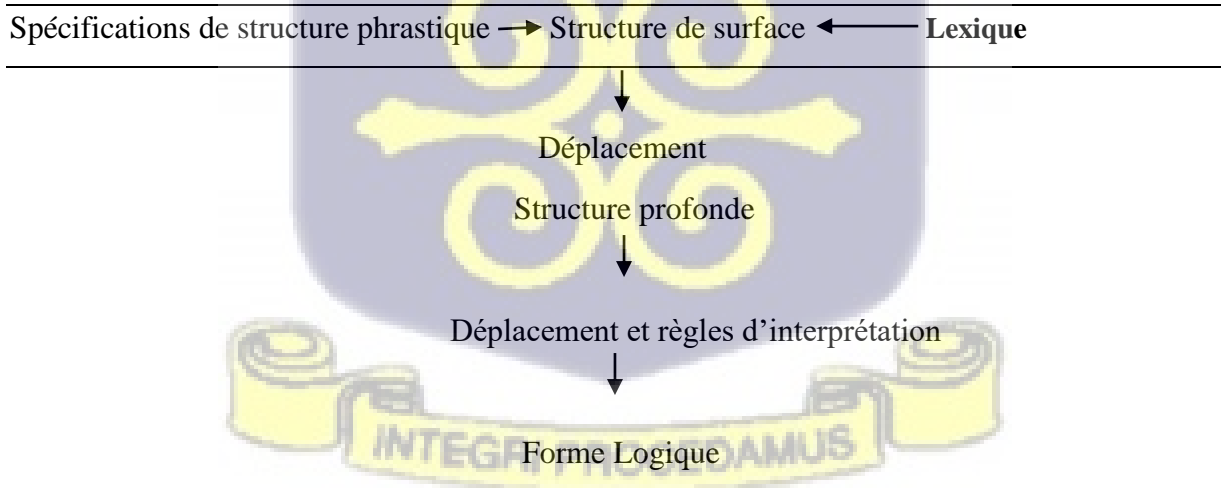
La théorie du liage est le premier volet de *la théorie du gouvernement et du Liage*. D'après Haegeman (1994) la théorie du gouvernement et du liage était développée principalement par Noam Chomsky dans les années 1980. Cette théorie est une grammaire formelle de la syntaxe, une grammaire générative du modèle chomskyen, qui suppose qu'une large partie de la grammaire de chaque langue particulière est commune à toutes les langues, et représente ainsi une Grammaire Universelle. Le point de vue du gouvernement et du liage est que la

grammaire universelle consiste en deux composantes principales : les niveaux de représentation et un système de contraintes.

Au niveau de la représentation, Goodluck (1993, p. 65), postule que la grammaire générative de Chomsky propose trois niveaux de représentation, un niveau abstrait de représentation, la structure profonde (« deep structure »), dans laquelle l'ordre de base est représenté, ainsi que la structure de surface (« surface structure »), dans laquelle l'ordre linéaire actuel des constituants est observé. Le troisième niveau de représentation est ce qu'il appelle « Logical Form » forme logique (FL). Ce niveau représente les aspects de sens d'une phrase qui dépendent de sa structure syntaxique. La représentation à FL suit la représentation de la structure de surface.

Goodluck (1993, p.68) utilise le tableau suivant pour expliquer les trois niveaux de représentation

Tableau 1 : Les niveaux de la représentation syntaxique.



Source : Goodluck (1993, p. 69)

En fait, c'est la structure profonde d'une phrase qui donne l'information sur les relations entre les différents éléments de la phrase et des conséquences de ces relations (Goodluck, 1993, p.69).

Selon Spiegato (2024), dans les années 1960, le linguiste Noam Chomsky a popularisé « les termes structure profonde et structure de surface » dont la « structure profonde contient le sens sans contexte, tandis que la structure de surface est considérée comme une phrase grammaticale de la langue ». Alors, dans la théorie de la grammaire transformationnelle, « les phrases peuvent être représentées de deux manières : la structure profonde et la structure de surface. La structure profonde fait référence au sens sous-jacent d'une phrase telle qu'elle est représentée et comprise dans le cerveau ». Il sert de contrepoint à la structure de surface, qui est la forme écrite ou parlée réelle de la phrase.

C'est Chomsky qui a formulé la théorie de la grammaire transformationnelle. Selon cette théorie, les humains utilisent des transformations, un type de processus cognitif, pour cartographier les relations structurelles entre les référents de phrases compris dans les régions linguistiques du cerveau et le contenu réel d'une phrase qui est vue ou entendue.

Spiegato (2024) voit la structure profonde d'une phrase, dans le domaine de la grammaire générative, comme « celle qui est rattachée aux règles fondamentales de la langue » et celle qui représente le sens de la phrase. Cette structure renvoie au sens sous-jacent d'une phrase telle qu'elle est représentée et comprise dans le cerveau. : Elle représente alors, le sens profond d'une phrase, indépendamment de sa forme extérieure. Les informations liées à chaque composant de la phrase (tels que les sujets et les prédicats) sont codifiées en morceaux abstraits à l'intérieur du cerveau (Fr. Wikipédia, 2024). Selon la théorie de grammaire transformationnelle, les règles, qui régissent la combinaison des éléments linguistiques et la capacité de maintenir des idées abstraites dans le cerveau, sont innées. Ainsi, n'est-il pas

nécessaire d'apprendre aux locuteurs à coder le langage en termes de structure profonde car, ce processus de codage est automatique.

En revanche, tandis que la structure profonde contient le sens sans contexte, la structure de surface est considérée comme une phrase grammaticale de la langue. Celle-ci est alors `la forme apparente de la phrase, liée à des règles non fondamentales dans la langue ; qui, d'ailleurs, « correspond à la forme écrite ou parlée réelle de la phrase.

La distinction structure profonde et structure de surface permet de différencier grammaticalité, c'est-à-dire ce qui concerne le respect des règles de structure grammaticale et acceptabilité qui renvoie à la structure profonde. Donc on doit savoir distinguer des erreurs de grammaticalité – liées à la structure de surface des celles d'acceptabilité liées à la structure profonde. Citons, à titre illustratif, exemple, d'une erreur d'acceptabilité qui peut résulter de la confusion entre les pronoms relatifs *que* et *dont*, qui remet en cause une partie fondamentale du système linguistique. Si on dit :

73a. *C'est la femme *que* mon frère t'a parlé. Goodluck (1993, p. 65).

au lieu de

73b. C'est la femme *dont* mon frère t'a parlé. Goodluck (1993, p. 65).

« cela entraîne de multiples erreurs dans le sous-système du pronom relatif, menaçant ainsi une grande partie du système de la langue ».

Cependant, comme la confusion entre *à* et *chez*, est une erreur de surface, dans, par exemple :

74a. *Je vais *chez* marché. Goodluck (1993, p. 65).

- 74b. Je vais *au* marché. Goodluck (1993, p. 65).

versus

75a. *Je vais *chez* Accra. Goodluck (1993, p. 65).

75b. Je vais *à* Accra . Goodluck (1993, p. 65).

engendre des erreurs isolées seulement, uniquement dans des phrases qui contiennent soit *à* soit *chez*.

Telle est la pertinence des concepts des structures profonde et de surface pour l'emploi correcte des pronoms relatifs, surtout *dont* et *que* dont le premier constitue l'objet de notre recherche ayant les étudiants d'University of Education, Winneba, comme sujets. Or, selon notre pré-enquête, c'est exactement le type d'erreur décrite dans les phrases 24 et 25 ci-dessus (page 14) que les étudiants commettent souvent.

2.1.1. Théorie du liage

Selon Kerstens (1994, p. 194) le nom *liage* vient du verbe *lier*. En effet, nous pouvons dire qu'un élément B est lié par un autre élément A, si A et B sont des nœuds dans une structure arborescente et,

- a. A et B ont le même indice
- b. A c-commande B.

Kerstens (1994, p. 194) définit, le terme c-commander comme ci :

Si A et B sont des nœuds dans un arbre (structure syntaxique), B est c-commandé par A si tous les nœuds qui dominent A dominent aussi B. Pour Rees (2007), ce terme veut dire simplement que, l'anaphore ne peut pas se trouver dans une position plus éminente que son antécédent lorsque les deux sont représentés dans une structure arborescente ou syntaxique. En effet, le terme c-commander joue un rôle important dans la grammaticalité des phrases qui contiennent des anaphores.

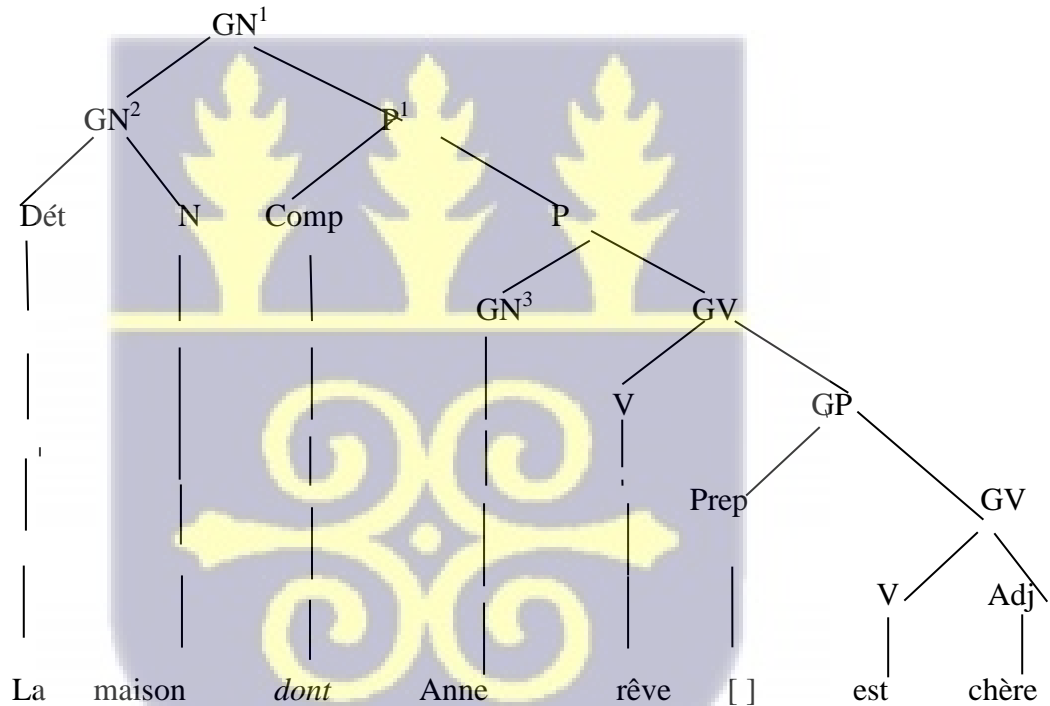
Pour aller plus loin, la relation de **c-commande** est celle entre deux constituants dans une structure arborescente où un élément qui en c-commande un autre est directement dominé par un nœud qui domine cet autre élément. Radford (1977) propose l'explication suivante : « pour utiliser la métaphore simple d'un train, un nœud *de catégorie X* c-commande un *de catégorie*

Y s'il est possible d'aller de X à Y en prenant la ligne du Nord, en s'arrêtant au premier stop, puis en prenant la ligne vers le Sud ».

Signalons que la relation de C-commande est cruciale pour les effets de co-référence, c'est-à-dire pour les conditions nécessaires qui font que deux éléments peuvent ou ne peuvent pas être en situation de co-référence. Le C-commande implique alors qu'un antécédent soit plus haut dans une représentation arborescente (syntaxique) que l'anaphore ou l'élément lié.

Voyons, à ce stade, la représentation arborescente (syntaxique) des deux phrases pour éclaircir davantage le concept de C-commande.

Diagramme 1: *La maison dont Anne rêve est chère.*



Source : Gameda (2018)

76. *La maison dont Anne rêve est chère.*

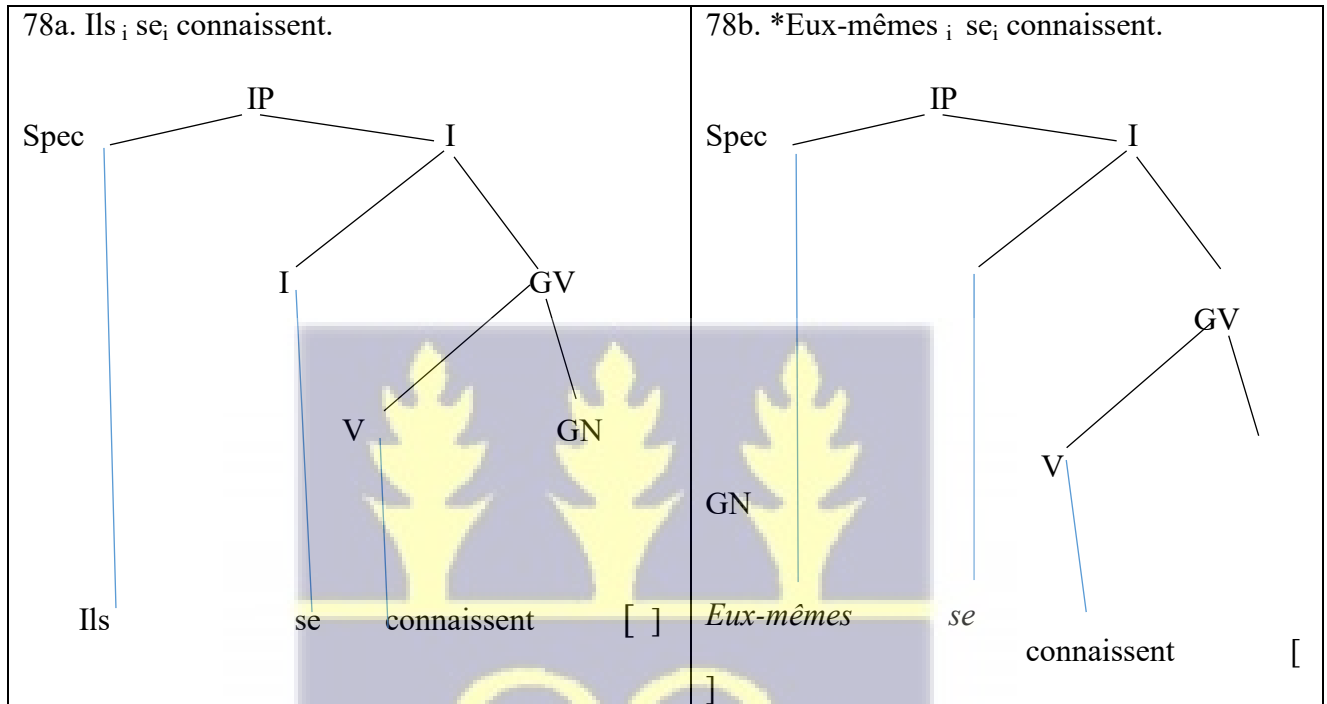
Dans la phrase 76, on constate que c'est l'antécédent : *la maison*, qui apparaît plus haut dans l'arbre que l'anaphore *dont*. L'anaphore dans cette phrase est donc c-commandée par son antécédent et en effet, cette phrase est grammaticale.

Prenons un deuxième exemple de c-command dans la phrase 77,

- 77a. *Ils_i se_i connaissent.* Rees (2007).
- 77b. **Eux-mêmes_i se_i connaissent.* Rees (2007).

La représentation de ces phrases est ci-dessous.

Diagramme 2 : Le c-commande



Source : Rees (2007)

Les deux phrases représentées dans le schéma ci-dessus, vont nous aider à bien expliquer l'idée de dominance dans la théorie du liage. Dans la phrase 77a, on constate que c'est l'antécédent pronominal : *Ils*, qui apparaît plus haut dans l'arbre que l'anaphore *eux-mêmes*. L'anaphore dans cette phrase est donc c-commandée par son antécédent et en effet, cette phrase est grammaticale. Dans la phrase 77b. par contre, c'est l'anaphore *eux-mêmes* qui apparaît plus haut dans l'arbre que son antécédent *eux*, en fait, cette phrase est agrammaticale, car l'anaphore dans cette phrase n'est pas c-commandée par son antécédent.

Alors, en linguistique, la théorie du liage peut désigner toute théorie ayant pour objet la distribution des éléments pronominaux et anaphoriques. Cette théorie détermine alors l'interprétation et la distribution des pronoms et des anaphores. Elle est formulée en termes de trois principes, le principe A, qui s'applique aux anaphores, le principe B, qui s'applique aux pronoms et le principe C, qui s'applique aux noms et d'autres expressions référentielles.

Pour Carnie (2006), les anaphores, les pronoms et les expressions référentielles jouent des rôles importants dans l'application et la compréhension de la théorie du liage et en syntaxe, ces trois éléments sont des types de groupes nominaux (GN) dans des phrases. Nous voulons alors exposer les trois principes de liage dans les paragraphes suivants en commençant par les anaphores.

i. **Anaphores** : d'après Haegeman (1994), une anaphore est un mot/GN qui dépend d'un autre mot/GN (appelé l'antécédent) au niveau référentiel. Il distingue, en français, plusieurs catégories/types d'anaphores : les anaphores pronominales, nominales, adverbiales, verbales, adjectivales, et ainsi de suite, ont des liens de dépendance et d'indépendance avec leurs antécédents. Illustrons ce fait par les phrases suivantes :

78. [*Ali*]_i [*se*]_i voit dans [*le miroir.*]_k Haegeman (1994),
↓ ↓
Antécédent anaphore

79. *Les garçons*]_i [*se*]_i sont vus.
↓ ↓
Antécédent Anaphore

Dans la phrase 78, *Ali* est antécédent de *se* tandis que *se* à son tour est une anaphore de *Ali*. Dans le même optique, *les garçons* est antécédent de *se* et est une anaphore de *les garçons* dans la phrase 79.

ii. Pronoms : Ils sont les seconds éléments importants dans la théorie du liage après les anaphores. Selon Carnie (2006, p. 7) un pronom dans la théorie du liage est un GN, qui peut (mais n'a pas besoin de) tirer son sens d'un autre nom, pronom précédemment mentionné dans le discours ou le contexte de communication. A la différence de l'anaphore, le pronom n'a pas besoin forcément d'un antécédent pour être compréhensif, par exemple,

80. [*Il*]_i viendra demain.



Pronom sans antécédent

81. [*Ali*]_i a dit qu' [*il*]_i viendrait demain. Carnie (2006, p. 7).



Antécédent



Pronom

Dans la phrase 80, *il* est un pronom sans antécédent. Par contre, *Ali* dans la phrase 81 est antécédent de *il*.

iii. Expressions référentielles : le dernier élément important après l'anaphore et le pronom est l'expression référentielle. Les expressions référentielles selon Carnie (2006), sont les GN qui réfèrent librement. Ces GN ne peuvent jamais avoir un antécédent dans la phrase. Ils peuvent inclure, les noms propres, les objets, les places, ainsi de suite dans le monde réel, par exemple,

82. [*Paul*]_i a giflé [*Marie*]_j Carnie (2006, p. 7).



Expression référentielle

Dans la phrase 82 ci-dessus, *Paul*, en tant qu'expression référentielle, ne peut pas avoir un antécédent et n'en a pas. C'est pareil pour *Marie* aussi.

2.1.2. Termes clés des principes de la théorie du liage

Avant d'aborder le sujet des trois principes de la théorie du liage, il faut que nous expliquions certains termes clés comme indexation, co-indexer, c-commander, co-référencer, distribution complémentaire, domaine de liage, qui nous aideront à bien comprendre ces principes de la théorie du liage

a. Indexation : selon Carnie (2006, p. 13) l'indexation dans la théorie du liage c'est une manière/technique d'identification des sens des GN dans les phrases. Normalement, on emploie les lettres commençant de *i, j, k, l, m, n*, et ainsi de suite, qui servent comme des indices qui aide à identifier les sens des différents GN dans les phrases.

- 83. [*Marie*]_{*i*} [*s'*]_{*i*} est vue dans [*le miroir*]_{*j*}. Carnie (2006, p. 7)

Dans la phrase 83 ci-dessus, les deux *i* sont respectivement des indices de l'expression référentielle, *Marie* et l'anaphore, *se* alors que *j* est l'indice de l'expression référentielle, *miroir*. Donc, tous les GN dans la phrase sont représentés par les indices *i* et *j*. Cette technique d'attributions des indices (lettres) aux GN dans des phrases, nous permet d'identifier facilement, les anaphores et ses antécédents dans les phrases, elle va aussi nous aider à identifier d'autres éléments phrastiques, comme les sujets et les expressions référentielles, et ainsi de suite dans les phrases. Elle va également nous aider à identifier les éléments qui sont co-indexés et ceux qui sont co-référencés dans les phrases.

b. Co-indexer et Co-référencer : le terme co-indexe est une relation entre l'anaphore et son antécédent. Cette relation est mise en évidence par la représentation des deux termes (l'anaphore et son antécédent) par le même indice. Reprenons l'exemple (83) ci-dessus :

[*Marie*]_{*i*} [*s'*]_{*i*} est vue dans le [*miroir*]_{*j*}. Carnie (2006, p. 7).

Nous observons que le GN, *Marie*, et son anaphore *s'* sont dans la phrase 83 et le GN *s'* et son antécédent dans la phrase ont le même indice [*i*]: c'est-à-dire [*Marie*]: [*s'*], en effet, nous disons qu'ils sont co-indexés.

Dans le même ordre d'idée, nous pouvons dire que les GN, *Marie* et *s'* qui sont co-indexés sont aussi co-référencés (dans cette situation) car, ils ont le même référent dans le monde réel. Cela implique que, ce terme co-référence, fait référence à deux ou plus GN dans une phrase qui ont le même référent dans le monde réel.

c. Domaine de liage : pour être plus simple que possible, nous pouvons dire qu'un domaine de liage est simplement la proposition qui contient l'anaphore, le pronom ou l'expression référentielle, dans la phrase. Considérons l'exemple la phrase 84 ci-dessous :

84. [*Marie*_i a dit] [*qu'elle*_i a dansé avec [*Ali*]_j] Carnie (2006, p. 7).

On observe que la phrase 84 a deux domaines : [*Marie*_i a dit] et [*qu'elle*_i a dansé avec [*Ali*]_j]. Mais c'est le deuxième domaine, [*qu'elle*_i a dansé avec [*Ali*]_j] qui est un domaine de liage, car il contient le pronom de la phrase : *elle*, alors nous disons qu'il est le domaine de liage d'un pronom. Dans la situation où le domaine contient une anaphore, on dit qu'il est le domaine de liage d'une anaphore. C'est le même cas pour une expression référentielle.

Toujours sur le sujet du domaine de liage, Rees (2007), nous fait comprendre que les termes gouverneur et sujet sont deux éléments dont nous avons besoin pour limiter le domaine de liage d'une anaphore. L'auteur explique que, comme le verbe fonctionne comme le noyau/gouverneur d'une phrase, l'anaphore a aussi besoin d'un gouverneur qui va la gouverner dans la phrase. Un gouverneur peut être un verbe, nom, préposition, adjectif ainsi de suite. Il est souvent considéré comme le noyau ou la tête d'un groupe.

d. Distribution complémentaire : ce terme veut dire simplement que, il y a des cas, où le pronom et l'anaphore ne peuvent pas être permises dans le même environnement syntaxique. En effet, lorsqu'on dit que l'anaphore et le pronom sont dans une distribution complémentaire, c'est juste à expliquer que l'anaphore est permise dans une certaine phrase, où le pronom n'est pas permis, et vice versa. Citons les phrases suivantes à titre illustratif :

85a. *Jeanne_i voit *elle_j /elle-même_i dans le miroir.* Carnie (2006, p. 7).

85b. *Jeanne_i a dit qu'elle_i /* elle-même_i a vu Ali_j.*

A partir des deux exemples ci-dessus, on observe que c'est l'anaphore : *elle-même* qui est permise dans la phrase 85a. Cela veut dire que, l'utilisation du pronom *elle* dans cette même phrase va la rendre agrammaticale. En revanche, dans la phrase 85b, c'est le pronom *elle*, qui est préféré pour la raison de la grammaticalité de la phrase.

2.1.3. Principes de la théorie du liage

Comme déjà signalé ailleurs, les principes du liage s'opèrent sur trois bases pertinentes qui constituent les assises de la théorie. Ayant clairement exposé les termes clés qui soutiennent la notion de liage, il s'avère nécessaire de présenter les principes de cette notion pertinente à notre recherche et les aspects que nous allons appliquer à l'étude.

Principe A de liage

Selon le principe A, les anaphores doivent être liées dans leur domaine de liage. Cela veut dire qu'une anaphore doit être en premier cas co-indexée avec, son antécédent dans le domaine du liage. C'est-à-dire l'anaphore et son antécédent doivent être représentés par le même indice comme dans le cas de la phrase suivante :

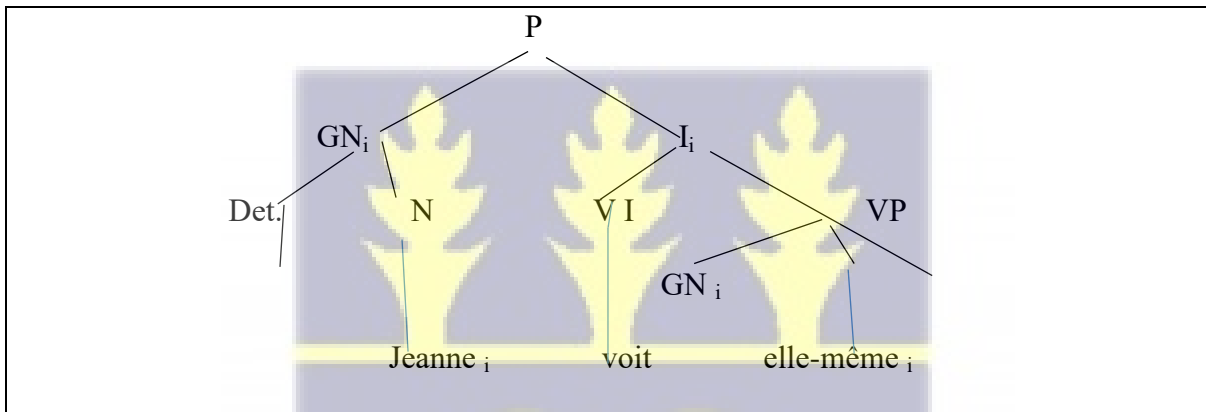
86. *Jeanne_i voit elle-même_i dans le miroir.*

Dans la phrase 86, *Jeanne* et *elle-même* sont co-indexés par l'indice *i*. Carnie (2006, p. 7).

En deuxième lieu, l'anaphore doit être c-commandée par son antécédent dans le domaine de liage. Cela implique que, l'anaphore : *elle-même*, dans la phrase 86, ne peut pas se trouver dans une position plus éminente que son antécédent : *Jeanne*, lorsque les deux sont représentés sur un arbre syntaxique ; mais un peu plus important est le fait que l'anaphore doit être trouvée dans le même domaine que son antécédent dans la phrase, c'est-à-dire,

qu'elle doit être liée localement. Evidemment, dans l'arbre syntaxique ci-dessous, on observe qu'en premier lieu, l'anaphore : *elle-même* est co-indexée avec son antécédent, *Jeanne*. En second lieu, l'anaphore est c-commandée par son antécédent, car le nœud qui domine *Jeanne* (l'antécédent) domine celui de l'anaphore, *elle-même*, aussi. C'est-à-dire que l'antécédent, *Jeanne*, se trouve dans une position plus éminente qu'*elle-même*. Et ce qui est plus important, les deux se trouvent dans le même domaine du liage. Dans ce cas, on peut dire que l'anaphore dans la phrase 86, *elle-même*, est liée localement par son antécédent, *Jeanne*. En effet, la *phrase* 86 est grammaticale.

Diagramme 3: Principe A de liage



Source : Gameda (2018)

Principe B de liage

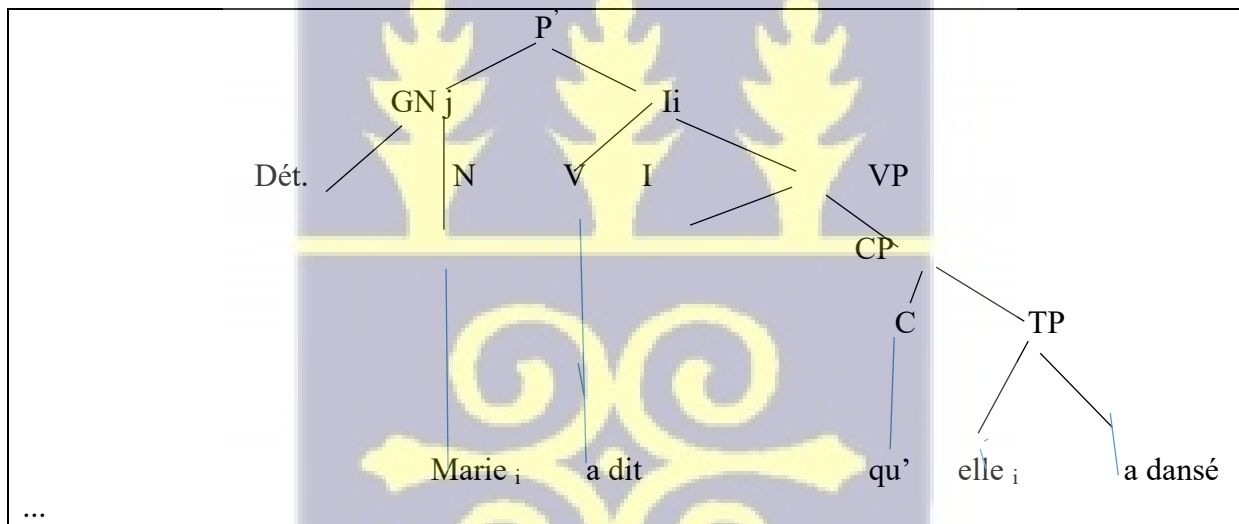
Selon le Principe B, les pronoms doivent être libres dans leur domaine de liage. Comme nous avons déjà vu, les pronoms sont différents des anaphores, dans certains cas, en effet, ils n'ont pas besoin forcément d'un antécédent pour être compréhensible. Mais s'il le faut, c'est à la condition que l'antécédent ne soit pas local. Cela veut dire que l'antécédent ne doit pas être trouvé dans le domaine du liage du pronom. Il doit être en quelque sorte éloigné. Alors le pronom ne peut être pas co-indexé avec un antécédent qui est local ni c- commandé par

cet antécédent dans son domaine de liage. La raison pour toutes ces conditions c'est d'assurer la grammaticalité de la phrase qui contient le pronom.

87. *Marie_i a dit qu'elle_i a dansé avec Paul_j.*

En observant le diagramme 2 ci-dessus, c'est clair que, bien que le pronom *elle*, dans la phrase 87 est co-indexé avec son antécédent et en même temps est c-commandé par son antécédent, il est encore libre dans son domaine de liage, car il est dans un domaine différent que celui de son antécédent ; ceci est la règle la plus importante pour le principe B.

Diagramme 4 : Le principe B de liage



Source : Gameda (2018)

Principe C du liage

Selon le Principe C, à la différence des anaphores et des pronoms, les expressions référentielles doivent être libres partout et elles ne peuvent jamais avoir un antécédent dans la phrase. Cela implique que l'expression référentielle ne peut jamais être co-indexée avec

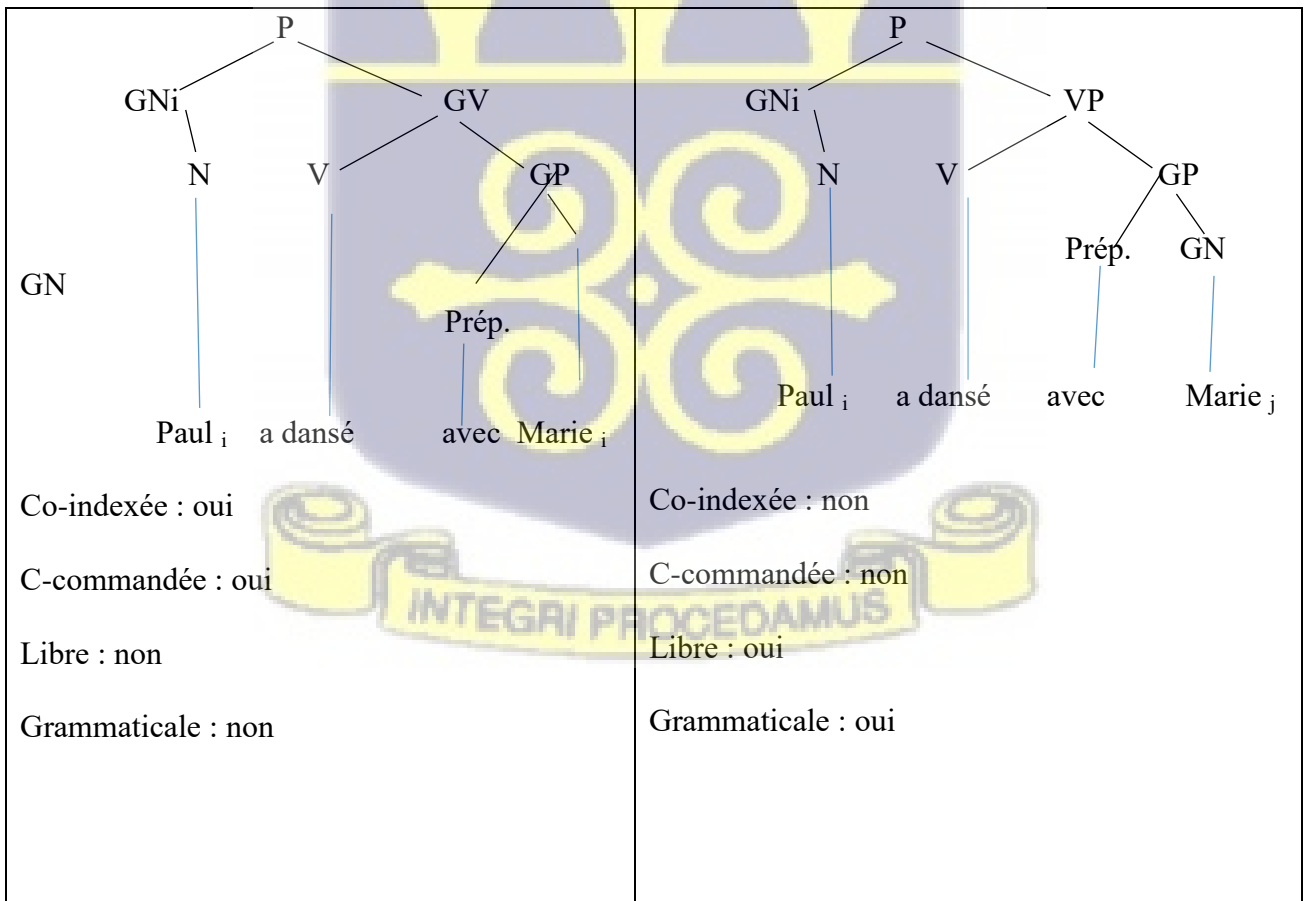
une anaphore ni la c-commandée dans une phrase. Illustrons ces faits par les deux phrases suivantes :

88a. *Paul_i a dansé avec Marie_i. Carnie (2006, p. 7).

88b. Paul_i a dansé avec Marie_j. Carnie (2006, p. 7).

Dans l'arbre syntaxique ci-dessous, on constate que l'expression référentielle *Marie* dans la phrase 88a, est liée tandis que celle qui est dans la phrase 88b est libre. Comme l'expression référentielle dans 88a est liée parce qu'elle est co-indexée avec, et C-commandée par le GN, *Paul* dans la phrase, cette phrase ne respecte pas la règle du principe C de liage. La phrase est donc agrammaticale, alors que la phrase 88b qui respecte la règle du principe C où l'expression référentielle est libre, est grammaticale.

Diagramme 5 : Le principe C du liage



Source : Gameda (2018)

2.1.4. Implications de la théorie du liage à l'emploi anaphorique du pronom relative *dont*

Les principes exposés et illustrés dans la section précédente nous ont amené à conclure que la théorie du liage s'intéresse à la distribution et l'interprétation des pronoms, des anaphores et des expressions anaphoriques. Nous avons également observé que tous ces trois éléments sont à la fois des GN. Aussi, avons-nous déduit qu'une anaphore s'analyse toujours en termes de sa dépendance sur un antécédent et qu'une connexion anaphorique, met en relation un terme supérieur, l'antécédent, qui communique une valeur à un terme inférieur, qui n'est autre que l'élément anaphorique. On note également l'accent sur l'importance d'un antécédent à une anaphore. Encore, la théorie du liage nous fait comprendre que, l'antécédent est un élément prérequis pour l'existence d'une anaphore. Cela veut dire qu'il n'y aurait pas d'anaphore sans l'antécédent.

Par ailleurs, la théorie du liage va au-delà pour nous expliquer qu'il ne s'agit pas seulement de savoir si l'anaphore a un antécédent mais surtout de savoir si l'antécédent est local comme le suggère le principe A. Dans le cas des pronoms, le principe B de la théorie du liage nous fait comprendre qu'un pronom doit être libre dans son domaine de liage. Le pronom comme l'anaphore peut avoir un antécédent, mais à condition que cet antécédent ne soit pas local. Cela veut dire que l'antécédent ne doit pas être trouvé dans le domaine de liage du pronom. Il doit être en quelque sorte éloigné. Utilisons les phrases suivantes pour illustrer des cas de l'emploi du pronom relatif *dont* ici.

89. C'_i est [le livre]_i [dont]_i [je]_j [te]_k parlais.

On observe que la phrase 89 ci-dessus, contient deux domaines : proposition principale (PP1) : [*c'est le livre*] et proposition subordonnée (PS1) : [*dont je te parlais*]. Parmi ces deux domaines, c'est le deuxième domaine : PS1 qui contient le pronom *dont*, en effet, on dit que, PS1 c'est le domaine de liage du pronom relatif *dont*. Tandis que, le premier domaine : PP1 contient l'antécédent du pronom relatif *dont*, *le livre*. Le domaine de liage d'un pronom est évidemment la proposition qui contient le pronom. On peut donc dire, dans ce cas que la phrase 89, qui contient le pronom *dont* obéit au principe B du liage, car l'antécédent du pronom n'est pas dans le domaine du liage du pronom en effet, le pronom dans ce cas est libre dans son domaine du liage

90. J_i ai acheté [*la voiture de sport*]_i [*dont*]_j je t_k ai parlé hier. Carnie (2006, p. 7).

Dans le cas de la phrase 90, on observe également la même situation ; la phrase contient également deux domaines : PP1 - [*J'ai acheté la voiture de sport*] et PS1 - [*dont*]_i je t'ai parlé hier]. C'est le deuxième domaine : PS1 qui contient le pronom *dont*, en effet, on dit qu'il est aussi le domaine de liage du pronom *dont* dans la phrase. Alors que, le premier domaine : PP1 contient l'antécédent du pronom relatif *dont*, *la voiture de sport*. Par conséquent, on peut en conclure que la phrase 90 obéit aussi au principe B du liage, car le pronom *dont* dans la phrase est aussi libre dans son domaine de liage.

A propos des expressions référentielles, le principe C de la théorie du liage nous explique qu'une expression référentielle doit être obligatoirement libre partout. Ceci implique qu'une expression référentielle ne peut pas avoir un antécédent qui la c-commande ou avec lequel on peut la co-indexer dans la phrase entière.

En ce qui concerne l'indexation, nous voyons que dans les deux phrases : 89 et 90 ci-dessus, tous les GN sont attribués des indices commençant par la lettre *i* suivie de *j*, *k*, ainsi de suite. Ce processus d'indexation permet d'identifier plus facilement, les éléments qui sont liés et ce qui ne le sont pas. Il permet également d'identifier les GN qui sont co-indexés, et celles qui

sont co-référencés. Mais plus important, ce processus permet d'identifier les anaphores, les pronoms, les antécédents et les expressions référentielles dans des phrases.

Notons qu'avec la phrase 89, nous voyons que les GN, [*le livre*] et le pronom [*dont*], ont le même indice [*j*], alors ils sont co-indexés. Dans le même ordre d'idée, on peut également conclure que le groupe nominal [*la voiture de sport*] et le pronom relatif [*dont*]; sont aussi co-indexés. Le fait que le pronom [*dont*] ; est co-indexé avec le groupe nominal [*le livre*], dans la phrase 89, nous suggère que, le NP [*le livre*], est l'antécédent, du pronom *dont*.

C'est le même cas, pour le pronom *dont* et son antécédent [*la voiture de sport*] ; dans la phrase 90 ci-dessus.

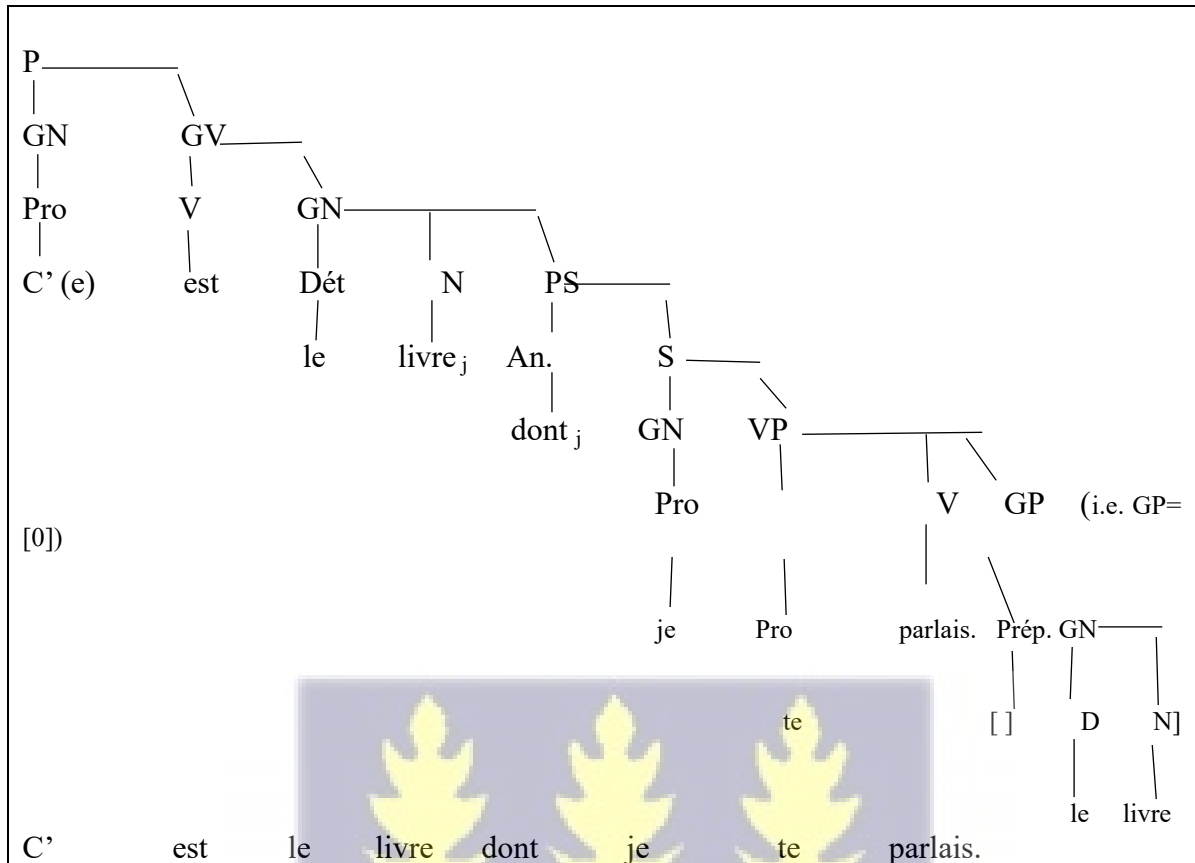
Sur la question de c-commande, l'antécédent du pronom dans certain cas, peut c-commander le pronom, mais pas localement, c'est-à-dire que la c-commande ne se réalise pas dans le domaine du liage du pronom, mais plutôt dans un domaine différent.

L'arbre syntaxique ci-dessous (page suivante), va nous aider à vérifier si vraiment le pronom *dont* dans la phrase 89 obéit au principe B de la théorie du liage. C'est-à-dire, si le pronom relatif *dont* est vraiment libre dans son domaine du liage dans la phrase.

89. *C' est [le livre]_i [dont]_i [je]_j [te]_k parlais.* Carnie (2006, p. 7)

Avant de présenter la phrase 89 dans un arbre syntaxique, il faut qu'on explique certaines terminologies qu'on va utiliser dans cet arbre syntaxique. La lettre P dans l'arbre syntaxique, représente *Phrase*, les deux lettres GN représente *groupe nominal*, GV représente *groupe verbal*, GP représente *groupe prépositionnel*, PS représente la *proposition subordonnée relative*, est pour le pronom anaphorique *dont*, Pro, est pour *les autres pronoms dans la phrase*, Dét., An est pour *le déterminant*, V, est pour *le verbe*, N, est pour le *nom*, et Prép., représente *préposition* dans la phrase.

Diagramme 7 : Le pronom anaphorique *dont*, selon le principe B.



Adapté de Gledhill (2003, p. 29)

91. *C'est le livre dont je te parlais.* Gledhill (2003, p. 29).

Dans la structure arborescente ci-dessus sur la phrase 91, on observe que le pronom relatif *dont* bien qu'il soit co-indexé avec son antécédent *le livre* et est aussi c-commandé par le même antécédent, il est encore libre dans son domaine de liage. Libre ici, c'est pour la raison que les deux ; le pronom et son antécédent sont complètement dans deux domaines différents.

Toujours sur la structure ci-dessus, nous pouvons conclure que la théorie du liage, à l'aide des notions de co-indexe et c-commande peut nous aider à comprendre les relations entre les différents éléments syntaxiques dans des phrases. Quant à la phrase représentée sur la structure arborescente ci-dessus, on observe à partir du schéma que la phrase est une phrase complexe, contenant deux propositions, l'une qui est principale et l'autre qui est subordonnée. On observe aussi que, la proposition subordonnée est introduite par le pronom

relatif *dont* qui sert comme un connecteur pour les deux propositions. On constate aussi que le pronom *dont* qui sert de connecteur dans la phrase est aussi un élément anaphorique. C'est-à-dire que *dont* a deux rôles, ceux de connecteur et de substitut. A partir de l'indexation, on observe également que, l'antécédent du pronom *dont*, l'anaphore, est le groupe nominal *le livre*. On constate également à partir du schéma, que le pronom *dont*, connecteur et élément anaphorique dans la phrase remplace le groupe prépositionnel *de ce livre* dans la proposition subordonnée, qui a été supprimé de la phrase dans le but d'éviter la redondance inutile dans la phrase et aussi de la rendre compréhensive.

En se basant sur toutes les informations ci-dessus, nous pouvons conclure que les connaissances que nous avons acquises grâce à la théorie du liage nous ont aidé à expliquer facilement les règles syntaxiques qui gouvernent l'emploi anaphorique des pronoms relatives en générale et le pronom *dont* en particulier. De plus, elles nous ont aidé à expliquer les relations entre les éléments syntaxiques dans des phrases données, la notion des propositions principales et des propositions subordonnées relatives, et comment les deux se combinent pour former des phrases complexes. Les notions de co-indexe et de c-commande nous ont aidé aussi à expliquer facilement la relation de dépendance et celle de supériorité et infériorité entre l'anaphore et son antécédent.

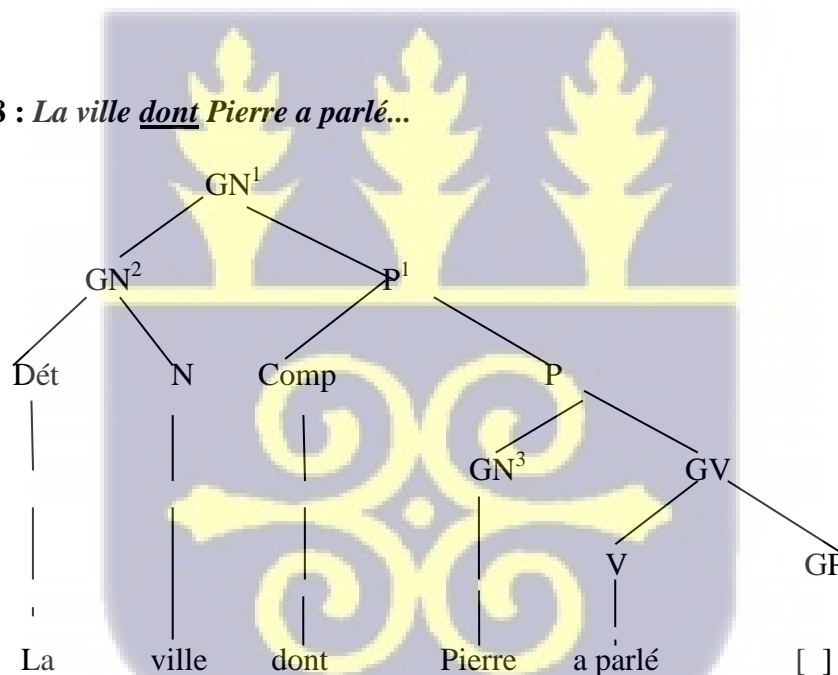
Selon Zribi-Hertz (1996), la syntaxe générative reprend à la linguistique structurale ou distributionnelle l'idée que les mots d'une phrase ne sont pas simplement les uns à côté d'autres, mais sont regroupés en syntagmes dont l'articulation d'une structure hiérarchisée. Nous constatons que la structure d'une phrase est par là représentée en forme d'un arbre tourné à l'envers. Une telle présentation arborescente présente tous les éléments constitutifs des phrases linéairement par leurs natures d'où une phrase est représentée par P, groupe nominal par GN, groupe formé d'un nom et de son complément par N', groupe prépositionnel par GP, groupe verbal par GV, déterminant par Dét., nom par N, verbe par V et préposition

par Prép. D'ailleurs, la représentation des phrases complexes ayant des propositions subordonnées introduites par des pronoms relatifs met en jeu d'autres positions structurales comme P' (proposition précédée d'un complémenteur) et Comp (position structurale à gauche du sujet, remplie notamment par les conjonctions de subordination, les pronoms interrogatifs et pronoms relatifs). Un nœud dans une représentation arborescente est une position structurale au sein de la représentation qui domine ou régit d'autres positions structurales.

Nous pensons, à ce stade qu'il s'avère nécessaire de présenter en diagrammes et expliquer brièvement des structures qui contiennent le pronom relatif simple *dont* qui est sources de difficultés pour nos sujets. Considérons par exemple les trois propositions suivantes :

92. *La ville dont Pierre a parlé...*

Diagramme 8 : *La ville dont Pierre a parlé...*



Source : Gameda (2018)

Au terme de cet exposé sur la théorie du liage nous voulons signaler que ces principes nous ont fourni des informations très pertinentes pour notre travail de recherche et constituent donc une base solide au travail. Cette théorie nous a guidé dans la sélection des éléments de notre instrument principal, le test linguistique (morphosyntaxique), sur le pronom relatif *dont*

et son emploi morphosyntaxique chez nos enquêtés de notre recherche. Nous voulons à ce stade tourner notre attention vers la théorie sémantique qui sous-tend notre thèse.

2.2. Théorie textuelle de l'anaphore de Perdicoyanni-Paléologou (2001)

Nous croyons que la théorie textuelle de l'anaphore proposée par Perdicoyanni-Paléologou est apte à sous-tendre les ramifications sémantiques de l'emploi du pronom relatif *dont*, l'objet de notre étude et nous voulons l'exposer dans les pages suivantes.

2.2.1. Définition

Selon Perdicoyanni-Paléologou (2001, p. 55), « la théorie textuelle de l'anaphore impose la notion de texte comme l'élément central de définition de l'anaphore ». Autrement dit, la définition de ladite théorie est basée sur le concept de texte. Elle observe que Ducrot et Todorov (1972, p. 358) ont défini l'anaphore en termes d'interprétation – par rapport à sa référence. Ils considèrent en effet qu'« un segment de discours » est anaphorique s'il faut se reporter à une autre partie de ce même discours pour lui donner une interprétation. Perdicoyanni-Paléologou (2001, p. 55) ajoute qu'on retrouve la même notion d'interprétation dans les travaux de Reichler-Béguelin (1988, p. 17), ceux de Wiederspiel (1989, p. 95) et ceux de Corblin (1987, p. 129-33). Ces derniers définissent alors l'anaphore comme « un rapport de dépendance » dans la mesure où un élément B est nécessairement interprété grâce à « la mise en connexion à A, A saturant l'interprétation de B en fixant son sens ». Considérons, à titre illustratif, la phrase suivante :

93. *Voici l'homme dont je t'avais parlé plusieurs fois.* Corblin (1987, p. 129-33).

Dans la phrase ci-dessus, prenons le GN, *l'homme* comme l'élément A et le pronom relatif, *dont* (l'anaphore) comme l'élément B. Selon les auteurs cités ci-dessus, l'anaphore *dont* dépend du GN, *l'homme* qui sature et régit l'interprétation et le sens de *dont*.

2.2.2. Autour de l'antécédent

Pour aller plus loin, Perdicoyianni-Paléologu (2001, p. 56), nous explique que l'anaphore est donc « un phénomène de dépendance interprétative de deux unités, dont la première ou l'antécédent, à laquelle se reporte la seconde, l'anaphorique » a subi diverses dénominations chez des linguistes selon leurs perspectives diverses telles que « interprétant » chez (Ducrot et Todorov 1972, p. 358), « référent » chez (Dubois 1965, Kesik 1989, p. 30), « antécédent », « contrôleur de l'anaphorique », ou encore « source sémantique ».

En ce qui concerne le terme *source sémantique*, l'auteure prône qu'il « convient de noter que la dénomination de « source sémantique » est employée pour la première fois par Tesnière (1988, p.87), qui observe que le terme d'antécédent ne souligne pas la nature du mot, mais uniquement sa position, « sujette à toutes les variations que lui impose l'ordre linéaire de la chaîne parlée ». Au fait, cette notion de *source sémantique* nous intéresse beaucoup parce qu'elle jette de la lumière sur l'aspect sémantique des éléments anaphoriques dans un texte, tels que les pronoms relatifs et particulièrement le pronom relatif *dont* qui est au centre de cette recherche.

En d'autres termes, des linguistes ont constaté, en dénommant les éléments anaphoriques comme « interprétant », « contrôleur de l'anaphorique » et « source sémantique », que le sens ou le contenu sémantique d'une anaphore réside et est dérivé du contenu sémantique de son antécédent. Ainsi est-il important à noter que connaître ou repérer le contenu sémantique des pronoms relatifs comme *dont* peut faciliter leur emploi par des apprenants du FLE ; d'où notre motivation d'étudier la dimension sémantique du pronom relatif *dont* parallèlement à la dimension morphosyntaxique de l'emploi du pronom *dont* pour en dégager plus

d'informations utiles. Sur ce, nous voulons examiner la relation anaphorique selon les perspectives de linguistiques.

2.2.3. Anaphore comme relation structurelle

Une connexion anaphorique régit une relation structurelle caractérisée par trois propriétés et comme nous l'avons dit, elle met en relation un terme supérieur, l'antécédent ou la source sémantique qui communique une valeur à un terme inférieur, qui n'est autre que l'élément anaphorique (Wiederspiel 1989, p. 99). Les trois relations impliquées sont :

i. celle d'une relation foncièrement asymétrique qui lie « un premier terme anaphorisé et un second terme anaphorisant ». Notons que Milner (1985, p.32) « distingue l'anaphore pronominale et l'anaphore nominale » et à propos de l'anaphore pronominale, « la paire anaphorique est [...] ouvertement hétérogène, du point de vue catégoriel, l'anaphorisé est un nom et l'anaphorisant un pronom de troisième personne ». Nous avons observé que cette distinction de Milner est valide, même pour les pronoms relatifs parce que tous les termes anaphorisés sont des GN un ou des noms dont les termes qui les anaphorisent peuvent être remplacés par des pronoms personnels de la troisième personne. Soit la phrase suivante,

94. *Je ne connais pas l'endroit **dont** tu parles.* Milner (1985, p.32).

Ici, le GN anaphorisé, *l'endroit*, dans cette phrase peut être remplacé ou repris par les pronoms de troisième personne, *il* et *le* dans d'autres contextes, comme dans les phrases suivantes :

95. *Je connais très bien l'endroit, je **le** connais.* Milner (1985, p.32).

96. *Je connais très bien l'endroit, **il** est propre.* Milner (1985, p.32).

En substance, les deux termes : anaphorisant et anaphorisé sont liés par une référence virtuelle que le terme anaphorisé apporte au pronom, qui en est, par nature, dépourvu. C'est alors le

terme anaphorisé qui doit donc être pourvu d'une référence virtuelle. Par exemple, dans la phrase 97 ci-dessous :

97. *Il y a **une chose** (anaphorisé) **dont** (anaphorisant) j'ai besoin dans la vie.* Milner (1985, p.32)

Dans la phrase ci-dessus, le pronom *dont* qui est l'anaphorisant n'a pas de référence propre à lui et doit dépendre de la référence virtuelle de l'anaphorisé, *une chose* pour son interprétation.

ii. A propos de la deuxième propriété de la connexion anaphorique, Perdicoyanni-Paléologu (2001, p. 56), pose que c'est « la non transitivité qui apparaît dans l'anaphore pronominale (un livre...il...il...le ...), car le propre d'un pronom est de ne pouvoir être qu'anaphorisant et jamais anaphorisé ». En effet, « un pronom anaphorique ne peut fonctionner comme premier terme d'une relation d'anaphore » (Milner 1985, p. 33). Alors dans une phrase comme 97 ci-dessus *dont* ne peut jamais fonctionner comme premier terme (anaphorisé) de la relation anaphorique dans cette phrase.

iii. La définition même d'une relation anaphorique montre que c'est une relation non réflexive. Effectivement, on ne peut concevoir qu'« un terme soit anaphorisant ou anaphorisé de lui-même » (Milner 1985, p. 34).

Selon Perdicoyanni-Paléologu (2001, p. 57), il y a une autre particularité, qui s'ajoute aux trois propriétés exposées ci-dessus, est celle de la « dépendance nécessaire d'un item à son antécédent, autrement dit de sa non-autonomie » (Wiederspiel 1989, p. 99). En guise de résumé, elle s'est mise d'accord avec Corblin (1985, 1989) que l'anaphore est une relation structurelle, définie comme asymétrique, intransitive, non réflexive entre deux segments textuels dont l'un (l'anaphorisant) est dépendant de l'autre (anaphorisé).

Pour conclure sur la théorie sémantique qui sous-tend notre étude et sur le sémantisme de *dont*, nous voulons reprendre l'avis de Purba (2019). En se penchant sur un modèle de la logique des prédicats, Purba (2019) dans son analyse des sens du pronom relatif *dont* estime que ce pronom, dans son emploi manifeste plusieurs sens. Les sens de *dont* qu'il a pu dégagés et analysés sont : la possession, la manière, le moyen ou l'instrument, la cause, le propos, l'objet, l'agent, et la partie. Nous allons nous appuyer sur ces sens de *dont*, identifiés par Purba pour tester la performance de nos enquêtés sur le sémantisme du pronom relatif *dont*. Ayant clairement présenté la théorie textuelle de l'anaphore comme assise pour expliquer le côté sémantique de l'emploi du pronom relatif *dont*, ou son sémantisme tournons, à ce stade, notre attention vers notre troisième modèle théorique.

2.2.4. Transfert linguistique

Le transfert linguistique est le troisième modèle théorique pour notre recherche. Selon (<https://www.bing.com/search>), transfert linguistique est essentiellement le transfert de la connaissance de la langue maternelle ou de toute autre langue apprise antérieurement dans l'apprentissage des langues étrangères et constitue une « stratégie cognitive majeure sur laquelle les apprenants se rabattent lorsque leurs moyens linguistiques sont insuffisants pour atteindre leurs fins communicatives ». Il s'agit d'un phénomène issu d'un contexte plurilingue ou il y a plusieurs langues en contact. Le transfert linguistique survient alors quand un apprenant utilise des structures phonologique, lexicale, grammaticale ou pragmatique d'une L1/L2 au lieu de celles d'une langue cible. On a donc à faire avec d'erreurs dites de transfert linguistique.

Comme nos enquêtés sont majoritairement des apprenants de FLE, nous sommes, d'avis que le transfert linguistique de l'anglais, langue officielle et langue de scolarisation sur

l'apprentissage du FLE peut constituer un obstacle lors de leur emploi réussi du pronom relatif *dont*. Sur ce, nous voulons tourner notre attention vers la définition du concept.

2.2.5. Notion de transfert linguistique :

À propos de la notion de transfert, Monville-Burston (2013) prône qu'

« on utilise de façon interchangeable de nos jours les termes *transfert* et *influence translinguistique* pour se référer à l'influence d'une langue sur une autre chez un individu ou dans une communauté linguistique. Ces termes décrivent les effets translinguistiques qui apparaissent au niveau de la conceptualisation ou des processus mentaux aussi bien que, plus spécifiquement, dans l'utilisation de tel ou tel item lexical ou de telle ou telle structure, due à la connaissance qu'on a d'une langue quand on en utilise une autre ».

Elle estime que l'influence ou transfert translinguistique est un phénomène divers dans l'apprentissage des L2 dont certains de ses effets sont positifs, c'est-à-dire que « l'influence de la L1 étant utile quand les différences entre L1 et L2 sont relativement peu nombreuses, d'autres effets étant négatifs car « dans ce cas on parle souvent d'*interférences*, erreurs entraînées par des analogies fautives faites entre L1 et L2 ». Les effets du transfert translinguistique peuvent apparaître au cours de la progression de l'apprentissage et s'abaisse au fur et à mesure du progrès de la compétence dans la L2 chez l'apprenant.

Selon cette auteure, les effets du transfert linguistique « vont au-delà des formes et des structures linguistiques (phonologie, grammaire, lexique) pour affecter aussi les concepts (sémantique) et les fonctions sociales du langage (pragmatique, stratégies de communication) ». Ces points de vue sont soutenus des spécialistes tels que Jarvis et Odlin, 2000 ; Ringbom, 2007 ; Griggs, 2007 ; Jarvis et Pavlenko, 2007 ; Gass et Selinker, 2008 ; Odlin, 2008 ; Jarvis, 2009, 2011). Elle estime cependant que les transferts linguistiques varient aussi avec les individus, car ceux-là ont en fait des liens avec « des aptitudes, de la motivation et de la personnalité de l'apprenant ». Elle en déduit que toutes ces facettes

font du transfert linguistique un « phénomène complexe qui contribue à la complexité cognitive relative en général ».

Selon Kaiza (2021, p. 104), « dans la communauté anglophone au Ghana, il est important de noter que l'interférence linguistique est à la base d'une grande partie des erreurs commises par les apprenants anglophones dans le processus d'apprentissage du français ». Monville-Burston (2013) observe que la reconnaissance des rôles du transfert linguistique dans l'appropriation des sous-systèmes d'une L2 et la définition assez claire basées sur des « études empiriques solides » n'ont pas été réalisées que dans les années 70 et 80 (Schachter & Rutherford, 1979 ; Ringbom, 1987 ; Kellermann & Sherwood, 1986). Ce retard apparent de la reconnaissance et la définition du transfert linguistique peut être attribué au fait qu'avant

« les années 1980 les théories mentalistes dominantes avaient jeté le discrédit sur le rôle de la L1 dans l'appropriation des L2, celle-ci étant vue comme un processus prédéterminé par des tendances universalistes. Ce scepticisme sur le rôle de la L1 a cependant perdu du terrain avec la montée des théories sociocognitives, pour lesquelles la L1 constitue la charpente conceptuelle et référentielle sur laquelle l'apprenant s'appuie pour construire sa représentation des deux langues en présence et son apprentissage de la L2 » (Briggs, 2007, p. 89-90).

Debyser (1970, p. 34) pose que pour lui, il faudrait mieux associer transfert à l'effet positif d'un apprentissage sur un autre, et l'effet négatif à l'interférence. Il ajoute que « le transfert ou l'interférence peuvent être interprétés comme des tendances ou des facteurs influant sur l'apprentissage, on parle alors de facilitation pour le transfert et d'inhibition pour les interférences ». Dans la même perspective on remarque cependant que Debyser (1970, p. 38) s'est mis d'accord à ce propos, avec Guillaume et Osgood qu'un problème se pose quant à l'explication des transferts et des interférences. « Ces effets positifs ou négatifs apparaissent

en effet d'autant plus qu'il y a similitude ou ressemblance partielle entre les habitudes ou les apprentissages ». Il remarque enfin qu'en fait, la langue maternelle est à l'origine d'un des principaux obstacles que rencontre l'acquisition d'autres langues.

Pour Helland (2019, p. 1), le transfert se « définit comme l'influence de connaissances linguistiques que possède le locuteur dans une langue x sur des connaissances linguistiques que le même locuteur a dans une autre langue y ». Il s'agit alors de transfert entre la langue maternelle du locuteur (L1) et une deuxième langue (L2) que l'apprenant est en train d'apprendre. Cet auteur constate qu'il y a également le transfert dans le sens inverse $L2 \rightarrow L1$ où on parle de « similarités ou de différences entre la L1 et la L2, la L2 est généralement considérée comme toute langue qui s'acquiert après la langue maternelle ». Il témoigne du fait que ces dernières années, il y a cependant un intérêt croissant pour distinguer l'acquisition d'une deuxième langue (L2) et d'une troisième langue (L3) comme nous voulons le faire entre l'anglais L2 de nos sujets et le FLE leur langue cible. Alors, « le transfert pourra ainsi s'établir, non seulement entre la L1 et la L2, mais également entre la L1 et la L3 et la L2 et la L3, éventuellement dans le sens inverse » Nous voulons signaler, cependant que notre intérêt porte surtout sur le transfert linguistique (négatif) de l'anglais (L2) sur le FLE (L3) lors de l'emploi du pronom relatif *dont* par nos enquêtés

Nous voulons préciser que l'explication de transfert linguistique par Debysser (1970, p. 34) et Monville-Burston (2013) qui le lie directement avec l'interférence n'est pas bien claire et se prête à confusion, car le transfert n'est pas toujours positif ; il a un côté négatif. Alors, nous voulons plutôt utiliser, dans ce travail, transfert positif et transfert négatif : il y a transfert positif quand les structures des langues sources (L1/L2) sont similaires à celles de la langue cible (L3) et facilite l'apprentissage de celle-ci ; en revanche, le transfert négatif dû aux différences entre les structures des langues sources et une langue cible et inhibe

l'apprentissage de la langue cible. Dans notre cas, il y a transfert linguistique des langues ghanéennes (L1) et surtout de l'anglais (L2) au français langue étrangère (L3).

2.2.6. Formes et types de transfert linguistique

D'après Lizengo.fr (2023), le transfert linguistique est « l'application de caractéristiques linguistiques d'une langue à l'autre par un locuteur bilingue ou multilingue ». Ce phénomène est courant chez l'enfant bilingue et survient fréquemment. Il fait état de formes variées de transfert linguistique, mais pour les besoins de notre étude, nous voulons parler des deux suivantes :

- i. Transfert positif : Ce type de transfert qui facilite l'apprentissage d'une langue cible se produit lorsque les structures des systèmes de deux ou plus langues s'harmonisent bien les unes avec les autres et offrent une facilité de transition. Un exemple de transfert linguistique positif au niveau des mots apparentés qui viennent des langues différentes mais sont liés par l'orthographe et/ou la signification. Alors un transfert positif se manifeste « lorsque quelque chose que nous avons appris précédemment nous aide à apprendre plus tard ».
- ii. Transfert négatif : En psychologie comportementale, « transfert négatif est l'interférence des connaissances antérieures avec des nouvelles apprentissages, où un ensemble d'événements peut nuire aux performances des tâches associées ». Le transfert négatif se produit donc lorsque quelque chose que nous avons appris antérieurement interfère avec un apprentissage ultérieur.

Helland (2019) de sa part, distingue généralement trois types de transfert : transfert de L1 à L2, transfert de L2 à L1 et transfert de L2 à L3. C'est le troisième type qui nous intéresse principalement dans ce travail. Bien qu'on ne puisse pas ignorer les effets du transfert

linguistique positif, surtout de l'anglais dans l'emploi du pronom relatif *dont* chez nos apprenants, nous voulons signaler que nous sommes plus concernés par le transfert linguistique négatif et ses effets sur la performance de nos enquêtés lors de l'emploi du pronom relatif *dont*.

En ce qui concerne les types de transfert linguistique, Cummins (2017) distingue cinq principaux types de transfert intra-langues :

- Transfert d'éléments conceptuels (ex. compréhension d'un phénomène biologique) ;
- Transfert de stratégies métacognitives et métalinguistiques (ex. utilisation de graphiques) ;
- Transfert d'aspects pratiques d'utilisation de la langue (ex. gesticulation pendant la conversation) ;
- Transfert de spécifiques éléments linguistiques (ex. compréhension de mots communs aux deux langues) ;
- Transfert de la conscience phonologique (les mots ont des sons différents).

2.2.7. Effets du transfert sur l'apprentissage de L2/L3

Jamet (2009, p. 50) observe que le « contact entre deux langues a été longtemps rendu responsable des erreurs observables chez des bilingues comme chez des apprenants de langue étrangère, en raison des transferts qu'ils opèrent d'une langue sur l'autre ». Il est alors impératif que le contact entre les L1 et la L2 des étudiants de University of Education, Winneba qui apprennent le français langue étrangère (L3) sont voués à commettre des erreurs qui pourraient être dues aux transferts linguistiques des langues antérieurement acquises et la langue cible (FLE).

Noyau (2014, p.1) constate que « des transferts linguistiques entre L1 et L2 s'opèrent, qu'on le veuille ou non, dans la tête des apprenants, mais s'ils ne sont pas gérés, ils peuvent être contreproductifs et il faut insister sur les dommages causés par l'absence de transfert entre langues dans les approches pédagogiques traditionnelles où la langue de l'enfant est ignorée ... ». Par conséquent, chaque enseignant de langue étrangère doit être conscient du phénomène des langues en contact ainsi que leurs produits de transfert linguistique et les effets sur l'enseignement et apprentissage de langues cibles ; parce que d'après Noyau (2014, p. 5), les dommages causés par l'absence de prise en compte de L1 dans les apprentissages scolaires ne sont pas négligeables. En effet, dans les écoles classiques où seule la langue officielle a cours, l'absence de lien entre les apprentissages effectués dans le milieu en L1 et ceux de l'école en L2 fait obstacle aux apprentissages de plusieurs manières (cf. Noyau 2004), car « les savoirs ne sont pas reliés entre eux, et ne peuvent pas soutenir des représentations mentales cohérentes et ceci engendre plusieurs des facteurs néfastes, par exemple, des lacunes, contradictions ou redondances partielles entre savoirs « de la L1 » (du quotidien) et savoirs « de la L2 » (de l'école) freinent alors « la capacité de l'enfant de penser de façon autonome ».

Sur ce, nous pouvons conclure, après ce parcours de la notion de transfert linguistique ses types et les effets qu'il peut avoir sur une langue (le FLE), dans notre cas, que ce concept a des ramifications importantes sur la performance de nos enquêtés lors de l'emploi du pronom relatif *dont* et est apte à constituer une partie de notre cadre théorique. Signalons cependant que nous ne pourrions pas considérer les transferts linguistiques dus aux L1 de nos sujets, parce qu'ils ont plusieurs langues ghanéennes, comme L1, car ils sont de plusieurs groupes ethniques du Ghana. Nous nous limiterons alors au transfert linguistique de l'anglais, langue seconde et officielle, sur le français langue cible.

Conclusion partielle

En guise de conclusion sur le deuxième chapitre, nous voulons dire que nous avons pu exposer de manière lucide de nos trois modèles qui servent de points de fondements théoriques pour notre thèse. Nous avons alors présenté tous les traits pertinents de la théorie de liage par Chomsky (1981), la théorie textuelle de de l'anaphore proposée par Perdicoyanni-Paléologou (2001) et le concept psycholinguistique de transfert linguistique selon diverses autorités du domaine. Nous avons aussi su surligner les aspects de ces théories et concepts qui sont pertinents à notre travail.



CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.0. Introduction

L'objectif de cette recherche est d'étudier les difficultés morphosyntaxiques et sémantiques rencontrées par les étudiants de FLE à « University of Education », Winneba (UEW) lors de l'emploi du pronom relatif *dont*. A partir d'un corpus écrit constitué de productions écrites et un questionnaire aux étudiants, le travail vise à relever et à analyser des types d'erreurs liées à l'emploi de *dont* et examiner les sources des difficultés. Ce chapitre présente alors les démarches méthodologiques, à savoir, la population de référence, la prise d'échantillon, la description des dispositifs de la collecte des données, et finalement les procédures de la collecte et de traitement des données en plus d'autres faits concomitants pertinents pour la réalisation effective d'une thèse.

3.1. Terrain de collecte des données

Nous sommes d'avis qu'il est nécessaire d'apporter certaines clarifications sur la façon dont nos données sont collectées : comment, quand et dans quel cadre institutionnel. Notons tout d'abord que nous avons déjà fait un compte rendu sur le contexte sociolinguistique du Ghana, et ses effets concomitants sur l'apprentissage du FLE dans un tel contexte qui fournit les données de notre enquête dans l'introduction (pages 2 à 6) de cette thèse. Il nous reste cependant d'élucider davantage, surtout le cadre institutionnel dans lequel nos enquêtés étudient. Ce faisant, nous avons présenté la population qui nous a permis la constitution du corpus et dire les raisons pour lesquelles nous cherchions à obtenir ces données.

Notre étude est menée auprès des étudiants du département de français, au sein de Faculty of Foreign Languages Education, University of Education, Winneba au Ghana. Le programme

du Department of French Education, vise à servir de centre d'excellence qui munit ses étudiants des compétences académiques et professionnelles requises et les instruit sur des valeurs humanistes pour l'enseignement du français langue étrangère au Ghana à tous les niveaux du système éducatif (University of Education, 2020). Ce même Département forme les étudiants pour rechercher et diffuser de la connaissance et influencer la politique de l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana. La formation des professeurs de français pour tous les niveaux pré-tertiaires du système éducatif du Ghana est alors la mission de ce Département. Par conséquent, les programmes sont bien structurés de manière à répondre à la vision et à la mission du Département.

Le programme du département, « Bachelor of Arts, French Education », a été accrédité depuis 2000 par le « National Accreditation Board » (NAB), actuellement intégrée à « Ghana Tertiary Education Commission » (GTEC), qui est responsable pour l'accréditation des programmes scolaires au Ghana et la toute dernière accréditation du programme du Département de français a eu lieu en avril 2019. Le programme s'étend sur quatre ans (huit semestres) dont six sont passés au campus, le septième est pour un stage pratique à l'extérieur du campus, dans des écoles primaires, des collèges et des lycées. Ce stage est effectué sous la supervision des enseignants de français dans les écoles qui reçoivent les étudiants. La plupart de ces enseignants a été formé en tant que mentors pour bien superviser les étudiants-stagiaires et sont impliqués dans l'évaluation de l'enseignement pratique et d'autres activités des étudiants.

Le huitième semestre est programmé pour un séjour de six mois dans des pays francophones limitrophes, notamment, au Centre International de Recherche et d'enseignement de Langues (CIREL) à Lomé, Togo, et au Centre Béninois de Langues Etrangères (CEBELAE) à Cotonou Bénin, ou dans une université française en France pour un stage de cours de

perfectionnement linguistique. Les étudiants du Département inscrits au programme de « B.A. French Education » sont environs 850 (l'an 2024) - (University of Education, 2024). L'incertitude apparente du nombre total actuel des étudiants relève du fait que c'est la rentrée et nous ne sommes pas sûres du nombre total des étudiants de la première année, car la vente des formulaires d'admission au programme est toujours en cours et il y aura de l'admission tardive.

Nous avons choisi le Département de français de l'University of Education, Winneba, pour la collecte des données parce que c'est là où nous avons fait nos études universitaires du français, où nous avons observé les difficultés d'emploi des pronoms relatifs en général et particulièrement *dont*. Ainsi, connaissons-nous très bien l'objectif de formation que vise le programme de formation en cours ainsi que l'approche et les matériaux pédagogiques destinés à cet effet au département de français.

3.2. Approche méthodologique

Signalons, au prime abord, que des travaux de recherches ont tous des fondements philosophiques qui les soutiennent pour les placer dans des perspectives épistémologiques appropriées. Au fait, les courants philosophiques influencent les questions posées, les méthodologies employées et les interprétations des résultats. Alors, dans la recherche en sciences humaines (ici sciences du langage), comme la nôtre, les différents courants philosophiques coexistent et se confrontent. Cette diversité est source de richesse et permet d'aborder les phénomènes humains sous différents angles, contribuant ainsi à une meilleure compréhension de la complexité de l'être humain et de la société.

Cela étant, nous avons opté pour le paradigme constructiviste (Piaget, 1966) comme la base philosophique de notre thèse. D'après Baillargeon (2006, p. 23),

« le constructivisme se présente comme une épistémologie, c'est-à-dire une théorie de la science, en même temps que, plus largement, comme une théorie, voire une psychologie de la connaissance. Son point de départ est que le réel n'existe pas indépendamment de notre présentation et que connaître, dès lors, c'est construire (soit essentiellement seul, soit collectivement, selon la variété de constructivisme considéré) des représentations entre lesquelles il ne saurait y avoir de hiérarchies. Le critère de leur valeur n'est plus la vérité, mais la viabilité, pour le sujet lui-même, des structures cognitives construites par lui ».

Nous considérons, alors, le courant philosophique du constructivisme apte à répondre aux questions philosophiques de cette recherche comme nous sommes d'avis que l'apprentissage c'est la construction de la connaissance.

De plus, notre recherche se veut descriptive, dans la mesure où nous avons délimité un phénomène, celui des difficultés d'emploi du pronom relatif *dont* chez des étudiants de la troisième année du Département de français à University of Education, Winneba, au Ghana et choisi un échantillon représentatif auprès duquel nous avons recueilli des données (erreurs d'emploi du pronom relatif *dont*) que nous avons classifiées, décrites, expliquées et interprétées.

Livian (2015, p. 37) nous fait savoir que « les disciplines au sein des Sciences Humaines et Sociales (SHS) divergent au plan méthodologique et il faut que l'étudiant, par ses lectures et ses contacts, ait une idée claire des méthodes reconnues et acceptées dans sa discipline ».

Nous voulons, à ce stade, exposer l'approche méthodologique de cette thèse. Selon Bryman (2016, p. 18), « la méthodologie de recherche fait référence à l'ensemble des démarches, des techniques et des outils utilisés pour mener à bien une étude ou une investigation dans un domaine spécifique ». Quant à Creswell (2014, p. 77), « la méthodologie de recherche fait

référence à l'ensemble des démarches, des techniques et des outils utilisés pour mener à bien une étude ou une investigation dans un domaine spécifique. »

Par ailleurs, en termes des approches méthodologiques de recherches, notons que différents auteurs les classifient différemment. Par exemple, Neuman (2014, p. 17), identifie les différents types de recherche comme « la recherche fondamentale, la recherche appliquée, la recherche quantitative, la recherche qualitative, la recherche expérimentale, la recherche longitudinale et la recherche transversale ». Cependant, en parlant de méthodes de recherche, Johnson et Christensen (2019) dressent la liste suivante : ... « méthode expérimentale, la méthode descriptive, la méthode corrélationnelle, la méthode qualitative, la méthode quantitative, la méthode mixte, la méthode historique et la méthode actionnelle ». Or, les termes méthodologie et méthode ne veulent pas dire exactement la même chose. Donc en guise d'éviter toute polémique, nous avons décidé d'utiliser la classification de Creswell (2014, p. 67) qui distingue les trois principales approches méthodologiques : quantitative, qualitative et mixte, dont chaque travail de recherche adopte une parmi les trois.

Retenons l'observation de Class et Schneider (2015, p. 16) qui indiquent que « les approches (aussi appelées méthodologies) sont des recommandations générales sur la façon dont vous devriez concevoir un plan de recherche, qui est basé sur une théorie scientifique et suggèrent un ensemble de méthodes valables. A la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que les trois éléments essentiels se combine pour caractériser une méthodologie de recherche mixte.

La méthodologie mixte, c'est presque un mélange des faits observés sur les deux premières. Elle a comme principe philosophique la théorie pragmatique ou le pragmatisme et exploite les stratégies séquentielles, concurrentes et transformatives. Les méthodes d'application de la méthodologie pragmatique sont l'emploi des questions fermées et ouvertes, approches d'enquête prédéterminée ainsi que des analyses quantitatives et qualitatives. Tournons maintenant notre attention vers notre choix méthodologique.

3.3. Conception de la recherche

Selon Yin (2009), la conception d'une recherche est la justification qui relie les données à recueillir et la conclusion à tirer des questions de recherche de la recherche. Alors, une conception de recherche guide un chercheur du début jusqu'à la fin de la conclusion de sa recherche. En effet, la conception de la recherche est très importante, car elle sert de guide au chercheur. D'après Creswell (2014, p. 65), « la sélection d'un modèle de recherche par le chercheur dépend principalement de la nature du phénomène étudié, des expériences personnelles du chercheur et des participants impliqués dans l'étude ». Parmi les plans de recherche disponibles pour les recherches qualitatives nous avons l'étude de cas, l'enquête du terrain, l'ethnographie et la phénoménologie. Compte tenu du but et de la nature du problème étudié dans notre recherche, celle-ci est conçue sur le modèle d'une étude de cas.

En définissant une étude de cas en termes de processus de recherche, Yin (2009) affirme que c'est comme « une enquête précise qui sonde un phénomène en cours dans un contexte réel, en particulier lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes ». En fait, nous avons choisi l'étude de cas comme modèle de cette recherche, car nos questions de recherche sont formulées pour répondre à des interrogations sur la manière dont la morphosyntaxe et le sémantisme du pronom relatif *dont* est une grande source de confusion aux étudiants de FLE en général et en particulier à ceux de « University of Education ». Selon Sturman (1997), l'étude de cas est adoptée lorsqu'un chercheur souhaite répondre à la question du comment et du moment où il souhaite sonder des cas connexes en raison de la pertinence des cas pour l'étude.

3.4. Constitution du corpus

Dans cette section, nous avons élaboré la population de référence, l'échantillon et les techniques d'échantillonnage, les instruments de collecte de données et les autres faits associés de notre recherche.

3.4.1. Population de référence

Angers (1997, p. 226) définit la population d'une enquête comme un « ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation ». Dans cette perspective, une population peut être reconnue par plusieurs critères qui fissent les éléments qui en font partie et le nombre de ces éléments qui constituent l'effectif de la population d'enquête. Il faut toujours expliciter les critères servant à délimiter la population selon la nature de l'enquête et des sujets à interroger. De leur part, Trudel et Antonius (1991, p. 223-225) définissent une population de recherche comme « l'ensemble de tous les individus, objets, unités statistiques, ou encore elle comprend tous les sujets ou objets d'un groupe défini au départ par le chercheur et qui ne se rapporte pas nécessairement à la totalité des sujets ou des objets ».

L'identification de la population de référence est très importante, car elle guide le chercheur à choisir un échantillon approprié pour une étude. Il y a deux principaux types de population : la population cible qui est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel une enquête est basée, et la population accessible, définie en fonction des éléments du groupe à la portée du chercheur. A la lumière de ce qui précède, nous voulons préciser que notre population cible comprend tous les étudiants de la troisième année du Département de français langue étrangère à « University of Education », Winneba. Les étudiants sont au nombre 210 : 103 hommes et 107 femmes et 1 femme et neuf enseignants chercheur (en 2024). Les tableaux ci-dessus présentent l'effectif et les pourcentages de notre population de référence cible.

Tableau 4a : Statistique de la population de référence

Description	Nombre d'apprenants	Pourcentages (%)
Hommes	103	49,05 %
Femmes	107	50,95 %
Total	210	100%

Source : Terrain de la recherche

Tableau 4b: Statistique de la population de référence (Enseignants- chercheurs)

Description	Nombre d'enseignants	Pourcentages (%)
Hommes	9	90 %
Femme	1	10 %
Total	10	100%

Source : Terrain de la recherche

Selon le tableau 4, 103 enquêtés qui remontent à 49,05 % de notre population de référence sont des hommes alors que 107 ou 50,95% sont des femmes. Le tableau 4b montre le nombre des enseignants-chercheurs qui ont participé à l'enquête 1 femme qui remonte 10 % et 9 ou 90 % sont des enseignants chercheurs.

Notre choix des étudiants de la troisième année comme population cible est justifié par le fait que selon le programme de licence du Département de français, (UEW 2020), tout ce qui relève de l'étude des pronoms relatifs de la grammaire française (« French Language Structure and Usage ») est étudié vers la fin du premier semestre de la deuxième année et puis l'étude des pronoms relatifs, y inclus le pronom relatif *dont* - notre objet principal d'étude, est intégré au cours des deux premières semaines du premier semestre de la troisième année. Alors, les étudiants de la troisième année sont censés déjà étudié les pronoms relatifs, et par là *dont*, de manière exhaustive pendant deux semestres pour avoir la compétence requise pour l'emploi correct de ce pronom relatif. Effectivement, il est évident que nos enquêtés sont bien instruits sur le pronom relatif *dont* avant notre collecte de données.

De ces faits, nous pensons qu'il s'avère nécessaire de faire une étude approfondie sur l'emploi du pronom relatif *dont* chez les étudiants qui l'ont déjà étudié pour en dégager les raisons pour lesquelles ils éprouvent toujours des difficultés de son emploi. Signalons à ce

stade que notre population accessible était déterminée par les étudiants qui étaient disponibles au jour de l'administration des instruments de collecte de données.

3.4.2. Échantillon et technique d'échantillonnage pour les étudiants

Lors de l'élaboration de la méthodologie d'une recherche, le choix d'un échantillon adéquat ou représentatif est une tâche difficile à réaliser. Pour De Landsheere (1975, p. 251), « échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ». En fait, la qualité des inférences est évaluée à travers des techniques d'échantillonnage.

Ajar, Dassa et Gougeon (1983, p. 10) prônent « qu'un échantillon trop petit réduit la pertinence des résultats d'une recherche ; tandis qu'un échantillon trop grand entraîne un gaspillage de ressources en termes de finance et de temps ». Alors ces auteurs se posent la question sur la taille appropriée d'échantillon qui permet d'atteindre une précision donnée ou, pour un coût donné, pour obtenir le maximum de précision souhaité. Cochran (1977) nous suggère quelques réponses à la question. À son avis, il faut tout d'abord expliciter les raisons principales pour lesquelles les données sont recueillies ainsi que toute décision susceptible d'en découler et déterminer le degré minimal de précision que doivent atteindre les résultats pour être utilisables. De plus, Cochran (1977) suggère qu'une équation qui relie la grandeur de l'échantillon à la précision exigée soit établie.

Mais, en termes de la présente recherche nous voulons affirmer que les points discutés ci-dessus ne comptent pas parce que, comme déjà signalé dans la section 3.5.2. sur la population, nous avons impliqué tous les étudiants de la population cible, sauf ceux qui n'étaient pas présent le jour de l'administration des instruments de collecte de données.

Notre première technique d'échantillonnage est celle de recensement. Selon Sarantakos (2005), la technique d'échantillonnage par recensement est quand l'échantillon est égal à la totalité de la population de référence ; c'est alors une tentative d'inclure tous les éléments de la population de référence d'une recherche, ce qui rend les résultats d'une telle recherche très précis et fiables. Il s'agit ici d'une technique d'échantillonnage par recensement qui effectivement élimine les erreurs des autres techniques d'échantillonnage. Nous visons alors tous les étudiants de la troisième année (au nombre de 210), du Département de français à « University of Education », Winneba.

De plus, nous avons appliqué une deuxième technique d'échantillonnage. C'est celle de l'échantillonnage stratifié. Parce que tout d'abord, notre population est fort hétérogène et une analyse globale des résultats obtenus sur les tests linguistiques ne suffit pas à rendre compte de tous les faits étudiés dans le travail. De quoi s'agit-il alors, cette technique dite d'échantillonnage stratifiée ?

Selon Firdion (2009, p. 83) « l'idée de base de l'échantillonnage stratifié est de diviser une population hétérogène en sous-populations, habituellement appelées strates, constituées d'éléments homogènes ; on peut ainsi obtenir une estimation précise d'une moyenne de strate quelconque à partir d'un petit échantillon ». C'est alors l'échantillonnage qui donne une meilleure sélection transversale de la population et simplifie l'organisation des activités en champs.

Firdion (2009, p. 83) constate qu'« une analyse des formules de la variance des estimateurs montre qu'un échantillon stratifié a toutes les chances d'avoir une meilleure précision qu'un échantillon aléatoire simple. Et pour une bonne stratification, il faut réaliser des strates les plus homogènes possible selon une (ou des) variable(s) en lien avec le phénomène étudié ».

Dans notre recherche, l'élément de base de la stratification est dicté par la considération hétérogène des enquêtés d'une classe homogène. C'est-à-dire que l'homogénéité de nos répondants (étudiants) relève du fait qu'ils sont tous de la même promotion, actuellement en troisième année de leurs études universitaires mais ne sont pas au même niveau d'apprentissage du français. Car ils appartiennent à trois groupes distincts avant leur entrée à l'université : les étudiants qui ont une base francophone - détenteurs de BEPC et de baccalauréat - ; ceux qui ont subis une formation initiale de trois années dans des écoles normales, après les études secondaires, comme enseignants de FLE et d'autres qui viennent directement du lycée (détenteurs de WASSCE) qui ont le plus souvent appris le FLE pendant 6 ou 3 années – trois au collège plus trois au lycée ou 3 années seulement au lycée. Chacune de ses trois catégories d'étudiants continuent donc nos trois strates. Alors, nous avons demandé aux étudiants d'indiquer les catégories auxquelles ils appartiennent sur des bouts des papiers. C'est alors sur cette population très hétérogène et diversifiée que nous basons notre recherche et nous sommes, par conséquent, de l'avis qu'il serait plus intéressant d'analyser les données recueillies chez les répondants selon ces trois groupes pour aller au fond des faits que nous avons étudiés. Le tableau suivant présente les statistiques de trois strates :

Tableau 5 : Statistiques de strates de la recherche.

Strates	Nombre d'apprenants	Pourcentages
WASSCE	83	41,5
Enseignants formés	49	24,5
Etudiants à base francophone	68	34
Total	200	100

Source : Terrain de la recherche

3.4.3. Échantillon et technique d'échantillonnage pour les enseignants

La technique d'échantillonnage que nous avons exploitée pour sélectionner les enseignants-chercheurs qui ont participé à notre recherche est l'échantillonnage raisonné non probabiliste

Glen (2021) nous instruit que l'échantillonnage non probabiliste est la technique exploitée par un chercheur qui choisit un échantillon en fonction de sa connaissance de la population et de l'étude elle-même. C'est-à-dire que les participants à l'étude sont choisis en fonction de l'objectif de l'étude. Glen (2021) ajoute qu'il s'agit d'une technique d'échantillonnage dans laquelle le chercheur s'appuie sur son propre jugement pour choisir les membres de la population à participer à l'étude. Cette technique que nous avons exploitée par le fait que les enseignants du Département de français de « University of Education », Winneba sont des spécialistes soit en linguistique (grammaire), soit en littérature soit en traduction. Comme l'objet de notre étude, le pronom relatif *dont* relève du domaine de la grammaire, nous avons choisi les enseignants qui sont spécialistes en linguistique comme répondants au questionnaire destiné aux enseignants pour récolter des données sur la connaissance et l'apprentissage du pronom relatif *dont* des étudiants (répondants) impliqués dans notre recherche. Par conséquent, les enseignants impliqués dans cette recherche sont uniquement ceux qui enseignent la grammaire et qui ont un certain nombre d'années d'expérience. Ces enseignants sont au nombre de 10 : une dame et 9 hommes.

3.4.4. Méthode de collecte des données

Principalement, les méthodes de collecte de données sont les mécanismes utilisés pour collecter des données pour une étude. Kuranchie (2016) soutient qu'un dispositif ou un instrument approprié est essentiel pour mener une étude, ce qui implique qu'un instrument approprié contribue à la qualité des données collectées. Nombreux sont les instruments utilisés pour le recueil des données des études qualitatives tels que des combinaisons d'entretiens, d'observations des questionnaires, des tests et parfois des documents pour atteindre les objectifs des études. De notre côté, nous nous sommes servis de deux types d'instruments : 3 tests et 2 questionnaires. Nos instruments de collecte comprennent alors

trois tests linguistiques portant sur l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont* destinés aux étudiants enquêtés et deux questionnaires sur des données personnelles, des données sur l'enseignement/apprentissage du pronom relatif *dont* ainsi que la connaissance de ce dernier : l'un destiné aux étudiants et l'autre aux enseignants-chercheurs enquêtés. Décrivons à ce stade, nos outils de collecte des données.

3.4.5. Questionnaires

Selon MacDonald & Headlam (2015, p. 1), les enquêtes par questionnaire peuvent être utilisées dans un large éventail de contextes et pour recueillir une variété de différents types d'informations. Cela revient à dire que nous évaluons, par exemple, un niveau de maîtrise d'une notion dans laquelle un large éventail de projets a été commandé et nous souhaitons recueillir les points de vue d'un large éventail de participants au projet, ou nous mesurons un peu l'impact d'une méthode d'apprentissage sur la communauté d'apprenants ; l'enquête par questionnaire facilite alors notre tâche.

Quant à Syed (2016), il soutient qu'un questionnaire est un instrument de recherche composé d'une série de questions (items) et d'autres avec le but de recueillir des informations auprès des répondants. Il ajoute que la plupart du temps, le questionnaire est souvent conçu pour une analyse statistique des réponses et sa conception dépend du fait que le chercheur souhaite collecter des informations exploratoires, c'est-à-dire des informations qualitatives à des fins de meilleure compréhension, ou de génération d'hypothèses sur un sujet, ou des informations quantitatives pour tester des hypothèses spécifiques qui ont été précédemment générées. Syed (2016) distingue deux types de questionnaire : celui dont les items mesurent des variables et celui avec des items qui sont agrégés dans une échelle ou un index. Pour les besoins de notre travail, nous nous sommes servis de deux questionnaires : l'un destiné aux étudiants et l'autre

aux enseignants-chercheurs qui ont participé à notre étude. Signalons que les items de nos questionnaires sont un mélange de questions à choix multiples, des questions fermées et des questions ouvertes auxquelles les répondants devraient traiter selon le cas.

Le questionnaire destiné aux étudiants de 11 items, se répartit en deux sections : la première porte sur les données personnelles des étudiants tandis que la deuxième est sur le bagage linguistique des étudiants et leur connaissance sur le pronom relatif *dont*. Quant au questionnaire destiné aux enseignants, il est fait de 9 items et organisé en deux volets, A et B, et porte lui aussi sur des données personnelles, l'expérience des enseignants et l'enseignement/apprentissage des pronoms relatifs, plus particulièrement le pronom relatif *dont*. Des exemples des questionnaires sont mis respectivement en fin de ce travail, comme annexes A et B.

3.4.6. Tests

Comme déjà signalé, nous avons utilisé trois tests linguistiques pour la collecte de données sur la performance des étudiants enquêtés. Ces tests ont servi de support lors de notre recherche sur l'emploi du pronom relatif *dont*, pour l'appréciation du succès ou de l'échec chez les étudiants. Nous avons choisi des tests standards dont les contenus sont basés sur tout ce que les étudiants ont appris, particulièrement sur le pronom relatif *dont* et les pronoms relatifs en général.

Le test 1 comprend 10 items divisé en deux parties dont la première partie de six items exige que les étudiants transforment deux phrases simples en une seule phrase complexe en utilisant des pronoms relatifs simples *qui*, *que*, *dont* et *où* comme mots de liaison. La deuxième partie ayant 4 items exige que les répondants réécrivent deux paires de phrases simples en une seule en introduisant un des pronoms relatifs simples suivants : *qui*, *que*, *dont* et *où*, comme mot de

liaison. Bref, les tâches liées au premier test sont essentiellement celles de la transformation de deux paires de phrases par l'intermédiaire des pronoms relatifs simples.

Le test numéro 2 est un texte à 15 trous que les étudiants devaient réécrire tout en remplissant les trous avec les pronoms relatifs simples *qui*, *que*, *dont* et *où*. En ce qui concerne le troisième test constitué de 10 items, il porte sur le sémantisme du pronom relatif *dont* dans ses divers emplois. Les étudiants sont demandés de repérer le sens de *dont* dans les phrases et l'écrire à la fin de chaque phrase. A la lumière de ce qui précède, il est clair que les tests linguistiques couvrent tous les aspects pertinents de l'emploi du pronom relatif *dont*, qui est l'objet principal de notre recherche et sont aptes à nous fournir les informations pertinentes dont nous avons besoin pour mener notre étude à un bon port. Une fois encore, un exemple des tests figure à la fin de notre travail comme annexe C. Parlons maintenant des faits de validité et de fiabilité de notre recherche.

Enfin, le troisième test est composé de 10 items qui portent sur le sémantisme (sens) du pronom relatif *dont*. C'est-à-dire que les étudiants sont demandés à identifier le sens de *dont* dans des phrases isolées et faire le choix à partir de plusieurs réponses suggérées.

3.4.7. Procédure de collecte des données

Nous avons obtenu la lettre d'autorisation du chef du département de français, University of Education, Winneba pour mener la recherche au sein du département le 13 Février 2024. Ensuite, nous avons administré les trois tests linguistiques à 200 étudiants en troisième année au département dans des conditions d'examens, jeudi, le 11 avril 2024. Trois enseignants - chercheurs du département nous ont aidé à surveiller la composition des tests pendant une heure de temps. Les copies étaient ramassées et corrigées par la chercheuse.

Puis, le questionnaire destiné aux étudiants a été administré par *Google Form* vendredi, le 19 avril 2024. Les questionnaires remplis ont été retirés une semaine plus tard et le total remonte

à 154. Enfin, le questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs a été distribué personnellement à mains à cause de leur effectif faible lundi, 22 avril 2024. Tous les 10 exemplaires de ce questionnaire ont été ramassés trois jours plus tard.

3.5. Validité et fiabilité de la recherche

À propos de l'enquête scientifique, Kuranchie (2016) remarque que le processus de recherche doit être à la fois valide et fiable. Il soutient que les chercheurs ont la responsabilité de définir les étapes « *pour assurer la validité méthodique et l'intégrité des résultats de la recherche* » L'auteur fournit les lignes directrices en précisant qu'un chercheur doit être clair sur ce qu'il a l'intention d'étudier et que les résultats de l'étude doivent être fiables.

La validité porte sur la justesse des mesures et en fin de compte sur le caractère approprié des inférences ou des décisions basées sur les résultats des tests. La validité qualitative est définie comme le degré auquel le chercheur mesure l'exactitude des résultats en faisant appel à des méthodes spécifiques. De plus, la fiabilité appelle le chercheur à utiliser une approche cohérente aux différentes étapes de l'étude (Gibbs 2007 cité par Creswell 2014). Gibbs (2007) prend en charge les techniques de validation telles que la vérification des transcriptions utilisant la fiabilité inter-codeur, l'éviction de la redéfinition du code ; la coordination entre les codeurs (dans une situation où le chercheur est aidé par une autre personne pendant le processus de codage).

Par conséquent, Creswell (2014) suggère que huit techniques de fiabilité et quatre instruments de validation doivent être utilisés pour chaque étude qualitative. Parmi les techniques suggérées figurent les suivantes :

- L'utilisation de sources multiples de clarification des données sur les préjugés des chercheurs,
- La présentation de preuves négatives, le fait de passer du temps prolongé sur le terrain,
- L'utilisation de descriptions pour transmettre les résultats,

- L'utilisation de la vérification des membres,
- L'utilisation du briefing pour améliorer l'exactitude des comptes, et enfin,
- Le recours à un auditeur externe pour examiner le projet comme les étapes de vérification de la fiabilité d'une étude.

S'inspirant de ce qui précède pour assurer la validité, les questionnaires adressés à la fois aux étudiants et aux enseignants ont été vérifiés et les erreurs corrigées en collaboration avec d'autres enseignants -chercheurs.

Au niveau de la collecte des données on doit encore tenir compte de la fiabilité, la représentativité et la pertinence. Selon De Ketele & Gerard. (2005), ce sont les dimensions qui sont théoriquement indépendantes les unes des autres et qui forment l'ensemble des conditions nécessaires pour disposer d'une épreuve de réévaluation digne de son nom. Mais, prises isolément, elles ne sont jamais suffisantes : un outil fiable peut très bien n'être ni valide ni pertinent, ou un outil pertinent ni valide ni fiable.

À la suite de cette application, les questions multiples de la validité sont basées sur ce que les étudiants ont déjà appris durant les deux années précédentes d'études universitaires. En outre, dans le but d'augmenter la fiabilité de l'enquête, nous avons pris des idées et des opinions des enseignants spécialistes de morphosyntaxe et de sémantique dans le département. Nous avons tenu compte du niveau de langue française des étudiants du département.

En adoptant la prémisse ci-dessus dans le domaine de la validité, nous avons distribué des tests à analyser aux enquêtés. Ces tests sont suggérés par rapport aux objectifs et aux questions de recherche de notre étude. Nous avons soumis ces questions et les réponses proposées aux collègues chercheurs du département pour valider le niveau et les réponses. Nous avons pris leurs propositions en compte pour la composition finale des instruments. Nous avons veillé au bon fonctionnement des tests de performance, depuis la conception des questionnaires jusqu'à l'organisation des tests. Nous avons pris soin du moindre détail afin que les données reflètent réellement les difficultés que connaissent les apprenants concernant l'acquisition du pronom relatif *dont* en français langue étrangère.

Quant au principe de pertinence, les données ont reflété la réalité dans laquelle se déroule l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français à « University of Education », Winneba. Par ailleurs, ce que nous cherchions à dégager des corpus devait nous permettre de mieux comprendre les difficultés auxquelles les étudiants enquêtés s'affrontent lors de l'emploi d'un pronom relatif *dont*. Dans cette optique, nous nous sommes concentrés sur les difficultés les plus évidentes auxquelles ils doivent faire face, en espérant apporter, par conséquent, une certaine contribution à l'enseignement du français au département.

3.5.1. Test de fiabilité

Un instrument de trois tests composés de 35 éléments : test 1 de 10 items, test 2 de 15 items et un troisième test de 10 items mesurant la performance des étudiants dans deux départements de Institute of Languages, UniMAC, à Accra, Ghana, sur l'emploi du pronom relatif *dont* en FLE ; ceci a permis d'établir la fiabilité des tests. La technique exploitée pour tester la fiabilité des tests est celle d'alpha de Cronbach (1951) qui est largement reconnu comme une mesure robuste de la cohérence interne, ce qui en fait un choix approprié pour établir la fiabilité des tests, en particulier dans le cadre de la recherche en éducation et en psychologie. La principale raison de sa pertinence réside dans sa capacité à évaluer la mesure dans laquelle les éléments d'une échelle mesurent le même concept sous-jacent, garantissant que les éléments capturent de manière cohérente le concept visé (Tavakol & Dennick, 2011). L'alpha de Cronbach fournit une estimation quantitative de la fiabilité d'un test en examinant les corrélations entre les éléments d'un même test ou d'une même échelle. Cette mesure varie de 0 à 1, les valeurs les plus élevées indiquant une cohérence interne et une fiabilité plus grande (Cronbach, 1951). Une valeur Alpha élevée suggère que les éléments du test sont fortement liés entre eux et que le test est donc plus susceptible d'être fiable pour mesurer le concept qu'il vise à évaluer. L'alpha de Cronbach est une mesure de la cohérence interne ou

de la fiabilité d'un ensemble d'éléments d'une échelle ou d'un test. Cette mesure est comprise entre 0 et 1, les valeurs les plus élevées indiquant une plus grande cohérence interne. Ainsi, les valeurs du coefficient alpha de Cronbach sont interprétées comme suit : 0,9 - Excellent, 0,8-0,9 - Bon, 0,7-0,8 - Acceptable, 0,6-0,7 - douteux, 0,5-0,6 - médiocre, et $< 0,5$ - inacceptable. En outre, l'alpha de Cronbach est polyvalent et peut être utilisé de différentes manières.

Si l'alpha de Cronbach est un outil puissant, il n'est pas sans limites. L'un des problèmes potentiels est que l'alpha peut être influencé par la longueur du test. Les tests plus longs ont tendance à produire des valeurs alpha plus élevées, simplement parce qu'il y a plus d'éléments contribuant à la cohérence globale (Taber, 2018). Par conséquent, les chercheurs doivent tenir compte du nombre d'éléments lorsqu'ils interprètent les valeurs alpha afin d'éviter de surestimer la fiabilité des instruments plus longs. Une autre considération est l'hypothèse d'unidimensionnalité, qui signifie que tous les items du test mesurent le même construit unique. Si un questionnaire évalue plusieurs concepts, la valeur alpha peut être trompeuse, indiquant une fiabilité plus faible que celle réellement présente. Dans ce cas, une analyse factorielle peut s'avérer nécessaire pour confirmer la dimensionnalité de l'échelle avant de calculer l'alpha de Cronbach (Field, 2013). Voyons maintenant les résultats du test de fiabilité pour les deux départements de français à UniMAC-IL.

School of Translators (SOT), Institute of languages, UniMAC, Accra.

Tableau 6 : Statistiques de fiabilité du Test 1

Alpha de Cronbach	No d'items
0,856	10

Le test se compose de 10 éléments et son coefficient alpha de Cronbach est de 0,856. Cette valeur élevée indique que les éléments du test 1 ont une bonne cohérence interne, ce qui

signifie qu'ils mesurent de manière fiable le même concept sous-jacent. La fiabilité élevée est bénéfique pour garantir une mesure cohérente dans l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 7 : Statistiques de fiabilité du Test 2

Alpha de Cronbach	No d'items
0,858	15

Pour tableau 7, la valeur du coefficient alpha de Cronbach est de 0,858. Cette valeur indique une bonne cohérence interne. Un alpha de Cronbach de 0,858 suggère que les 15 éléments de l'instrument mesurent la même chose, les concepts sous-jacents de manière fiable. Ce niveau élevé de cohérence interne est souhaitable, en particulier pour les mesures éducatives et psychologiques, car il indique que les éléments sont bien corrélés et fournissent des réponses cohérentes dans l'ensemble de l'échantillon de l'établissement tertiaire A.

Tableau 8 : Statistiques de fiabilité Test 3

Alpha de Cronbach	No d'items
0,860	10

Le test 3 se compose de 10 éléments et son coefficient alpha de Cronbach est de 0,860. Avec un alpha de Cronbach de 0,860, le test 3 présente la cohérence interne la plus élevée des trois tests. Cela confirme que les éléments sont bien corrélés et qu'ils mesurent de manière cohérente le concept visé.

Tableau 9 : Statistiques de fiabilité globale pour School of Translators

Alpha de Cronbach	No d'items
0,858	35

Pour le tableau 9, la valeur du coefficient alpha de Cronbach est de 0,858. Cette valeur indique une bonne cohérence interne. Un alpha de Cronbach de 0,858 suggère que les 35 éléments de l'instrument mesurent la même chose, les concepts sous-jacents de manière fiable. Ce niveau élevé de cohérence interne est souhaitable, en particulier pour les mesures éducatives et psychologiques, car il indique que les éléments sont bien corrélés et fournissent des réponses cohérentes dans l'ensemble de l'échantillon de l'établissement tertiaire A.

School of Bilingual Secretaryship, UniMAC-IL

Tableau 10 : Statistiques de fiabilité Test 1

Alpha de Cronbach	No d'items
0,750	10

Le test 1 se compose de 10 questions et son coefficient alpha de Cronbach est de 0,750, ce qui indique une cohérence interne acceptable pour le test1. Bien que ce coefficient soit inférieur aux valeurs observées dans l'établissement A, il suggère néanmoins que les éléments sont raisonnablement corrélés et fournissent des réponses cohérentes

Tableau 11: Statistiques de fiabilité Test 2

Alpha de Cronbach	No d'items
0,782	15

Le test se compose de 15 éléments et son coefficient alpha de Cronbach est de 0,782. Avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,782, le test 2 présente une cohérence interne acceptable. Cette valeur est plus élevée que celle du test 1, ce qui indique une meilleure fiabilité avec les items supplémentaires.

Tableau 12: Statistiques de fiabilité Test 3

Alpha de Cronbach	No d'items
-------------------	------------

Le test se compose de 10 éléments et a un coefficient alpha de Cronbach de 0,785. Le test 3 a un coefficient alpha de Cronbach de 0,785, ce qui indique une cohérence interne acceptable. Il s'agit de la valeur la plus élevée parmi les trois tests de l'institution B, ce qui laisse supposer que ces éléments sont ceux qui présentent la corrélation la plus fiable.

Tableau 13 : Statistiques de fiabilité globale

Alpha de Cronbach	No d'items
0,778	35

Pour le tableau 13, la valeur du coefficient alpha de Cronbach est de 0,778. Cette valeur indique une cohérence interne acceptable. Un alpha de Cronbach de 0,778, bien qu'inférieur à celui de l'établissement A, suggère que les items sont raisonnablement corrélés et fournissent des réponses cohérentes dans l'échantillon de l'établissement tertiaire B. Bien que légèrement inférieure, cette valeur reste dans la fourchette acceptable, ce qui indique que l'instrument est fiable, mais qu'il peut être amélioré en termes de cohérence des items. Comparativement, l'établissement tertiaire A a un coefficient alpha de Cronbach plus élevé (0,858) que l'établissement tertiaire B (0,778). Cela signifie que l'instrument était plus fiable et plus cohérent lorsqu'il était utilisé dans l'établissement A. Il convient de noter que les différences démographiques des étudiants, leurs antécédents ou leur compréhension des concepts mesurés peuvent entraîner des variations de la fiabilité. En outre, les étudiants de l'établissement A pourraient avoir une meilleure compréhension ou une meilleure connaissance des concepts mesurés par l'instrument, ce qui se traduirait par des réponses plus cohérentes.

3.6. Unité et procédure de codage

Creswell et Piano-Clark, (2007), appellent unité de codage celle qui sera classée au cours du processus de codage pour une analyse de contenu (données) d'une recherche. Des exemples d'unités de codage comprennent des mots, des phrases, des images, des paragraphes ou des documents entiers. L'unité de codage de notre étude était des phrases parce que la nature et les fonctions du pronom relatif *dont* ne peuvent être identifiées que dans des contextes phrastiques, plus précisément dans des phrases composées, car il sert comme mot de liaison entre propositions principales et subordonnées. En termes de l'unité de codage et de la procédure de codage employées dans ce travail, il s'agit des phrases simples à trous à remplir avec des pronoms relatifs ou à transformer en une phrase complexe.

Une analyse de contenu efficace nécessite que toutes les unités échantillonnées soient placées dans une catégorie ou un thème dont les nombres dépendent de la nature du texte et du jugement des codeurs. Développer un schéma de codage signifie développer un système de classification ou des catégories dans lesquelles chaque unité échantillonnée peut être placée à des fins statistiques. Les critères d'appartenance à cette forme de catégorisation sont les relations avec les autres éléments de la catégorie et le but de la catégorisation. Nous avons donc considéré ces critères lors du développement de notre schéma de codage. Nous avons dû identifier une relation entre les différents éléments avant qu'ils ne soient regroupés sous une seule catégorie. Les codes ont été développés à partir des textes (phrases).

3.7. Cadre de référence pour l'analyse de données

Kaiza (2021, p. 103) observe que l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans les milieux anglophones est toujours confronté à des difficultés qui résultent largement du contexte plurilingue des apprenants. C'est vrai qu'en apprenant une langue, que ce soit

l'acquisition de la langue première (L1), seconde (L2) ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs.

Alors, pour faire une analyse claire et efficace des données recueillies pour notre recherche, nous sommes d'avis qu'il était nécessaire de poser un cadre de référence sur lequel notre analyse était basée. Ce cadre de référence est le principe cognitif d'analyse d'erreurs. Au fait, notre projet de recherche se base sur une description linguistique d'un fait (d'apprentissage) particulier qui a pour principe méthodologique celui de l'analyse d'erreurs linguistiques commises par des étudiants lors de l'emploi du pronom relatif *dont*. Nous cherchons, dans un premier temps, des explications d'ordre linguistique ; puis d'autres explications possibles, par exemple, des explications didactiques et pédagogiques des phénomènes étudiés. Il s'agit donc de l'apprentissage de l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont* par des étudiants ghanéens. Il faudrait donc que nous fassions une exposition brève de la notion de l'analyse d'erreurs et de sa pertinence pour notre étude.

L'analyse d'erreurs est née des réactions des cognitivistes contre le principe béhavioriste de l'analyse contrastive d'erreurs développé par Lado (1957) qui a fait valoir les méthodes structuralistes : audio-orale, audio-visuelle et audio-visuelle structuro- globale (SGAV) d'apprentissage de 1950 à 1980. En partant des notions behavioristes d'interférence (mauvaises habitudes qui empêchent l'apprenant d'utiliser une nouvelle forme d'une L2) et de difficulté (l'effort requis pour apprendre une structure donnée d'une L2) comme les sources des erreurs, les théoriciens béhavioristes proposent l'analyse contrastive d'erreurs comme un outil qui peut servir à réduire les erreurs et à éliminer les mauvaises habitudes de l'apprenant par la comparaison des L1, L2 et L3. Selon ces théoriciens béhavioristes, la comparaison aide à retrouver les similarités (qui renforcent et facilitent l'apprentissage de L2) et les différences

(qui empêchent l'apprentissage de L2) existant entre deux ou trois langues (Ayi-Adzimah 2010, p. 99).

Il faut noter que l'analyse contrastive est limitée aux situations particulières suivantes : l'ensemble des apprenants doit, tout d'abord, être homogène et avoir la même langue maternelle pour pouvoir travailler sur le principe de comparaison. Ensuite, l'enseignant doit connaître la langue maternelle ou les langues maternelles des apprenants s'ils n'ont pas la même langue maternelle. Évidemment, ces deux situations excluent l'application du principe d'analyse contrastive à la présente recherche, car nos enquêtés ont diverses langues maternelles que la chercheuse ne parle pas. Ces situations sont entièrement impossibles dans le contexte universitaire ghanéen dans lequel se situe notre recherche. Certes, les étudiants du Département de français à University of Education, Winneba, (nos répondants) sont d'une hétérogénéité complexe de divers niveaux de connaissance du français. Il y a des enseignants de français formés dans les Écoles Normales, anciens étudiants des Polytechniques, des anciens lycéens et collégiens (ghanéens) et également des détenteurs du baccalauréat et du brevet venant des pays francophones voisins du Ghana. Les enseignants n'ont aucun moyen de connaître les neuf langues ghanéennes, dites nationales, des apprenants et qui sont plus ou moins des langues régionales apprises dans les écoles ghanéennes.

Cependant, un autre fait précaire qui vient s'ajouter à la nature complexe de notre public cible est l'aveu de Lado lui-même (1957, p. 72) qui signale que « la prédiction des erreurs sur laquelle se base l'analyse contrastive n'est pas toujours fiable dans la mesure où beaucoup d'erreurs prévues ne se produisent pas et beaucoup d'erreurs non prévues se produisent, fait qui perturbe l'enseignement ». Alors, la prévision des erreurs inexistantes dans des productions des apprenants et d'autres défauts de l'analyse contrastive nécessitent donc le

passage de ce principe vers celui de l'analyse d'erreurs qui ne prévoit plus les erreurs, mais les collectes dans les productions des apprenants.

Le début de l'analyse d'erreurs a été marqué par la quête d'obtention des résultats utiles pour l'enseignement/apprentissage des langues par des chercheurs qui ont abandonné la comparaison systématique des langues en abordant des études plus restreintes sur les difficultés les plus évidentes en étudiant les productions des apprenants et en analysant les erreurs des apprenants. Pourtant, l'analyse d'erreurs est initialement liée à l'analyse contrastive d'erreurs, puisque la première sert à vérifier les hypothèses de la seconde en vue de les valider ou de les infirmer. Ce faisant, l'analyse d'erreurs à l'avantage de relever des erreurs issues non seulement de la langue maternelle qui est visée par l'analyse contrastive d'erreurs, mais aussi de la langue étrangère (langue cible) considérée comme source de certaines erreurs, car des apprenants de langues maternelles différentes commettent ces mêmes erreurs. L'analyse d'erreurs vise donc l'étude de la différence entre la langue de l'apprenant et la langue étrangère pour la résolution des difficultés et l'amélioration de l'enseignement (Ayi-Adzimah 2010, p. 100).

Quant à l'analyse d'erreurs, elle se fonde sur une conception cognitiviste de l'erreur selon laquelle l'erreur n'est pas seulement normale, mais aussi nécessaire qu'inévitable et constitue un indice dans le processus d'apprentissage. Elle est donc un outil nécessaire, utile et indispensable pour mesurer l'état d'une langue chez son apprenant. Par conséquent, l'apprenant a droit à l'erreur qui est transitoire (au moment où il quitte sa langue maternelle pour arriver à la langue étrangère (cible). Ainsi, l'enseignant et/ou des chercheurs doivent-ils analyser les erreurs de l'apprenant qui peuvent être au niveau de la compréhension ou la production pour en tirer des conclusions qui peuvent faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la langue chez des apprenants.

C'est S. P. Corder qui a fondé le concept de l'analyse d'erreurs. Dans ses travaux, Corder (1967, 1974) propose les 5 principes suivants pour soutenir l'analyse d'erreurs :

- Le recueil de corpus sur la langue de l'apprenant et la langue étrangère qu'on apprend.
- L'identification d'erreurs dans le corpus.
- La description des erreurs identifiées.
- Explication des causes des erreurs qui implique l'utilisation des méthodes, des hypothèses et des stratégies.
- L'évaluation des erreurs par rapport à la fréquence et à la gravité du point de vue de l'écart par rapport à la norme : la fréquence, le pourcentage et la gradation.

Donc, tous les cinq principes développés par S. P. Corder sont appliqués au cours de cette étude. Il s'agit de la collecte des données sur la langue étrangère cible (le français) que les étudiants apprennent, qui a été faite par le biais des tests linguistiques sur l'emploi du pronom relatif *dont*, qui constitue le thème principal de notre recherche.

Par ailleurs, les erreurs des étudiants ont été identifiées à partir des résultats des tests linguistiques et ont été classifiées selon des traits morphosyntaxiques et sémantiques. Ensuite, nous avons fait des descriptions linguistiques des erreurs identifiées. De plus, nous avons essayé d'expliquer les causes ou les sources des erreurs commises par les étudiants à partir des hypothèses que nous avons formulées sur l'apprentissage du pronom relatif *dont* par nos sujets.

Au terme, il y a une évaluation des erreurs par rapport à la fréquence et par rapport à la gravité du point de vue d'écart de ces erreurs de la norme. Ce faisant, nous avons pu avoir recours à la fréquence et/ou au pourcentage des erreurs recensées pour en dégager des conclusions ou des hypothèses pratiques sur l'apprentissage du pronom relatif *dont* chez les étudiants de troisième année à « University of Education », Winneba, au Ghana.

Pour conclure sur l'analyse d'erreurs, nous sommes d'accord avec le constat de Lamy (1989, p. 35) dans ce sens que :

« des réalisations fautives chez des apprenants d'une langue étrangère peuvent notamment être liées à deux facteurs complémentaires : l'influence de la langue maternelle (ici langues ghanéennes) ou d'une autre langue (ici l'anglais) sur celle qu'on apprend (le français) d'une part ; problème intrinsèque à la langue en cours d'apprentissage, de l'autre part. Enfin nous croyons que l'analyse d'erreurs est la conception dont l'application des principes est pertinente pour un déroulement logique et cohérent de notre projet de recherche, surtout la partie sur la présentation, l'analyse et la synthèse des données ».

Nous sommes convaincus, à la lumière de ce qui précède que le principe cognitiviste d'analyse d'erreurs, comme cadre de référence, est apte à nous guider à faire une analyse approfondie et lucide des données recueillies pour la recherche.

Nombreux sont les procédures d'analyse des données qu'on peut utiliser pour analyser des données recueillis à partir des productions écrites et des questionnaires. Les données des productions écrites et celles des questionnaires ont été analysées à l'aide de la méthode d'analyse des statistiques descriptives. L'analyse descriptive est en grande partie l'étude des distributions d'une variable et consiste en s'appuyer sur des fréquences, des pourcentages et des mesures de tendance centrale pour donner un sens aux données obtenues (ou les décrire). Cette analyse descriptive a été rendue possible et a été facilitée par le codage des données et leurs traitements par les logiciels statistiques pour les sciences sociales SPSS (version 26). Les fréquences et les pourcentages ont été calculés pour permettre des comparaisons sur les variables des questions de recherche. De plus, le logiciel SPSS a traité les données en les transformant en tableaux de fréquence des graphiques et des camemberts qui nous ont beaucoup aidés par la facilitation de l'analyse des données de notre travail. Et puis, le

questionnaire destiné aux étudiants était administré et traité par le logiciel Google Forms, tandis que le questionnaire destiné aux enseignants–chercheurs était distribué et dépouillé manuellement.

3.8. Considérations éthiques

Creswell (2013) soutient que les chercheurs doivent s'apprêter à résoudre les problèmes d'éthiques dès le début de l'étude de manière appropriée lorsqu'ils surviennent. Chez Hatch (2002) les chercheurs doivent être sensibles aux populations vulnérables et essayer de gérer les relations déséquilibrées qui semblent mettre les participants en danger au cours de l'étude. Par conséquent, nous avons veillé à ce que le problème du jeu de pouvoir ne se pose pas lorsque les participants seront tentés de dissimuler des informations en raison de la présence d'un supérieur ou d'un subordonné. Encore une fois, il est conseillé qu'avant l'étude, le chercheur obtienne le consentement des participants potentiels qui finiront par aider à l'étape des processus de collecte de données (Creswell 2013). Cela est nécessaire pour éviter le problème des participants qui se retirent d'une étude aux dernières minutes lorsque leurs contributions sont nécessaires. Au cours de cette étude, nous avons demandé leur permission pour qu'ils nous fournissent des informations pertinentes avant d'atteindre l'étape de la collecte des données à travers les tests. Avant la collecte des données, la chercheuse a demandé une autorisation (voir annexe D) qui expliquait plus en détail le but de la recherche et les attentes des participants du département auprès du Chef de département.

Compte tenu de ce que dit Creswell (2013), nous avons exposé les intentions et les objectifs de l'étude aux participants. À ce point, nous avons donné un formulaire de consentement à chaque participant ; ils ont pleinement consenti après des explications supplémentaires. Les participants ont été précisément informés que leur participation à l'étude était volontaire et qu'ils n'étaient pas obligés de fournir des informations qu'ils ne voulaient pas donner. Ils

étaient aussi pleinement assurés de la confidentialité des informations et que rien de ce qu'ils avaient dit ou produit ne serait retrouvé ni utilisé contre eux. Conformément à cette mise en garde de Creswell (2013), nous n'avons pas attribué de noms ou de balises aux réponses des participants afin de dissimuler leur identité.

3.9. Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre sur les démarches méthodologiques exploitées pour la conduite de cette recherche, nous pouvons dire que nous avons fait un exposé adéquat sur les domaines pertinents que nous avons employés pour une conduite réussie de la recherche. Nous avons, dans le chapitre suivant abordé l'analyse des données recueillies à travers les démarches méthodologiques établies dans le chapitre trois.



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.0. Introduction

Il s'agit, dans ce chapitre, de l'analyse des données recueillies à partir de nos instruments de collecte de données, à savoir, trois tests linguistiques portant sur l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont* (notre objet d'étude) deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants-chercheurs de linguistique au département de français à University of Education, Winneba et l'autre aux étudiants (nos sujets) en troisième année de formation comme futur enseignants de français langue étrangère, dans le même département. Certes, l'analyse s'avère multidimensionnelle, ceci dues à la variété des instruments impliqués dans le recueil des données à analyser. Nous voulons commencer par l'analyse des données du questionnaire destiné aux étudiants suivi de celui des enseignants-chercheurs. Nous allons enfin analyser les données recueillies sur les trois tests composés par les étudiants.

Signalons tout d'abord que toutes les données collectées sur les tests linguistiques ont été traitées par le logiciel statistique SPSS (version 26) pour nous préciser les fréquences et les pourcentages correspondants des réponses obtenues. En revanche, le questionnaire destiné aux étudiants a été administré et traité par *Google Form* tandis que celui destiné aux enseignants-chercheurs a été distribué et dépouillé manuellement.

4.1. Analyse du questionnaire destiné aux étudiants

L'acquisition d'une langue est un phénomène sociolinguistique complexe influencé par des facteurs familiaux, culturels et éducatifs. L'ensemble de données examiné présente une vue d'ensemble de l'ordre d'acquisition des langues par un groupe de personnes interrogées. L'analyse statistique des fréquences et des pourcentages, ainsi que la représentation

graphique, révèlent des informations essentielles sur la hiérarchie et la dynamique linguistiques au sein de la population étudiée. L'objectif est de fournir une analyse détaillée des tendances, en mettant l'accent sur l'interaction entre l'anglais, le français, la langue maternelle, la langue paternelle et d'autres langues locales.

La figure ci-dessous représente les cinq langues parlées par nos enquêtés en ordre d'acquisition. Ce graphique est suivi de cinq tableaux qui portent sur les cinq situations d'acquisition des langues impliquées.

Item 1 : Ordre d'acquisition des langues par les étudiants

Figure 1: Ordre d'acquisition des langues

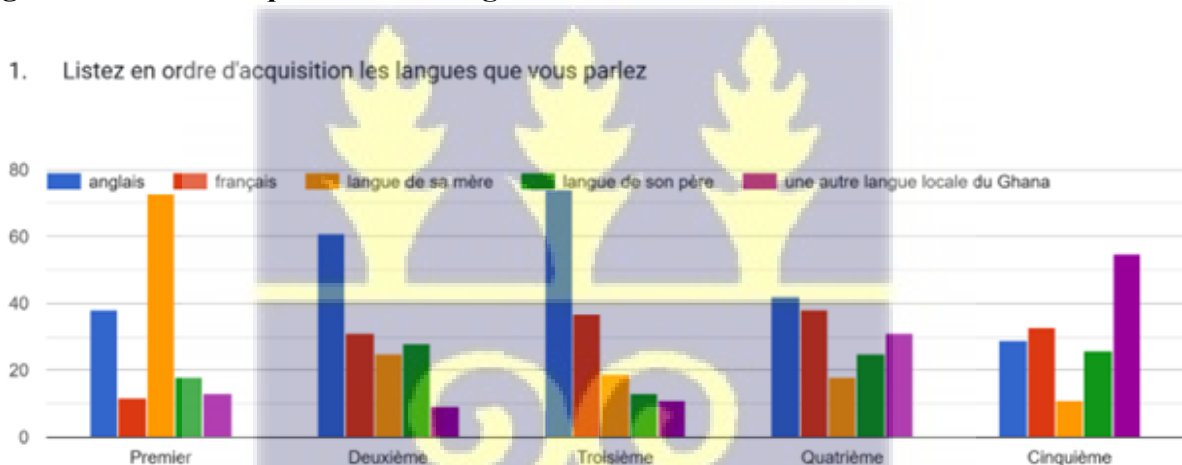


Tableau 14 : Première langue acquise par les étudiants

Langue	Fréquence	Pourcentage
Anglais	38	24,7
Français	12	7,8
Langue de la mère	73	47,4
Langue du père	18	11,7
Une autre langue locale du Ghana	13	8,4
Total	154	100,0

Source : Enquête sur le terrain (2024)

Les données révèlent que la langue maternelle est la première langue la plus répandue, 47,4 % des répondants l'identifiant comme leur première langue. Cela reflète la primauté de l'environnement familial dans l'exposition précoce à la langue. L'anglais, avec 24,7 %, est la deuxième langue première la plus fréquemment déclarée, ce qui suggère sa présence significative en tant que langue maternelle ou langue acquise précocement dans la région. Les langues du père (11,7 %), le français (7,8 %) et d'autres langues locales (8,4 %) jouent un rôle relativement mineur en tant que première langue. D'un point de vue statistique, la prédominance de la langue maternelle est prévisible, car les personnes qui s'occupent principalement des enfants jouent souvent un rôle plus direct dans l'acquisition précoce de la langue. Cependant, la présence substantielle de l'anglais comme première langue indique sa domination sociolinguistique, probablement alimentée par la mondialisation et son rôle dans l'éducation et les affaires.

Tableau 15 : Deuxième langue acquise par les étudiants

Langue	Fréquence	Pourcentage
Anglais	61	39,6
Français	31	20,1
Langue de la mère	25	16,2
Langue du père	28	18,2
Une autre langue locale du Ghana	9	5,8
Total	154	100,0

Un changement marqué se produit dans la catégorie de la deuxième langue, où l'anglais apparaît comme la langue dominante, choisie par 39,6 % des répondants. Le français arrive en deuxième position avec 20,1%, suivi de près par la langue du père (18,2 %) et la langue de la mère (16,2%). Les autres langues locales sont moins souvent citées (5,8 %). L'augmentation

significative de l'acquisition de l'anglais en tant que deuxième langue souligne son rôle de lingua franca et d'outil essentiel pour la mobilité sociale. La forte présence du français reflète l'influence historique et institutionnelle de la culture francophone, peut-être due à l'héritage colonial ou aux politiques de bilinguisme. L'équilibre entre les langues parentales dans cette catégorie souligne l'importance du bilinguisme familial.

Tableau 16 : Troisième langue acquise par les étudiants

Langue	Fréquence	Pourcentage
Anglais	74	48,1
Français	37	24,0
Langue de la mère	73	47,4
Langue du père	18	11,7
Une autre langue locale du Ghana	13	8,4
Total	154	100,0

Dans la catégorie des troisièmes langues, l'anglais renforce encore sa domination, avec 48,1 % des répondants qui en font leur troisième langue. Le français se maintient à la deuxième place avec 24,0 %. Les autres langues, à savoir la langue maternelle (12,3 %), la langue paternelle (8,4 %) et les autres langues locales (7,1 %), voient leur fréquence diminuer. D'un point de vue statistique, la prédominance de l'anglais en tant que troisième langue réaffirme son utilité en tant que langue mondiale, acquise progressivement à des fins de communication plus large et à des fins professionnelles. La position stable du français reflète sa pertinence continue dans le répertoire linguistique, probablement en raison des systèmes d'éducation formelle qui encouragent les compétences bilingues ou trilingues.

Tableau 17 : Quatrième langue acquise par les étudiants

Langue	Fréquence	Pourcentage
Anglais	42	27,3
Français	38	24,7
Langue de la mère	18	11,7
Langue du père	25	16,2
Une autre langue locale du Ghana	31	20,1
Total	154	100,0

Les modèles d'acquisition de la quatrième langue révèlent une diversification des préférences linguistiques. Si l'anglais (27,3 %) et le français (24,7 %) restent importants, les autres langues locales (20,1 %) et la langue du père (16,2 %) gagnent en importance. La langue maternelle diminue de manière significative pour atteindre 11,7 %. Cette étape représente un point de transition dans l'acquisition des langues, où les répondants étendent leurs compétences linguistiques à des langues culturellement et régionalement spécifiques. L'importance croissante des langues locales indique une évolution vers l'identité culturelle et la préservation du patrimoine, alors que les individus acquièrent des langues supplémentaires pour répondre à des besoins pratiques et globaux.

Tableau 18 : Cinquième langue acquise par les étudiants

Langue	Fréquence	Pourcentage
Anglais	29	18,8
Français	33	21,4
Langue de la mère	11	7,1
Langue du père	26	16,9
Une autre langue locale du Ghana	55	34,7
Total	154	100,0

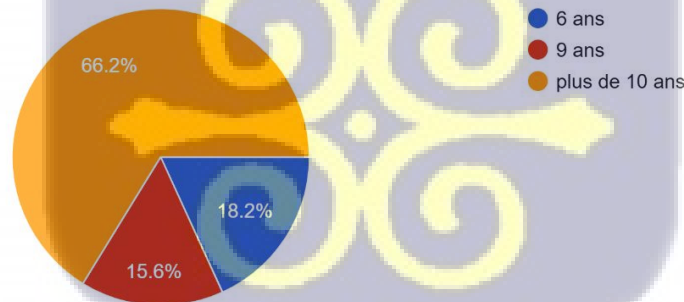
L'acquisition de la cinquième langue montre un renversement spectaculaire des tendances. Les langues locales dominent cette catégorie, 35,7 % des répondants les déclarant comme cinquième langue. Le français reste important (21,4 %), suivi de la langue du père (16,9 %) et de l'anglais (18,8 %). La langue de la mère est la plus faible, avec 7,1 %. Ce schéma statistique suggère que les langues locales (sauf la langue maternelle) sont souvent acquises plus tard dans la vie, soit dans le cadre d'une redécouverte culturelle, soit pour s'intégrer dans des communautés régionales spécifiques. La présence constante du français et de la langue du père reflète leur pertinence permanente, tandis que le déclin de l'anglais suggère qu'il remplit son rôle de communication plus tôt dans la hiérarchie d'acquisition.

Item 2 : Durée d'apprentissage du FLE par les étudiants

Figure 2 : Durées d'apprentissage du FLE par les étudiants

2. Depuis quand apprenez-vous le français ?

154 responses



La figure 2 illustre la répartition des répondants en fonction de la durée de leur apprentissage du français. A partir de 154 réponses, les données offrent un aperçu de la progression et des tendances dans l'acquisition de la langue française sur trois durées distinctes : 6 ans, 9 ans et plus de 10 ans. La répartition de ces durées révèle des tendances significatives dans l'introduction, la progression et la longévité de l'apprentissage du français au sein de la

population interrogée. La majorité des répondants, soit 66,2 %, ont déclaré avoir appris le français depuis plus de 10 ans. Cette proportion souligne l'importance du français en tant qu'objectif éducatif à long terme, qui pourraient être introduit au cours de l'enseignement primaire ou au collège et maintenu tout au long du parcours scolaire. Les données suggèrent que pour une majorité forte, l'apprentissage du français est non seulement un élément fondamental de leur éducation, mais qu'il se poursuit également à des niveaux de compétence plus élevés. Cet engagement soutenu reflète l'importance institutionnelle et culturelle du français, en particulier dans les régions à forte influence francophone.

Un plus un petit segment, 18,2 %, a appris le français pendant 6 ans. Ce groupe représente probablement des personnes qui ont commencé à apprendre le français à un stade ultérieur de leur éducation, peut-être au lycée (SHS). Par ailleurs, cette durée peut refléter ceux qui ont été peu exposés au français en raison de facteurs régionaux ou institutionnels. D'un point de vue statistique, ce groupe met en évidence un sous-ensemble distinct d'apprenants dont l'engagement envers le français, bien qu'important, est plus court que celui de la majorité.

La plus petite proportion de répondants, 15,6 %, se situe dans la catégorie des 9 ans d'apprentissage. Ce groupe occupe probablement une phase de transition entre des périodes d'acquisition du français plus courtes et plus longues. Il pourrait s'agir de personnes qui ont commencé à apprendre le français au milieu de l'enfance ou de personnes dont les expériences d'apprentissage ont été interrompues ou concentrées au cours d'années scolaires précises. Le pourcentage relativement faible indique que, bien que le français soit largement enseigné, moins de répondants ont été exposés à cette durée intermédiaire. Ce groupe peut relever de ce qui a commencé l'apprentissage de français au niveau de collège (JHS)

Les tendances statistiques des données mettent en évidence des informations importantes sur la durée de l'apprentissage du français chez les personnes interrogées. La prédominance de la

catégorie « plus de 10 ans » démontre l'engagement à long terme en faveur de l'enseignement du français, reflétant son introduction précoce et son importance soutenue dans les systèmes d'apprentissage formels. Cette tendance suggère que le français n'est pas seulement enseigné en tant que langue fondamentale, mais qu'il reste un élément clé du développement linguistique tout au long de l'éducation d'un individu. Le pourcentage élevé dans cette catégorie souligne son rôle intégral dans les contextes professionnels, culturels et sociaux, en particulier dans les régions où le français exerce une influence significative.

En même temps, les proportions plus faibles de répondants qui ont appris le français pendant 6 et 9 ans révèlent la variabilité de l'exposition et de l'engagement avec la langue. Ces groupes peuvent représenter des individus qui ont commencé à apprendre le français plus tard dans la vie ou dans des contextes éducatifs spécifiques où le français était moins mis en valeur. Cette variabilité met en évidence des différences dans les approches régionales ou institutionnelles de l'enseignement des langues, ainsi que des circonstances personnelles qui façonnent les parcours d'acquisition des langues.

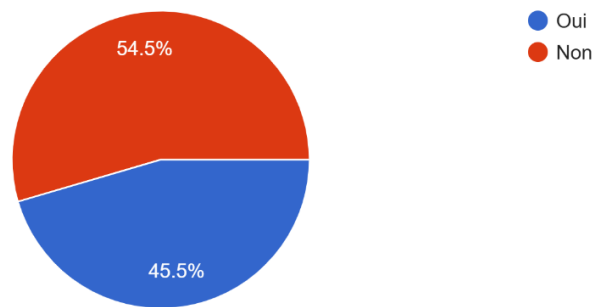
Dans l'ensemble, les données reflètent l'importance culturelle et institutionnelle du français en tant que langue essentielle dans les répertoires linguistiques des personnes interrogées. Sa prédominance sur de longues périodes d'apprentissage démontre sa pertinence durable, tandis que la variation des durées plus courtes met en évidence les diverses trajectoires par lesquelles les individus acquièrent la langue. Ensemble, ces modèles offrent une image complète du rôle du français dans la formation des compétences linguistiques et culturelles. Au fait, ces faits peuvent expliquer la variabilité de la performance des étudiants lors des tests linguistiques sur le pronom relatif *dont*.

Item 3 : Etude du français dans un pays francophone

La figure 3 ci-dessous montre ceux qui ont étudié le français dans des pays francophones et ceux qui ne l'ont pas étudié le français dans des pays francophones.

3. Avez-vous fait votre étude dans un pays francophone ?

154 responses



La figure 3 illustre la proportion de répondants ayant poursuivi leurs études dans un pays francophone. Sur la base des 154 réponses, les données sont divisées en deux catégories : ceux qui ont étudié dans un pays francophone (45,5 %) et ceux qui n'ont pas étudié dans un pays francophone (54,5 %). Cette répartition donne un aperçu de l'exposition des répondants à des environnements francophones et de l'influence potentielle de cette exposition sur leur apprentissage de la langue et leur intégration culturelle.

Une part importante des répondants, 45,5 %, déclarent avoir étudié dans un pays francophone. Ce pourcentage élevé reflète l'accessibilité et l'attrait des pays francophones pour l'éducation, en particulier pour les personnes cherchant à s'immerger dans la langue et la culture françaises. Étudier dans un environnement francophone offre probablement aux répondants de meilleures possibilités d'utilisation pratique de la langue, d'engagement culturel et d'approfondissement des compétences linguistiques. Cette statistique souligne l'importance des expériences d'apprentissage immersif dans l'acquisition des langues et le rôle des établissements francophones pour attirer les étudiants.

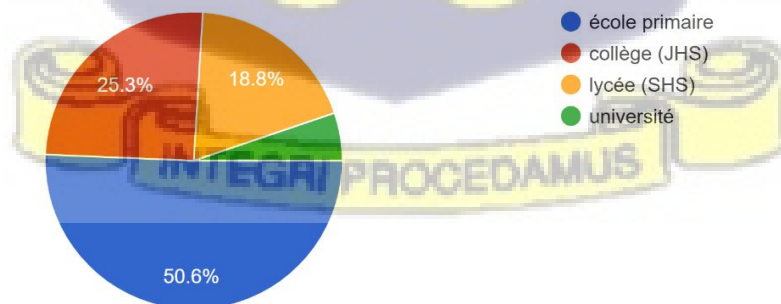
La majorité des répondants, soit 54,5 %, n'ont pas poursuivi d'études dans un pays francophone. Cela indique qu'un nombre important d'apprenants acquièrent des compétences en français par des moyens alternatifs, tels que les systèmes éducatifs locaux, les cours de langue ou l'auto-apprentissage, sans bénéficier d'une immersion dans un environnement culturel francophone. Cette tendance met en évidence la disponibilité de l'enseignement du français dans le monde, indépendamment d'une exposition directe à un pays francophone. Elle suggère également que la compétence linguistique peut être atteinte par le biais de diverses voies éducatives, bien que le niveau de maîtrise de la culture et de la conversation puisse différer de celui des personnes qui ont vécu des expériences immersives. Sur ce, nous avons observé que les étudiants qui ont eu contact avec le français dans des pays francophones sont censés avoir une meilleure maîtrise du français mais nous avons observé que certains parmi eux éprouvent, eux aussi, des difficultés d'emploi du pronom relatif *dont* selon les résultats obtenus à partir des tests.

Item 4 : Niveau du début d'apprentissage du FLE par les étudiants

La figure 4 montre le niveau auquel les étudiants ont commencé l'apprentissage du français

4. A quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?

154 responses



La figure 4 représente la répartition des répondants selon le niveau auquel ils ont commencé à apprendre le français. Les données, issues de 154 réponses, sont réparties en quatre catégories : école primaire, collège, lycée et université. Ces statistiques mettent en lumière le moment de l'introduction de la langue française dans les systèmes éducatifs et ses implications sur le développement linguistique.

Le plus grand pourcentage de répondants, soit 50,6 %, a déclaré avoir commencé à apprendre le français à l'école primaire. Cela reflète l'intégration précoce du français dans le programme d'études, ce qui témoigne de l'importance accordée à l'acquisition de la langue au cours des années de formation. L'exposition précoce à une seconde langue est largement considérée comme bénéfique pour atteindre des niveaux de compétence plus élevés, car elle permet aux apprenants d'acquérir des compétences sur une plus longue période. Cette majorité souligne également la priorité accordée au français dans les systèmes éducatifs où le multilinguisme précoce est un objectif. Vu que la majorité des répondants ont commencé l'apprentissage du français au cours primaire, on souhaiterait avoir une bonne performance chez cette majorité à cause de leur association, plus longue avec le FLE.

Environ 25,3 % des répondants ont commencé à apprendre le français au collège. Cette catégorie représente les étudiants qui ont été initiés au français un peu plus tard, ce qui reflète peut-être des différences institutionnelles dans le calendrier de l'enseignement du français. Bien que ce groupe soit moins exposé que ceux qui ont commencé à l'école primaire, il bénéficie néanmoins de plusieurs années d'apprentissage structuré de la langue au cours d'une étape critique du développement.

Une proportion plus faible de répondants, 18,8 %, a commencé à apprendre le français au lycée. Ce début tardif limite probablement la profondeur de l'exposition linguistique et la compétence qu'il est possible d'atteindre par rapport à ceux qui ont commencé plus tôt. Cela

peut refléter les structures des programmes d'études où le français est une matière facultative plutôt qu'une matière obligatoire aux niveaux supérieurs de l'éducation et ceci peut être une source de difficultés d'apprentissage du français, plus particulièrement l'acquisition des pronoms relatifs, y compris *dont*.

Le plus petit groupe, soit 5,3 %, a déclaré avoir commencé ses études de français au niveau universitaire. Ces personnes ont probablement étudié le français par intérêt personnel ou professionnel plutôt que dans le cadre d'un enseignement obligatoire. L'introduction tardive du français suggère que l'accent est mis sur l'acquisition de la langue de base ou sur des domaines spécialisés, tels que le français à des fins spécifiques (par exemple, les affaires ou la traduction), plutôt que sur la maîtrise totale de la langue. Nous sommes surpris d'avoir un tel groupe car, nous n'attendons pas à cela et nous ne pensons pas qu'on peut avoir des étudiants qui n'ont rien appris du français d'être admis à l'université pour commencer son étude. Effectivement ceci peut être à l'encontre des politiques d'admission au Département de français qui exige un apprentissage préalable du français.

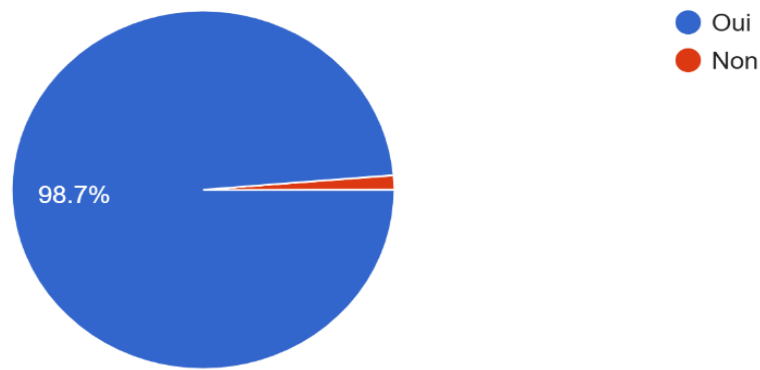
Les données montrent que l'accent est mis sur l'introduction précoce du français, plus de la moitié des personnes interrogées commençant à l'école primaire. Cette approche s'aligne sur les recherches qui suggèrent que l'acquisition précoce d'une langue conduit à une meilleure maîtrise à long terme. Le déclin progressif du pourcentage d'apprenants commençant le français à des stades plus avancés reflète l'importance diminuée accordée à l'acquisition d'une langue étrangère dans l'enseignement supérieur ou la priorité accordée à d'autres matières académiques. Le faible pourcentage de débutants au niveau universitaire illustre le rôle de l'enseignement supérieur en tant que plateforme d'apprentissage avancé ou spécialisé plutôt que d'instruction linguistique fondamentale.

Item 5 : Intérêt pour le français

La figure 5 montre l'intérêt pour le français par les étudiants

5. Aimez-vous le français

154 responses



La figure 5 illustre le pourcentage de répondants ayant exprimé leur attachement à la langue française. Sur la base des 154 réponses, les données sont divisées en deux catégories : Oui et Non. La majorité écrasante des réponses tombent dans la catégorie « Oui », reflétant une forte appréciation de la langue française parmi les participants. En effet, 151 étudiants qui représentent 98,7 % des répondants ont indiqué qu'ils aimaient le français. Cette majorité remarquable reflète une attitude positive généralisée à l'égard du français, suggérant que la plupart des participants trouvent la langue attrayante, que ce soit pour sa valeur culturelle, esthétique ou pratique. Ce niveau élevé d'appréciation peut également être lié aux avantages associés à l'apprentissage du français, tels que l'amélioration des perspectives de carrière, l'accès à la littérature et à la culture francophones, et l'utilité du français en tant que langue mondiale. Seulement 3 étudiants qui représentent 1,3 % des répondants ont déclaré ne pas aimer le français. Cette très petite minorité peut représenter des personnes qui ont rencontré des difficultés dans l'apprentissage de la langue, telles que la grammaire ou la prononciation, ou qui ont été peu exposées à son importance culturelle et pratique.

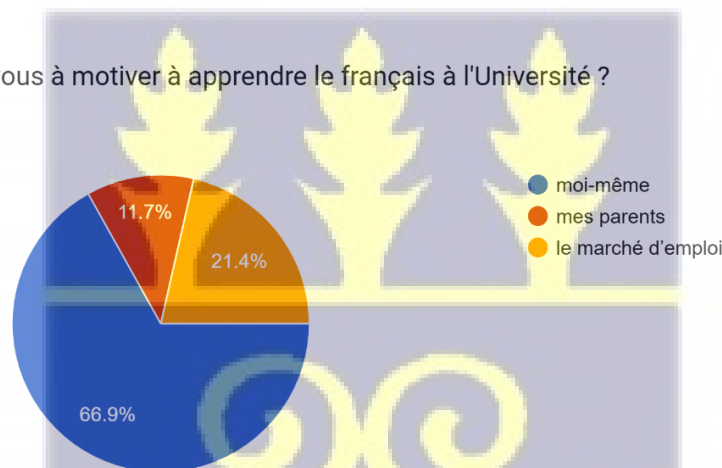
Les données démontrent une affinité quasi universelle pour le français parmi les répondants, ce qui témoigne de l'attrait mondial de la langue et de l'efficacité de l'enseignement du français pour favoriser une perception positive. Cette positivité écrasante suggère également que le français joue un rôle important dans la vie personnelle, académique ou professionnelle des répondants, ce qui contribue à leur appréciation de la langue. La quasi-absence de sentiments négatifs souligne le succès des initiatives linguistiques et culturelles dans la promotion du français et de sa pertinence.

Item 6 : Motivation des étudiants pour le FLE

La figure 6 montre ce qui a motivé les étudiants d'apprendre le français

6. Qu'est-ce qui vous a motivé à apprendre le français à l'Université ?

154 responses



La figure 6 illustre les motivations des répondants pour l'apprentissage du français au niveau universitaire, sur la base de 154 réponses. Les données sont classées selon trois facteurs de motivation principaux : moi-même, mes parents et le marché de l'emploi. Cette répartition permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants apprennent le français au niveau tertiaire.

La majorité des répondants, 103 soit 66,9 %, a indiqué que leur motivation à apprendre le français découle d'un intérêt personnel ou d'une motivation intrinsèque. Ce pourcentage élevé

reflète la valeur que les individus accordent au français en tant que langue d'enrichissement personnel, d'exploration culturelle ou de curiosité intellectuelle. Il suggère que la plupart des apprenants considèrent le français comme un moyen d'atteindre des objectifs personnels, tels que l'amélioration de leurs compétences linguistiques ou l'immersion dans la culture francophone.

Le deuxième groupe en importance, soit 21,4 % des répondants, a cité le marché de l'emploi comme principale motivation pour apprendre le français. Ce résultat souligne l'importance pratique du français dans les contextes professionnels, où le bilinguisme ou la maîtrise du français peut constituer un avantage concurrentiel. Les données soulignent le rôle du français en tant que compétence précieuse dans des secteurs comme le commerce international, la diplomatie, le tourisme et la traduction, où il constitue un atout clé pour l'avancement professionnel.

La plus petite proportion de répondants, 18, soit 11,7 %, a déclaré que leurs parents les avaient motivés à apprendre le français. Cela indique une influence parentale externe relativement faible par rapport aux facteurs intrinsèques ou liés au marché. Néanmoins, ce groupe reflète le rôle de l'encouragement familial dans la promotion de l'apprentissage des langues, en particulier dans les ménages où le français est considéré comme une compétence ou un atout culturel.

La répartition des facteurs de motivation révèle que l'apprentissage du français à l'université est essentiellement motivé par l'apprenant lui-même, la majorité des répondants exprimant un intérêt intrinsèque pour la langue. Cela suggère que les apprenants universitaires sont très autonomes dans leur apprentissage du français, qu'ils considèrent comme un moyen de croissance et d'épanouissement personnels. Cependant, l'influence significative du marché du travail souligne la valeur pratique du français comme outil de développement de carrière, en

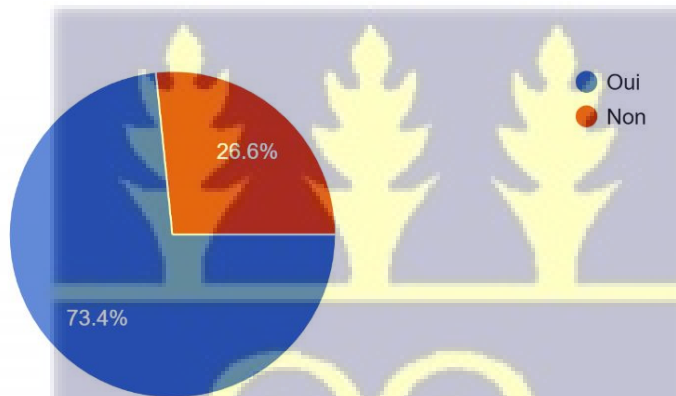
particulier dans les contextes bilingues ou francophones. L'influence parentale, bien que la moins fréquente, joue toujours un rôle de soutien, reflétant l'importance de l'encouragement familial dans l'élaboration des choix éducatifs. Cependant, ceci peut constituer un facteur démotivant pour les étudiants dans ce groupe, car ils peuvent penser c'est leurs parents qui les obligent à apprendre le français, alors ils le font pour leurs parents et les blâment pour leur difficulté d'apprentissage du FLE.

Item 7 : Traduction des pensées de l'anglais en français

La figure 7 présente le transfert linguistique chez les étudiants.

7. Traduisez-vous vos pensées en anglais durant une communication en français en classe ?

154 réponses



La figure 7 présente les réponses de 154 personnes à la question de savoir s'ils traduisent leurs pensées de l'anglais au français pendant la communication en classe en français. Les données sont divisées en deux catégories : Oui et Non. Ces réponses mettent en lumière les processus cognitifs impliqués dans l'utilisation de la langue française chez les apprenants.

Une grande majorité des répondants, 73,4 %, ont déclaré qu'ils traduisaient leurs pensées de l'anglais vers le français lorsqu'ils communiquaient en classe et lorsqu'ils font un devoir de français. Ce résultat met en évidence le recours à l'anglais comme point d'ancrage cognitif lors de la communication en français. Il reflète une étape de transition dans l'apprentissage des langues, où les apprenants ne sont pas encore tout à fait à l'aise pour penser directement en

français et s'appuient sur leur langue maternelle (ou la langue la plus dominante) pour construire leurs réponses. Cette tendance est courante chez les apprenants de niveau intermédiaire qui sont encore en train de développer leur aisance et leur capacité à penser naturellement dans leur langue cible.

Une plus petite proportion, 26,6 %, a indiqué qu'ils ne traduisent pas leurs pensées de l'anglais au français pendant la communication en classe. Ce groupe comprend probablement des apprenants plus avancés qui ont atteint un niveau de compétence plus élevé et sont capables de penser directement en français. Ces personnes font preuve d'une plus grande indépendance linguistique, ce qui suggère une immersion plus profonde dans la langue et une moindre dépendance à l'égard de leur langue maternelle en tant qu'intermédiaire.

Les données révèlent qu'une majorité d'apprenants dépendent encore de l'anglais comme cadre cognitif pour s'exprimer en français, ce qui souligne l'exigence de l'immersion linguistique complète. Cette dépendance à l'égard de la traduction peut ralentir la communication et entraver le développement d'une aisance naturelle. Cependant, la présence d'une minorité significative qui pense directement en français suggère que l'aisance augmente avec une pratique et une exposition constante à la langue.

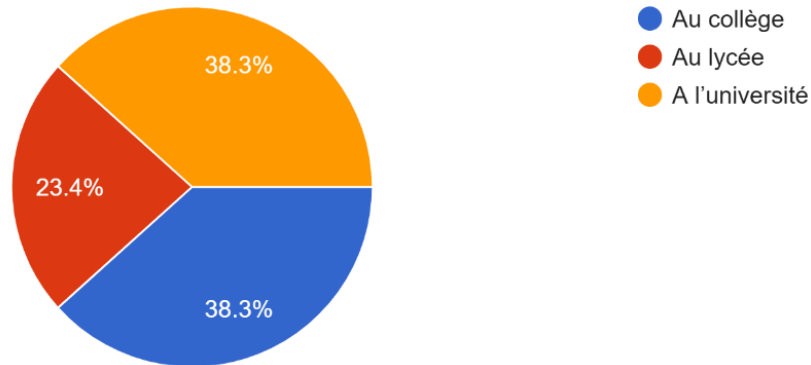
Les résultats soulignent l'importance de créer des environnements d'apprentissage immersifs et d'encourager des stratégies telles que la pensée en français, la pratique de la communication spontanée et la réduction de la dépendance à l'égard de la traduction. Ces approches peuvent aider les apprenants à passer d'un mode de communication basé sur la traduction à une utilisation plus intuitive de la langue.

Item 8 : le niveau de premier apprentissage du pronom relatif.

La Figure 8 montre le niveau de premier apprentissage du pronom relatif.

8. A quel niveau avez-vous appris les pronoms relatifs ?

154 responses



La figure ci-dessus présente les réponses de 154 personnes concernant le niveau d'éducation auquel ils ont appris les pronoms relatifs en français. Les données sont classées en trois niveaux : au collège, au lycée et à l'université. La répartition de ces réponses met en lumière le moment et l'importance accordés à ce concept grammatical dans l'enseignement français.

Les données révèlent une répartition claire du moment où les répondants ont appris les pronoms relatifs en français, le collège, le lycée et l'université étant les étapes clés de l'éducation. Parmi les répondants, 38,3 % ont déclaré avoir appris les pronoms relatifs au cours du collège. Cette introduction précoce reflète l'alignement de ce concept grammatical sur les étapes intermédiaires de l'acquisition de la langue. À ce niveau, les étudiants passent de la maîtrise du vocabulaire et les éléments grammaticaux de base et des structures de phrases élémentaires à des éléments linguistiques plus complexes. En introduisant les pronoms relatifs à ce stade, les éducateurs permettent aux étudiants de construire des phrases plus nuancées, ce qui constitue la base de l'amélioration de leur aisance à l'oral et à l'écrit.

De même, 38,3 % des répondants ont indiqué avoir appris les pronoms relatifs au cours de leurs études lycéennes. Cela indique une continuation ou un approfondissement du concept dans des contextes académiques plus avancés. Ce groupe est moins privilégié que le groupe

précèdent parce qu'ils ont commencés l'apprentissage du français un peu tard ; ils ont été confrontés aux éléments de base et plus ou moins avancé a la foi comme exigé par le syllabus du lycée fait que les étudiants.

En revanche, 23,4 % des répondants ont déclaré avoir appris les pronoms relatifs au niveau universitaire. Ce groupe représente un sous-ensemble plus petit mais significatif d'apprenants qui ont peut-être commencé à apprendre le français plus tard dans la vie ou qui ont rencontré les pronoms relatifs dans le cadre de cours avancés ou spécialisés. L'inclusion de ce concept au niveau universitaire souligne la diversité des parcours éducatifs et de l'exposition antérieure à la grammaire française parmi les étudiants. Cela souligne également la nécessité pour les programmes universitaires de combler les lacunes potentielles dans les connaissances tout en offrant une compréhension plus approfondie et plus sophistiquée de la langue.

Les données indiquent que l'enseignement des pronoms relatifs est réparti entre différents niveaux d'enseignement, la majorité des répondants étant confrontés à ce concept au collège ou au lycée. Cela reflète une approche structurée de l'enseignement de la langue française, où la grammaire fondamentale est introduite tôt et renforcée au cours des années suivantes. Le pourcentage plus faible au niveau universitaire souligne l'importance de tenir compte des compétences linguistiques variées des apprenants adultes et de ceux qui poursuivent des études supérieures en français.

La répartition uniforme entre le collège et le lycée suggère une flexibilité dans les programmes, où les pronoms relatifs peuvent être enseignés en fonction du niveau de compétence ou de la progression des étudiants. Parallèlement, les apprenants de niveau universitaire démontrent l'adaptabilité de l'enseignement du français pour répondre aux besoins des apprenants tardifs ou avancés. Nous sommes, toutefois, d'avis que le groupe qui a rencontré les pronoms relatifs au cursus universitaire éprouverait plus de difficultés que les

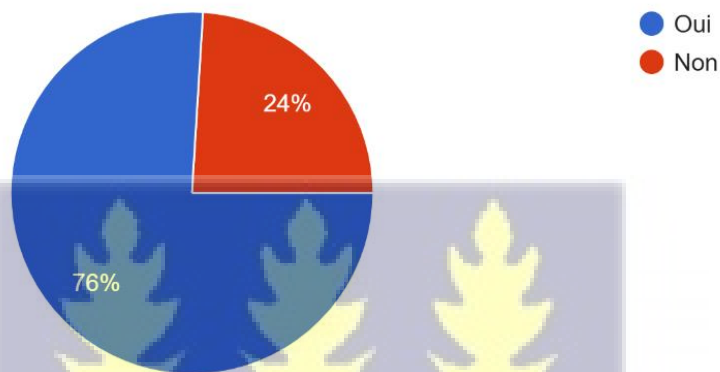
deux autres groupes, puisqu'ils ont rencontré les concepts impliqués dans toute leur complexité.

Item 9 : la compréhension de l'emploi du pronom relatif *dont* par les étudiants

Figure 9 illustre la compréhension de l'emploi du pronom relatif *dont* pas les étudiants

9. Avez-vous une compréhension claire de l'emploi du pronom relatif *dont* ?

154 responses



Les données de la figure 11 mettent en évidence les niveaux de compréhension des apprenants concernant l'emploi du pronom relatif *dont* en français. Sur 154 répondants, une majorité significative, 76 %, a déclaré avoir une compréhension claire de son emploi, tandis que 24 % ont indiqué une certaine difficulté à saisir le concept. Ces statistiques reflètent à la fois l'efficacité et les défis de l'enseignement de cette caractéristique grammaticale nuancée.

Pour les 76 % qui ont répondu positivement, leur compréhension suggère des résultats d'apprentissage réussis, probablement en raison d'une pratique constante, d'une exposition et d'un enseignement efficace. *Dont*, qui est couramment utilisé dans les expressions de possession ou de dépendance, peut être complexe, mais ce pourcentage élevé indique que la plupart des apprenants ont bien navigué dans ces complexités. Ce succès peut également être lié à l'enseignement structuré de la grammaire française, qui intègre *dont* comme élément

essentiel de la construction des phrases. Signalons, cependant, que malgré la réponse positive par la majorité des étudiants qu'ils comprennent bien l'emploi du pronom relatif dont les résultats des tests ne montrent pas exactement cela, particulièrement, les résultats du test sur le sémantisme du pronom relatif *dont*.

Cependant, 24 % des répondants ont signalé des difficultés avec le concept. Cela reflète les défis inhérents à la maîtrise de *dont*, compte tenu de ses emplois variés et de sa dépendance à la compréhension contextuelle. Les apprenants qui ont des difficultés peuvent avoir du mal à reconnaître son rôle dans les phrases ou à l'appliquer correctement dans différents contextes syntaxiques. Par exemple, distinguer *dont* d'autres pronoms relatifs tels que *qui* ou *que* peut nécessiter une compréhension linguistique d'ordre supérieur. Ayant mis au terme l'analyse des données du questionnaire destiné aux étudiants, nous tournons notre attention, à ce stade, à l'analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs du Département de français de University of Education, Winneba, Ghana, dans la section qui suit.

4.6. Analyses du questionnaire des enseignants-chercheurs du Département de français

Le questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs du Département de français à University of Education, Winneba, comprend 9 items portant sur le niveau académique/professionnel des enquêtés et l'enseignement/apprentissage du pronom relatif *dont*.

Item 1 : *Quelle est votre qualification académique/professionnelle ?*

Tableau 19 : Niveau académique/professionnel des enseignants-chercheurs

Diplôme	Fréquence	Pourcentage
Master 2 recherche	3	30,0
Doctorat	7	70,0
Total	10	100,0

Les données fournissent un aperçu des qualifications académiques et professionnelles des enseignants-chercheurs du français, en se concentrant sur la répartition des répondants titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat. Parmi l'échantillon de 10 professeurs, 70 % sont titulaires d'un doctorat, tandis que 30 % ont un Master 2 recherche (Master of Philosophy) comme qualification académique ou professionnelle la plus élevée. Cette répartition met en évidence l'importance accordée à la réussite universitaire dans le domaine de l'enseignement du français, en particulier dans les établissements d'enseignement supérieur.

La prédominance des enseignants titulaires d'un doctorat souligne l'importance de la maîtrise du sujet et de l'excellence de la recherche dans cette profession. Les titulaires d'un doctorat s'engagent généralement dans des activités d'enseignement et de recherche, contribuant non seulement à la diffusion des connaissances, mais aussi à l'avancement de la discipline par le biais de publications savantes, de la conception de programmes d'études et de l'encadrement d'étudiants. Ce pourcentage élevé reflète un paysage professionnel où la rigueur académique et les qualifications axées sur la recherche sont essentielles pour progresser dans la carrière et répondre aux exigences d'un environnement éducatif en constante évolution.

La présence de titulaires de Master Recherche, qui représentent 30 % de l'échantillon, témoigne également de la diversité des parcours académiques des enseignants du français langue étrangère. Le Master 2 Recherche, qui est aussi une qualification basée sur la recherche, dote les enseignants d'un savoir et d'une expertise substantiels, bien qu'il représente un stade de développement académique plus précoce que le doctorat. Les titulaires d'une Master 2 Recherche sont susceptibles de se concentrer principalement sur l'enseignement, tout en poursuivant éventuellement d'autres études ou en se spécialisant dans des aspects spécifiques de l'enseignement du français, tels que la didactique, la linguistique appliquée ou la linguistique pure.

Item 2 : Vous enseignez le français à l'université pendant combien d'années?

Tableau 20 : Durée d'apprentissage du français par les enseignants-chercheurs

Durée	Fréquence	Pourcentage
1-5	3	30,0
6-10	2	20,0
16-20	2	20,0
21-25	3	30,0
Total	10	100,0

Les données du tableau 29 présentent la répartition de l'expérience d'enseignement des enseignants français au niveau universitaire, classée en quatre catégories : 1-5 ans, 6-10 ans, 16-20 ans et 21-25 ans. Basée sur un total de 10 répondants, l'analyse révèle un éventail diversifié d'expériences professionnelles, avec une représentation significative à la fois au début et à la fin de la carrière d'enseignant.

Parmi les répondants, 30 % ont déclaré avoir enseigné le français à l'université pendant 1 à 5 ans, ce qui indique une proportion importante de professeurs relativement nouveaux. Ce groupe comprend probablement des personnes qui sont entrées récemment dans le monde universitaire, éventuellement après avoir obtenu des diplômes de haut niveau tels que Master 2 Recherche ou Doctorat. Leur présence reflète un renouvellement du personnel universitaire et suggère un apport continu de nouvelles perspectives et approches pédagogiques dans le domaine.

Par ailleurs, 30 % des personnes interrogées ont indiqué avoir entre 21 et 25 ans d'expérience dans l'enseignement, ce qui représente les éducateurs les plus expérimentés de l'échantillon. Ces personnes apportent à leurs fonctions une grande richesse de connaissances, d'expertise et de mémoire institutionnelle. Leur vaste expérience contribue probablement à l'élaboration des programmes d'études, au mentorat du personnel subalterne et à la rigueur académique générale des programmes de français. La représentation égale de ce groupe et de la cohorte

moins expérimentée met en évidence l'équilibre entre la continuité et le renouvellement au sein du corps enseignant.

Les tranches intermédiaires, de 6 à 10 ans et de 16 à 20 ans, représentent chacune 20 % des répondants. Ces enseignants occupent une position intermédiaire, avec une expérience substantielle qui les positionne à la fois comme contributeurs aux pratiques académiques courantes et comme leaders potentiels au sein de leur département. Leur présence assure la continuité du corps enseignant, en comblant la lacune entre les nouveaux enseignants et leurs homologues plus expérimentés.

Item 3 : Avez-vous de la connaissance adéquate sur l'emploi du pronom relatif dont ?

Tableau 21 : Connaissance des enseignants sur le pronom relatif dont

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	100,0
Non	0	0,0
Total	10	100,0

Les données du tableau 30 mettent en évidence les réponses des enseignants-chercheurs de français concernant leur connaissance du pronom relatif *dont*. Les 10 répondants, soit 100%, ont tous indiqué qu'ils avaient une compréhension adéquate de son utilisation. Ce résultat unanime démontre un niveau élevé d'expertise parmi les enseignants dans le maniement de cette structure grammaticale spécifique, connue pour sa complexité et son application nuancée dans la langue française.

L'affirmation absolue de la connaissance reflète la compétence académique attendue des enseignants de français au niveau universitaire. La maîtrise de *dont* est essentielle, car il remplit de fonctions multiples dans la grammaire française, notamment l'indication de la possession, les dépendances entre les verbes et les noms, et l'introduction des propositions

subordonnées relatives. La confiance des enseignants dans ce domaine suggère qu'ils sont bien équipés pour enseigner et expliquer l'usage de *dont* à leurs étudiants, assurant ainsi la clarté et la précision de leur enseignement.

Ces données soulignent les normes élevées de compétence linguistique maintenues par les enseignants du français, conformément aux attentes des établissements d'enseignement supérieur. Elles soulignent également l'importance d'une formation approfondie et d'une expertise en grammaire française en tant qu'aspect fondamental de leurs qualifications. L'absence de réponses négatives souligne encore la fiabilité de ces enseignants à dispenser un enseignement grammatical avancé et à relever les défis potentiels auxquels sont confrontés les apprenants.

Item 4 : Avez-vous enseignez le pronom relatif *dont* aux étudiants de UEW?

Tableau 22 : Enseignement du pronom relatif *dont* aux étudiants

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	90,0
Doctorat	1	10,0
Total	10	100,0

Les données du tableau 31 examinent si les professeurs de français ont enseigné le pronom relatif *dont* aux étudiants d'University of Education, Winneba (UEW). Parmi les 10 personnes interrogées, 90 % ont déclaré avoir enseigné ce concept grammatical, tandis que 10 % ont indiqué ne pas l'avoir fait. Cette répartition met en évidence l'intégration généralisée de *dont* dans le programme d'études, la plupart des enseignants jouant un rôle actif dans l'enseignement de ce concept.

Le pourcentage élevé de chargés de cours enseignant le *dont* souligne son importance dans le cadre de l'enseignement du français. En tant que pronom relatif aux applications nuancées,

dont est un élément essentiel de la grammaire avancée, permettant aux étudiants de construire des phrases complexes et d'exprimer des relations telles que la possession et les dépendances. L'enseignement généralisé de *dont* reflète l'importance accordée à l'acquisition par les étudiants d'une compréhension approfondie de la syntaxe française, qui est essentielle pour développer l'aisance et la précision dans la communication écrite et orale.

Le seul enseignant-chercheur (10 %) de chargés de cours qui n'ont pas enseigné le *dont* peuvent représenter ceux qui sont affectés à des cours ou à des programmes ayant une orientation différente, comme l'introduction au français, le français conversationnel ou les études culturelles. Cela indique que même si l'enseignement de *dont* est une priorité pour de nombreux éducateurs, son inclusion dans le programme d'études peut varier en fonction des objectifs du cours et du niveau de compétence des étudiants.

Item 5: Quelle méthode exploitez-vous pour enseigner la grammaire aux étudiants?

Tableau 23 : Méthodes exploitées pour l'enseignement de la grammaire française

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Traditionnelle (explicite)	3	30,0
Textuelle (contextuel)	3	30,0
Notionnelle/fonctionnelle (implicite)	4	40,0
Total	10	100,0

Les données du tableau 32 présentent les méthodes employées par les professeurs de français pour enseigner la grammaire aux étudiants, classées en trois approches : traditionnelle (explicite), textuelle (contextuelle) et notionnelle/fonctionnelle (implicite). Parmi les 10 répondants, la méthode la plus fréquemment utilisée est l'approche notionnelle/fonctionnelle (implicite), utilisée par 40 % des enseignants, suivie par une répartition égale des méthodes traditionnelle (explicite) et textuelle (contextuelle), chacune employée par 30 % des répondants.

La préférence pour l'approche notionnelle/fonctionnelle (implicite) reflète l'accent mis sur les applications pratiques et réelles de la grammaire dans la communication. Cette méthode met l'accent sur l'enseignement de la grammaire d'une manière qui est intégrée dans des tâches ou des activités significatives, permettant aux étudiants de déduire les règles par l'usage plutôt que par des explications directes. En donnant la priorité à l'apprentissage implicite, les enseignants visent à améliorer la capacité des étudiants à utiliser la grammaire de manière naturelle et fluide, ce qui en fait une approche efficace pour favoriser la compétence communicative dans la langue cible.

La méthode traditionnelle (explicite), employée par 30 % des enseignants, se concentre sur l'enseignement direct des règles et des structures grammaticales. Cette approche traditionnelle consiste à expliquer la grammaire de manière explicite, souvent par le biais de cours, d'exercices et de travaux pratiques destinés à renforcer la compréhension. Bien que cette méthode soit très structurée et systématique, elle convient aux étudiants qui ont besoin de clarté et de conseils explicites, elle peut s'avérer moins efficace pour promouvoir l'utilisation spontanée des structures grammaticales.

De même, 30 % des enseignants utilisent l'approche textuelle (contextuelle), qui situe l'enseignement de la grammaire dans le contexte de textes ou de scénarios authentiques. Cette méthode met l'accent sur l'importance de comprendre la grammaire telle qu'elle apparaît dans la communication du monde réel, comme les œuvres littéraires, les dialogues ou les travaux écrits. En fournissant un contexte, cette approche aide les étudiants à comprendre comment la grammaire fonctionne dans des situations pratiques, comblant ainsi le fossé entre la théorie et l'application.

La répartition des méthodes d'enseignement reflète la diversité des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants français, indiquant une approche équilibrée de l'enseignement de la grammaire. Bien que l'approche implicite soit légèrement privilégiée, l'utilisation

importante des méthodes explicites et contextuelles suggère que les enseignants adaptent leurs stratégies d'enseignement aux besoins et aux styles d'apprentissage de leurs étudiants. Cette variété garantit que l'enseignement de la grammaire est à la fois complet et adaptable, favorisant une compréhension plus profonde de la grammaire française tout en préparant les étudiants à son application pratique dans la communication.

Item 6 : Quelles sont les domaines de difficulté de l'apprentissage du pronom relatif *dont* chez vos apprenants ?

Tableau 24 : Domaines de difficulté d'apprentissage du pronom relatif *dont*

Réponse	Fréquence	Pourcentage
La détermination du contexte dans lequel on peut le placer	2	20,0
La détermination du contexte dans lequel on peut le placer +. Les apprenants n'arrivent pas à faire le choix correct <i>qui, que</i> et <i>dont</i> .	4	40,0
Les apprenants n'arrivent pas à faire le choix correct <i>qui, que</i> et <i>dont</i> .	2	20,0
La détermination du contexte dans lequel on peut le placer + Manque de connaissance du sémantisme du pronom relative <i>dont</i>	1	10,0
le contexte dans lequel on peut le placer + Les apprenants n'arrivent pas à faire le choix correct <i>qui, que</i> et <i>dont</i> . + Manque de connaissance du sémantisme du pronom relative <i>dont</i>	1	10,0
Total	10	100,0

Les données du tableau 33 montrent les domaines spécifiques de difficulté rencontrés par les étudiants dans l'apprentissage du pronom relatif français *dont*, tels qu'ils sont perçus par leurs professeurs. Les réponses sont divisées en cinq catégories, mettant en évidence une série de

défis associés au contexte, aux distinctions grammaticales et à la compréhension sémantique. Cette répartition fournit des indications précieuses sur la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage du pronom *dont* en français.

La difficulté la plus fréquemment signalée, citée par 40% des répondants, implique la combinaison de deux problèmes : la détermination du contexte approprié pour l'utilisation de *dont* et l'incapacité des étudiants à distinguer correctement entre *qui*, *que* et *dont*. Ce double défi souligne la nature complexe des pronoms relatifs en français, où les apprenants doivent non seulement comprendre la pertinence contextuelle de *dont* mais aussi le différencier des autres pronoms. Cela nécessite une bonne maîtrise des règles syntaxiques et de l'usage contextuel, ce qui en fait un obstacle persistant pour les étudiants.

En outre, 20 % des enseignants ont indiqué qu'ils avaient du mal à déterminer le contexte dans lequel il fallait placer *dont*, comme s'il s'agissait d'un problème isolé. Cela montre qu'il est très difficile de savoir quand et comment utiliser *dont* dans les phrases, par exemple pour exprimer la possession ou les dépendances. De même, 20 % des répondants ont noté la difficulté des élèves à choisir correctement entre *qui*, *que* et *dont* sans l'associer explicitement à des problèmes contextuels. Cela reflète une certaine confusion quant aux rôles grammaticaux et aux fonctions syntaxiques de ces pronoms relatifs, ce qui peut entraver la capacité des élèves à construire des phrases précises et fluides.

Les 20 % restants ont identifié des difficultés plus nuancées ou combinées. 10 % des enseignants ont associé la difficulté de déterminer le contexte de *dont* à un manque de compréhension de sa signification sémantique, suggérant que certains étudiants ont du mal à saisir son rôle dans la transmission de relations telles que la possession ou la dépendance. Dix autres pour cent ont combiné les trois problèmes, à savoir la détermination du contexte, la difficulté à faire la distinction entre les pronoms et l'incompréhension sémantique, ce qui indique une difficulté plus large à maîtriser *dont*.

Dans l'ensemble, les données soulignent les défis multiples associés à l'apprentissage de *dont* et la nécessité de stratégies d'enseignement globales. La combinaison des difficultés grammaticales, contextuelles et sémantiques suggère que les étudiants ont besoin d'un soutien ciblé pour naviguer dans les complexités des pronoms relatifs français. Les enseignants peuvent relever ces défis en utilisant des comparaisons explicites, des exemples contextuels et des exercices pratiques qui mettent l'accent sur les fonctions et les significations distinctes de *dont* dans des scénarios variés.

Item 7 : Croyez-vous que la connaissance des pronoms relatifs en l'anglais ait une influence (négative) sur leur apprentissage des pronoms relatifs en français ?

Tableau 25: Influence de la connaissance préalable de l'anglais sur le français

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	8	80,0
Non	2	20,0
Total	10	100,0

Les données du tableau 30 examinent si les enseignants français pensent que la connaissance des pronoms relatifs anglais influence négativement l'apprentissage des pronoms relatifs français par les étudiants. Parmi les 10 répondants, 80% ont répondu Oui, indiquant qu'ils perçoivent une influence négative, tandis que 20% ont répondu Non, suggérant qu'ils ne voient pas un tel effet. Cette répartition met en évidence la complexité de l'influence interlinguistique dans l'acquisition d'une seconde langue ou étrangère.

L'opinion majoritaire selon laquelle les pronoms relatifs anglais ont un impact négatif sur l'apprentissage des pronoms relatifs français par les étudiants reflète les défis du transfert linguistique. Les pronoms relatifs anglais, tels que « *who, whom, whose, that* » et « *of which* », fonctionnent différemment de leurs homologues français, notamment en termes de règles syntaxiques et de contextes d'utilisation. Par exemple, le pronom relatif français *dont*

n'a pas d'équivalent direct en anglais et oblige les étudiants à conceptualiser différemment des relations telles que la possession ou la dépendance. Ces divergences structurelles peuvent entraîner des confusions, des erreurs ou le recours aux règles de grammaire anglaise, compliquant ainsi le processus d'apprentissage. Au fait la littérature fait preuve du fait que des langues acquises avant l'apprentissage d'une autre ont obligatoirement de l'influence sur la nouvelle langue à apprendre Helland (2019, p. 1). Les 20 % qui ne perçoivent pas d'influence négative peuvent considérer la connaissance des pronoms anglais comme un avantage potentiel. Pour cette minorité, la familiarité avec le concept de pronoms relatifs en anglais peut fournir une base pour comprendre des rôles grammaticaux similaires en français, bien qu'avec des ajustements pour tenir compte des différences d'usage. Cette perspective met en évidence le rôle des stratégies d'enseignement pour atténuer les défis potentiels de l'influence interlinguistique.

Item 8 : *Suggérez une technique dont exploitation peut aider les étudiants à surmonter les difficultés d'emploi du pronom relatif dont.*

Suggestion des techniques dont exploitation dans l'enseignement peuvent aider les apprenants à surmonter les difficultés d'apprentissage du pronom relatif *dont*

Nous n'avons pas mis les données recueillies sur l'item 8 du questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs à cause de la diversité des réponses données. Nous avons donc commenté les réponses à tour de rôle.

Plusieurs techniques pédagogiques ont été proposées pour aider les étudiants à surmonter les difficultés liées à l'utilisation du pronom relatif *dont*. Ces techniques, proposées par des enseignants, se concentrent sur différents aspects de l'acquisition de la langue et de l'enseignement de la grammaire.

Une approche met l'accent sur l'introduction progressive des concepts grammaticaux. Selon un enseignant, il est essentiel d'enseigner d'abord les compléments dans des phrases simples avant de passer à des phrases complexes. Cette méthode progressive permet aux étudiants de construire une base solide avant d'aborder des structures plus complexes. Comme indiqué, « Enseigner d'abord le complément de nom dans la phrase simple pour aboutir à la phrase complexe ». Cela permet aux apprenants de comprendre la fonction du complément avant de rencontrer son application dans les propositions relatives.

Une autre approche préconise la combinaison de l'enseignement de la morphosyntaxe et de la sémantique. Cette double approche vise à fournir une compréhension complète de la forme et du sens du pronom *dont*. Un enseignant a expliqué que « l'enseignement de la morphosyntaxe et le sémantisme du pronom relatif *dont* à la fois » offre une perspective holistique, permettant aux étudiants d'apprécier la façon dont *dont* fonctionne dans une phrase tout en comprenant ses implications pour le sens.

Certains enseignants préconisent des méthodes d'enseignement implicites. Cette technique consiste à exposer les étudiants à des utilisations variées du pronom *dont* dans des contextes réels ou littéraires sans explications grammaticales directes. Les expressions *enseignement implicite* et *méthode implicite* visent à favoriser la compréhension intuitive par l'exposition répétée, ce qui permet aux étudiants de déduire les règles de manière naturelle. Au fait, l'une des techniques d'enseignement que nous avons proposée pour l'enseignement des pronoms relatifs, y compris *dont*, (DADD dans les recommandations) est très proche à cette technique.

Une autre perspective suggère de se concentrer sur la sémantique du *dont*. En donnant la priorité à sa signification et à ses utilisations spécifiques, les étudiants peuvent mieux saisir ses nuances et ses applications dans diverses constructions de phrases. Un enseignant a souligné que « l'enseignant doit les enseigner le sémantisme du pronom relatif *dont* ».

Une autre suggestion souligne l'importance des exercices pratiques et des tâches contextualisées. Cette approche implique l'utilisation d'activités basées sur l'application et de scénarios authentiques pour aider les étudiants à intérioriser les règles grammaticales tout en comprenant leur utilité pratique. Comme l'a proposé un enseignant, « il faut des exercices d'application et des travaux en contexte ». Cette technique encourage un engagement actif avec la langue dans des contextes significatifs.

Enfin, une approche mixte a été proposée, qui combine plusieurs stratégies pour répondre aux divers besoins des apprenants. Cette méthode intègre des exercices, des tâches contextualisées, des explications morphosyntaxiques et des analyses sémantiques. Comme indiqué, « Une approche qui favorise une approche mixte en ensemble des stratégies ». Cette approche globale vise à répondre aux différents styles d'apprentissage et à fournir une compréhension complète de *dont*. Ces suggestions reflètent les diverses stratégies disponibles pour surmonter les difficultés d'utilisation du pronom relatif *dont*. Par conséquent, la combinaison de ces techniques pourrait s'avérer particulièrement efficace, car elle permet aux éducateurs d'adapter leurs méthodes aux besoins spécifiques de leurs étudiants, ce qui, en fin de compte, améliore leur compétence grammaticale et leur confiance en eux.

Item 9. Enseignez-vous le sémantisme du pronom relatif *dont* ?

Tableau 26 : Enseignement du pronom relatif *dont*

Réponse	Fréquence	pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulatif
Oui	0	0	0	0
Non	10	100,0	100,0	100,0
Total			10	100,0

Les données présentées donnent un aperçu des pratiques d'enseignement de la sémantique du pronom relatif *dont* dans un contexte éducatif. La question *Enseignez-vous le sémantisme du*

pronom relatif dont ? révèle une position unanime parmi les répondants. Selon les résultats, aucun des participants n'a indiqué enseigner la sémantique de *dont*. Les résultats montrent que 100 % des répondants, soit 10 personnes, ont répondu Non à la question, tandis qu'aucun n'a répondu Oui. Ces données reflètent une décision catégorique de ces éducateurs d'exclure l'enseignement du sémantique ou le sens de *dont* lors de leurs pratiques didactiques lors de l'enseignement du pronom relatif en question.

L'absence totale de réponses « Oui » met en évidence une approche ou une croyance cohérente parmi les répondants. Ce résultat peut être interprété sous plusieurs angles. Une explication possible réside dans les priorités curriculaires, qui peuvent dévaloriser l'enseignement détaillé d'éléments linguistiques spécifiques comme *dont* au profit de compétences grammaticales ou communicatives plus larges. Les enseignants peuvent considérer *dont* comme un concept complexe qui n'est pas essentiel pour la majorité des étudiants, en particulier dans le cadre d'un enseignement de langue de niveau débutant ou intermédiaire. Par conséquent, ils peuvent donner la priorité à des sujets considérés comme plus fondamentaux ou pratiques pour la communication quotidienne.

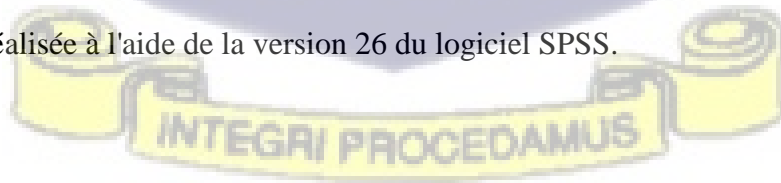
Une autre interprétation est que la sémantique de *dont* peut être considérée comme difficile ou marginale à comprendre efficacement par les étudiants. Étant donné les nuances des pronoms relatifs français, les enseignants peuvent choisir de simplifier leur approche en se concentrant sur des structures plus simples ou fréquemment utilisées. Cette décision peut également refléter les contraintes de ressources ou de temps auxquelles les enseignants sont confrontés. Dans de nombreux contextes d'enseignement, le temps et le matériel limités obligent les enseignants à se concentrer sur les sujets perçus comme les plus utiles, laissant des points grammaticaux complexes comme *dont* sous-explorés. Concluons sur ce chapitre.

4.1. Analyse globale de la performance sur les tests linguistiques

Commençons, alors, par l'analyse des tests linguistiques sur l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont* par nos sujets. Il s'agit, comme signalé ci-dessus de trois tests : test 1 – *transformation des phrases* par l'emploi du pronom relatif *dont* ; test 2 – emploi contextuel de pronoms relatifs simples : *qui*, *que* et *dont* ; test 3 - repérage du sens du pronom relative *dont*.

L'analyse de cette section comporte deux volets distincts. Le premier aspect mesure et analyse la performance des participants sur chacun des trois tests. Ainsi, le tableau 14 examine la performance au test 1 pour les trois catégories de participants. Le tableau 15 examine les performances au test 2 pour les trois catégories de participants, tandis que le tableau 16 examine les performances au test 3 pour les trois catégories de participants. À cette fin, une analyse comparative est effectuée entre les trois tests sur la base de la performance générale pour ces trois tests. La deuxième partie de l'analyse se concentre sur les performances des trois catégories de participants qui entrent l'université étudier le français et son enseignement. Ainsi, la catégorie A était composée de participants issus de SHS, la catégorie B de participants issus de la francophonie et la catégorie C de participants issus d'écoles de formation d'enseignants.

En outre, une analyse comparative a été réalisée afin de mesurer les performances de ces trois catégories de performances pour les trois items du test. Avec un taux de réponse de 100 %, l'analyse a été réalisée à l'aide de la version 26 du logiciel SPSS.



4.2. Analyse générale des trois types de tests

Tableau 27 : Test 1 - Transformation de phrases

Catégorie A			Catégorie B			Catégorie C		
Scores (10/10)	Fréquence	Pourcentage	Scores (10/10)	Fréquence	Pourcentage	Scores (10/10)	Fréquence	Pourcentage
3	2	2,4	3	1	1,5	5	2	4,1
4	2	2,4	4	4	5,9	6	5	10,2
5	15	18,1	5	4	5,9	7	1	2
6	13	15,7	6	5	7,4	8	31	63,3
7	10	12	7	7	10,3	9	1	2
8	26	31,3	8	19	27,9	10	9	18,4
9	5	6	9	8	11,8	-	-	-
10	10	12	10	20	29,4	-	-	-
Total	83	100	68	100		49	100	

Source: Enquête sur le terrain (2024)

Cette analyse se concentre sur les performances de trois catégories distinctes de participants au test 1, intitulé *transformation de phrases*, qui évalue leurs compétences en matière de transformation de phrases en français. Les catégories représentent les différents parcours des participants qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français : La catégorie A comprend les participants qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français directement après le lycée, la catégorie B comprend les participants issus d'un milieu francophone et la catégorie C comprend les participants issus d'un établissement de formation des enseignants. Les scores des tests vont de 3 à 10, avec des fréquences et des pourcentages fournis pour chaque score dans chaque catégorie. Le nombre total de participants pour chaque catégorie est de 83 pour la catégorie A, 68 pour la catégorie B et 49 pour la catégorie C. L'analyse examine la distribution des scores et identifie les tendances et les différences notables entre les trois catégories.

La catégorie A comprend les participants qui sont passés directement de l'école secondaire supérieure à l'enseignement supérieur pour étudier le français. Les données montrent que les scores de ces participants sont répartis entre 3 et 10. La plus forte concentration de scores se situe au niveau 8, où 26 participants, soit 31,3 %, ont obtenu ce score. Cela indique qu'une grande partie des participants a atteint un niveau de compétence moyen à élevé. Les scores 5 (18,1 %) et 6 (15,7 %) représentent également une proportion importante des participants, ce qui indique que de nombreux étudiants ont un niveau de compréhension moyen. Les scores de 3 (2,4 %) et 4 (2,4 %) représentent l'extrémité inférieure de la performance, très peu de participants se situant dans ces fourchettes. À l'extrémité supérieure, 5 participants (6 %) ont obtenu un score de 9 et 10 participants (12 %) ont obtenu un score parfait de 10. Ces chiffres montrent qu'il y a un nombre modéré de participants très performants, mais que la plupart des participants se situent dans le milieu de la fourchette. Dans l'ensemble, les participants de la catégorie A ont tendance à obtenir des résultats modérés, avec une concentration importante dans la fourchette moyenne et supérieure, ce qui reflète une répartition équilibrée des niveaux de compétence.

La catégorie B comprend les participants qui ont des antécédents francophones, ce qui implique une exposition préalable à la langue française. Les données révèlent que le score le plus courant parmi ces participants est un 10 parfait, obtenu par 20 participants (29,4 %). Cela indique un niveau de compétence élevé, probablement dû à leur origine francophone. Le deuxième score le plus élevé est 8, avec 19 participants (27,9 %), suivi de 7 avec 7 participants, soit 10,3 %. Ces résultats démontrent qu'une partie considérable des participants a un niveau de compétence élevé ou proche de celui-ci. Les scores de 9 (11,8 %), 6 (7,4 %) et 5 (5,9 %) montrent une diminution progressive de leur fréquence, ce qui indique que si la plupart des participants ont de bons résultats, il y a un petit nombre de participants qui ont des résultats moyens. Les scores inférieurs, tels que 3 (1,5 %) et 4 (5,9 %), sont relativement

rares, ce qui suggère que très peu de participants d'origine francophone ont un faible niveau de compétence. La distribution des scores dans la catégorie B montre que les participants d'origine francophone excellent généralement dans ce test, puisque près de 60 % d'entre eux obtiennent des scores de 8 ou plus, ce qui témoigne de leur avantage en matière de compréhension et d'utilisation de la langue.

La catégorie C comprend les participants qui sont passés à l'enseignement supérieur pour étudier le français après avoir fréquenté un institut de formation des enseignants. Ce parcours suggère une exposition structurée et éventuellement pratique aux méthodes d'enseignement des langues. Les données de performance montrent qu'une grande majorité des participants de cette catégorie ont obtenu un score de 8, avec 31 participants ou 63,3 %, ce qui indique que la plupart de ces participants ont une solide compréhension de la transformation des phrases en français. Le score suivant le plus courant est 10, obtenu par 9 participants, soit 18,4 %, suivi par un score de 6 avec 5 participants (10,2 %). Ce schéma met en évidence une nette concentration autour des scores les plus élevés, ce qui suggère une préparation et une compréhension efficaces. Les scores tels que 5 (4,1 %), 7 (2 %) et 9 (2 %) sont beaucoup moins fréquents, ce qui indique qu'il y a moins de participants ayant des performances moyennes. Aucun participant n'a obtenu un score inférieur ou égal à 5, ce qui reflète un groupe généralement compétent avec un niveau élevé de maîtrise de la langue. Dans l'ensemble, les participants de la catégorie C présentent un pic de performance distinct au score 8, la majorité d'entre eux atteignant un niveau de compétence élevé, probablement en raison de leur formation ciblée et de leurs antécédents dans l'enseignement.

La comparaison des trois catégories fait apparaître des tendances distinctes. La catégorie A présente une distribution plus étalée avec une tendance centrale autour des scores de 5 à 8. Cela suggère des niveaux de compétence variés parmi les participants venant directement de l'école secondaire supérieure, reflétant un mélange de compétences fondamentales. Les

participants de la catégorie B, avec leurs antécédents francophones, ont tendance à obtenir des scores plus élevés, avec 60 % d'entre eux ayant obtenu un score de 8 ou plus. Cela suggère que l'exposition préalable au français a un impact significatif sur les performances, ce qui confère à ces participants un avantage marqué. Les participants de la catégorie C, qui ont suivi une formation d'enseignant, présentent une forte concentration de scores élevés, en particulier aux niveaux 8 et 10. Cela indique qu'une formation pédagogique structurée améliore leur capacité à transformer des phrases en français de manière efficace.

Les données du test 1 révèlent des modèles de performance distincts en fonction de l'origine des participants. Les participants de la catégorie B, avec leur bagage francophone inhérent, surpassent généralement leurs pairs, tandis que les participants de la catégorie C bénéficient de leur formation pédagogique, ce qui leur permet d'atteindre un niveau de compétence élevé dans les tâches de transformation de phrases. Les participants de la catégorie A présentent une distribution équilibrée, reflétant un éventail de compétences développées dans le cadre de l'enseignement secondaire traditionnel. Ainsi, la compréhension de ces différences peut aider les éducateurs à adapter leurs stratégies pédagogiques à la diversité des parcours des étudiants qui étudient le français dans l'enseignement supérieur.



Tableau 28: Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples

Catégorie A			Catégorie B			Catégorie C		
Scores (15/15)	Fréquence	Pourcentage	Scores (15/15)	Fréquence	Pourcentage	Scores (15/15)	Fréquence	Pourcentage
4	1	1,2	9	4	5,9	7	2	4,1
7	2	2,4	10	5	7,4	9	6	12,2
8	4	4,8	11	40	58,8	10	18	36,7
9	12	14,5	12	10	14,7	11	17	34,7
10	14	16,9	13	7	10,3	12	5	10,2
11	30	36,1	14	2	2,9	13	1	2
12	7	8,4	-	-	-	-	-	-
13	9	10,8	-	-	-	-	-	-
14	4	4,8	-	-	-	-	-	-
Total	83	100		68	100		49	100

Source: Enquête sur le terrain (2024)

Cette analyse porte sur les performances des participants de trois catégories différentes au test 2, intitulé Emploi contextuel de pronoms relatifs simples, qui évalue leur capacité à utiliser des pronoms relatifs en contexte. Les trois catégories de participants sont définies par leur niveau d'études : La catégorie A comprend les participants qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français directement après le lycée, la catégorie B comprend les participants d'origine francophone et la catégorie C comprend les participants qui sont passés à l'enseignement supérieur après avoir fréquenté un institut de formation des enseignants.

La catégorie B, qui regroupe les participants d'origine francophone, présente une répartition différente des scores, reflétant leur familiarité avec la langue française. Le score le plus fréquent est 11, obtenu par 40 participants, soit 58,8 %, ce qui représente un pourcentage nettement plus élevé que dans la catégorie A. Cela suggère que les participants de la catégorie

B, en raison de leur origine francophone, maîtrisent bien la langue et sont très compétents dans l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs simples. Les scores suivants les plus fréquents sont 12, avec 10 participants (14,7 %), et 13, avec 7 participants (10,3 %), tous deux indiquant une compétence élevée. Les scores inférieurs, tels que 9 (5,9 %) et 10 (7,4 %), sont beaucoup moins fréquents, ce qui montre que très peu de participants ont un niveau de compréhension moyen. La quasi-absence de scores inférieurs à 9 indique que presque tous les participants de la catégorie B ont une compréhension compétente à excellente de la matière. Cette répartition met clairement en évidence l'avantage que procure une formation francophone, car elle reflète un niveau élevé de familiarité et d'aisance avec l'utilisation des pronoms en contexte.

Les participants de la catégorie C, qui sont passés à l'étude du français au niveau tertiaire après avoir fréquenté un institut de formation des enseignants, présentent une autre tendance dans leurs résultats aux tests. La plus forte concentration de scores se situe à 10, obtenu par 18 participants, soit 36,7 %. Cela indique qu'un nombre significatif de participants issus du monde de l'enseignement ont une compréhension forte mais non parfaite de l'utilisation des pronoms relatifs en contexte. Le deuxième score le plus fréquent est 11, obtenu par 17 participants (34,7 %), suivi par 9, obtenu par 6 participants (12,2 %). Cela montre qu'une grande partie des participants est compétente, ce qui reflète leur formation dans l'enseignement, qui peut les avoir dotés de stratégies d'apprentissage efficaces et de compétences fondamentales. Le score le plus faible, 7 (4,1 %) est rare, et il n'y a pas de scores inférieurs à 7 ou supérieurs à 13, ce qui suggère que les participants de la catégorie C ont une fourchette de performance étroite, principalement centrée sur les scores moyens supérieurs. La distribution globale indique que si la plupart des participants obtiennent de bons résultats, la variation des scores est moindre par rapport aux catégories A et B.

En comparant les trois catégories, des tendances distinctes se dégagent. Les participants de la catégorie A, qui sont entrés dans l'enseignement supérieur directement après le lycée, affichent une distribution des scores relativement étalée, avec une concentration autour des scores moyens et moyens supérieurs. Cela suggère des niveaux de compétence variés, ce qui est attendu d'un groupe issu de l'enseignement secondaire général. Les participants de la catégorie B, qui ont des antécédents francophones, ont une forte tendance à obtenir des scores plus élevés, en particulier autour de 11, 12 et 13. Cela reflète leur avantage inhérent à comprendre les nuances de l'utilisation de la langue française, ce qui est cohérent avec leurs antécédents linguistiques. Les participants de la catégorie C, qui ont une formation d'enseignant, présentent une distribution plus concentrée des scores, principalement entre 9 et 11, ce qui indique un niveau de compétence plus uniforme. Cela peut être attribué à leur formation et à leur expérience des méthodes d'enseignement, qui peuvent améliorer leur capacité à saisir efficacement les structures grammaticales.

Les données du Test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples, révèlent des modèles de performance distincts en fonction de l'origine des participants. Les participants de la catégorie B, en raison de leur origine francophone, obtiennent généralement de meilleurs résultats, démontrant une compréhension et une application supérieures des pronoms relatifs en contexte. Les participants de la catégorie C affichent également de bonnes performances, probablement grâce à leur formation d'enseignant, qui leur fournit une approche structurée de l'apprentissage des langues. Les participants de la catégorie A, tout en présentant un éventail de scores plus large, affichent toujours des performances variées, reflétant une formation plus variée dans le domaine de l'enseignement du français. La compréhension de ces différences est donc cruciale pour les éducateurs, car elle leur permet d'adapter les stratégies d'enseignement aux besoins spécifiques et aux points forts des étudiants, en fonction de leurs antécédents éducatifs et linguistiques.

Tableau 29 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relative *dont*

Catégorie A			Catégorie B			Catégorie C		
Scores (10/10)	Fréquence	Pourcentage	Scores (10/10)	Fréquence	Pourcentage	Scores (10/10)	Fréquence	Pourcentage
0	3	3,6	0	1	1,5	1	2	4,1
1	1	1,3	2	10	14,7	2	16	32,7
2	26	31,1	3	10	14,7	3	3	6,1
3	12	14,5	4	17	25	4	15	30,6
4	22	26,5	5	25	36,8	5	11	22,4
5	14	16,9	6	5	7,4	6	2	4,1
6	5	6	-	-	-	-	-	-
Total	83	100		68			49	

Source: Enquête sur le terrain (2024)

Cette analyse porte sur les performances des participants de trois catégories au test 3, intitulé Repérage du sens du pronom relatif *dont*. Ce test évalue la capacité des participants à comprendre le sens et l'utilisation du pronom relatif *dont* en français. Les trois catégories sont basées sur le niveau d'éducation des participants : La catégorie A comprend les participants qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français directement après le lycée, la catégorie B comprend les participants ayant une origine francophone et la catégorie C comprend les participants qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français après avoir fréquenté un institut de formation des enseignants. Les performances de chaque catégorie sont évaluées sur la base de leurs notes sur 10, de la fréquence de chaque note et des pourcentages correspondant de participants atteignant ces notes.

La catégorie A, qui comprend les participants qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français juste après le lycée, présente une distribution de scores allant de 0 à 6.

La majorité de ces participants ont obtenu le score 2, avec 26 participants, soit 31,1 %, qui ont obtenu ce score. Cela suggère que de nombreux participants de la catégorie A ont une

compréhension limitée du sens du pronom relatif *dont*, comme l'indique le regroupement autour des scores les plus bas. Les scores suivants les plus fréquents sont 4, avec 22 participants (26,5 %), et 3, avec 12 participants (14,5 %). Ces résultats indiquent qu'une part importante des participants de la catégorie A possède un niveau de compréhension moyen. Les scores plus élevés, tels que 5 (16,9 %) et 6 (6 %), sont moins fréquents, ce qui montre que seul un petit nombre de participants atteint un niveau de compétence le plus élevé. Les scores les plus bas, tels que 0 (3,6 %) et 1 (1,3 %), sont rares, mais leur présence souligne que certains participants éprouvent des difficultés importantes avec cet aspect de la grammaire française. Dans l'ensemble, les participants de la catégorie A présentent une concentration de scores autour des fourchettes inférieure et moyenne, reflétant des niveaux de compétence variés mais une tendance générale vers les scores les plus bas.

La catégorie B comprend les participants ayant un passé francophone, ce qui implique une familiarité préalable avec la langue française. La distribution des scores dans cette catégorie reflète cette origine. Le score le plus fréquent est 5, obtenu par 25 participants, soit 36,8 %. Cela indique qu'un nombre un peu significatif de participants de la catégorie B ont une bonne compréhension du pronom *dont*.

Les scores suivants sont 4, avec 17 participants (25 %), et 3, avec 10 participants (14,7 %). Ces scores suggèrent que la plupart des participants de cette catégorie ont un niveau de compétence allant de compétent à élevé. Les scores 2 (14,7 %) et 6 (7,4 %) sont moins fréquents et reflètent une petite partie des participants qui ont soit une excellente compréhension, soit une compréhension moyenne. Le score le plus bas, 0 (1,5 %), est rare, montrant que très peu de participants d'origine francophone se situent au niveau de compétence le plus bas. Cette répartition met clairement en évidence l'avantage que procure

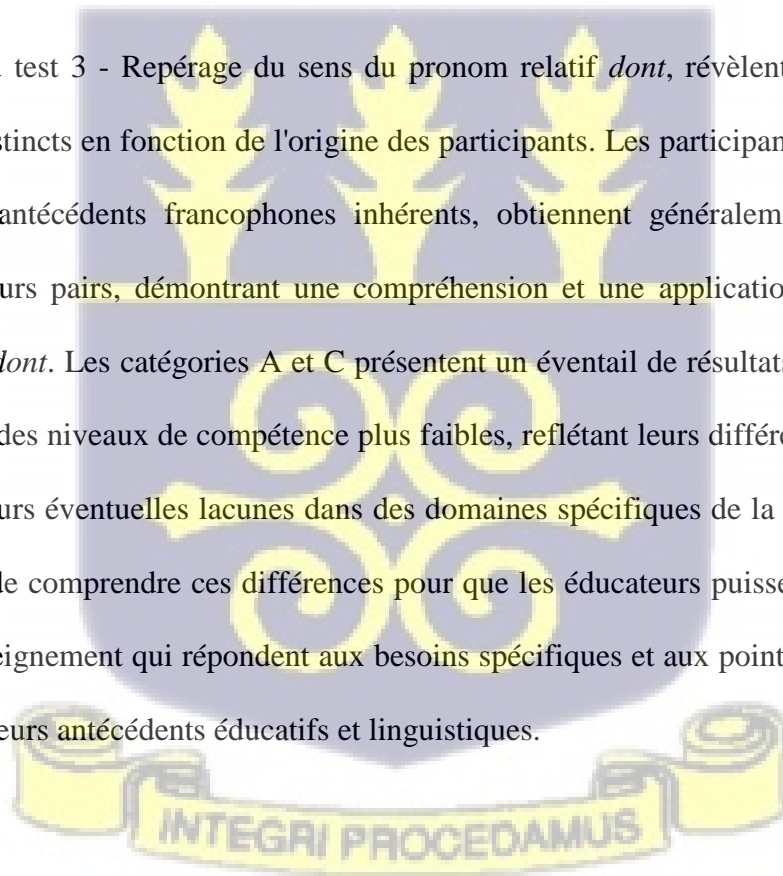
une origine francophone, car elle reflète un niveau généralement élevé de familiarité avec les nuances grammaticales du français.

La catégorie C est composée de participants qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français après avoir fréquenté un institut de formation des enseignants. Cette catégorie présente une distribution unique des scores qui reflète leur formation spécialisée. Le score le plus fréquent dans cette catégorie est 2, obtenu par 26 participants, soit 31,1 %. Cela suggère que, comme dans la catégorie A, de nombreux participants de la catégorie C ont une compréhension limitée de l'utilisation de *dont*. Le deuxième score le plus fréquent est 4, obtenu par 22 participants (26,5 %), suivi de 3, obtenu par 12 participants (14,5 %). Cette tendance indique un regroupement autour des scores les plus bas, ce qui montre que si certains participants saisissent le concept à un niveau modéré, beaucoup ont du mal à atteindre un niveau de compétence plus élevé. Les scores plus élevés, tels que 5 (16,9 %) et 6 (6 %), sont moins fréquents, ce qui suggère que moins de participants obtiennent des résultats exceptionnels. Les scores les plus bas, 0 (3,6 %) et 1 (1,3 %), sont rares, comme dans la catégorie A, ce qui indique que seuls quelques participants ont des difficultés importantes avec ce point de grammaire. Dans l'ensemble, la distribution de la catégorie C montre une concentration de scores autour de la fourchette basse et moyenne, ce qui indique que même avec une formation d'enseignant, les participants ont des difficultés à maîtriser cette construction grammaticale spécifique.

En comparant les trois catégories, des tendances distinctes se dégagent. Les participants de la catégorie A, qui viennent directement de l'école secondaire supérieure, affichent une concentration de scores dans la fourchette inférieure, en particulier autour de 2 et 4, ce qui suggère des niveaux de compétence variés avec une tendance à une compréhension plus faible. Cela pourrait refléter un besoin d'enseignement plus ciblé sur les nuances des pronoms

français. Les participants de la catégorie B, grâce à leurs antécédents francophones, ont tendance à mieux comprendre le contenu, avec des scores se situant autour de 5 et 4, reflétant un niveau plus élevé de familiarité et d'aisance avec l'utilisation de *dont*. Leurs performances suggèrent que l'exposition au français en tant que langue seconde offre un avantage significatif dans la maîtrise de ces éléments grammaticaux. Les participants de la catégorie C, issus d'une école normale, présentent une distribution des scores similaire à celle de la catégorie A, avec une concentration dans le bas de l'échelle, en particulier autour de 2 et 4. Cela suggère qu'en dépit de leur formation pédagogique, ils n'ont peut-être pas été autant exposés à des constructions grammaticales spécifiques, telles que l'emploi du sens du pronom *dont*, ou qu'ils ne les ont pas pratiquées dans des contextes pratiques.

Les données du test 3 - Repérage du sens du pronom relatif *dont*, révèlent des schémas de performance distincts en fonction de l'origine des participants. Les participants de la catégorie B, avec leurs antécédents francophones inhérents, obtiennent généralement de meilleurs résultats que leurs pairs, démontrant une compréhension et une application supérieures du pronom relatif *dont*. Les catégories A et C présentent un éventail de résultats plus large, avec une tendance à des niveaux de compétence plus faibles, reflétant leurs différentes expériences éducatives et leurs éventuelles lacunes dans des domaines spécifiques de la grammaire. Il est donc essentiel de comprendre ces différences pour que les éducateurs puissent concevoir des stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins spécifiques et aux points forts des élèves en fonction de leurs antécédents éducatifs et linguistiques.



4.3. Analyse générale des catégories de participants en fonction de leur performance aux trois tests

Tableau 30 : Catégorie A - Lycée (83 étudiants)

Test -1 (10/10)			Test 2 (15 /15)			Test-3(10/10)		
Scores (10)	Fréquence	Pourcentage	Scores (15)	Fréquence	Pourcentage	Scores (10)	Fréquence	Pourcentage
3	2	2,4	4	1	1,2	0	3	3,6
4	2	2,4	7	2	2,4	1	1	1,3
5	15	18,1	8	4	4,8	2	26	31,1
6	13	15,7	9	12	14,5	3	12	14,5
7	10	12	10	14	16,9	4	22	26,5
8	26	31,3	11	30	36,1	5	14	16,9
9	5	6	12	7	8,4	6	5	6
10	10	12	13	9	10,8	-	-	-
-	-	-	14	4	4,1	-	-	-
10/10	83	100,0	15/15	83	100,0	10/10	83	100,0

Source : Enquête sur le terrain (2024)

Cette analyse générale évalue les performances des participants de la catégorie A, qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français directement après le lycée. L'analyse est basée sur leurs résultats à trois tests : Test 1 -Transformation de phrases, Test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples, et Test 3 - Repérage du sens du pronom relatif *dont*. Chaque test évalue différents aspects de la maîtrise de la langue française, notamment la transformation des phrases, l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs et la compréhension du sens et de l'utilisation du pronom relatif *dont*. Les données sont présentées en termes de

scores, de fréquences et de pourcentages pour chaque score, ce qui donne une vue d'ensemble des performances des participants dans les trois tests.

Pour le test 1 -Transformation de phrases, les scores vont de 3 à 10, avec un total de 83 participants. La plus forte concentration de scores se situe à 8, avec 26 participants, soit 31,3 %, qui ont obtenu ce score. Cela indique qu'une partie importante des participants de la catégorie A a démontré une compétence moyenne à élevée en matière de transformation de phrases en français. Les scores suivants les plus fréquents sont 5, avec 15 participants (18,1 %), et 6, avec 13 participants (15,7 %), ce qui suggère qu'une grande partie des participants possède des compétences modérées dans ce domaine. Les scores les plus élevés, tels que 9 (6 %) et 10 (12 %), sont obtenus par un plus petit nombre de participants, ce qui indique que seule une petite proportion d'étudiants atteint les niveaux de compétence les plus élevés. Les scores les plus bas, tels que 3 (2,4 %) et 4 (2,4 %), sont relativement rares, ce qui montre que très peu de participants ont des difficultés importantes. Dans l'ensemble, la distribution des scores au test 1 reflète des niveaux de compétence variés parmi les participants, avec une concentration notable autour des scores moyens à supérieurs, ce qui suggère un mélange équilibré de compétences en matière de transformation de phrases.

Dans le test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples, qui mesure la capacité des participants à utiliser correctement les pronoms relatifs en contexte, les scores s'échelonnent de 4 à 14. Le score le plus fréquent est 11, obtenu par 30 participants, soit 36,1 %, ce qui indique une solide compréhension des pronoms relatifs chez de nombreux participants. Viennent ensuite 14 participants (16,9 %) avec un score de 10 et 12 participants (14,5 %) avec un score de 9, ce qui indique qu'un nombre important de participants ont une compétence supérieure à la moyenne. Les scores de 13 (10,8 %) et 12 (8,4 %) sont moins fréquents, mais représentent tout de même un groupe de participants ayant un niveau élevé. Les scores

inférieurs, tels que 4 (1,2 %), 7 (2,4 %) et 8 (4,8 %), sont relativement peu fréquents, ce qui suggère que la plupart des participants n'ont pas de difficultés significatives avec cet aspect de la langue française. La distribution des scores au test 2 suggère que les participants de la catégorie A obtiennent généralement de bons résultats, avec une concentration de scores dans la partie supérieure de la fourchette moyenne, bien qu'il y ait une plus grande dispersion par rapport au test 1, ce qui indique des niveaux variables de maîtrise des pronoms relatifs.

Le test 3 - Repérage du sens du pronom relatif *dont*, évalue la capacité des participants à comprendre et à utiliser le pronom relatif français *dont* en contexte. Les scores vont de 0 à 6. Le score le plus fréquent est 2, obtenu par 26 participants, soit 31,1 %, ce qui indique qu'une part importante des participants a une compréhension limitée de ce point de grammaire particulier. Les scores suivants les plus fréquents sont 4, avec 22 participants (26,5 %), et 3, avec 12 participants (14,5 %), ce qui suggère que de nombreux participants ont un niveau de compréhension moyen. Les scores plus élevés, tels que 5 (16,9 %) et 6 (6 %), sont moins fréquents, ce qui montre que relativement peu de participants excellent dans ce domaine. Les scores les plus bas, 0 (3,6 %) et 1 (1,3 %), sont rares, mais leur présence indique qu'un petit nombre de participants ont beaucoup de mal à comprendre *dont*. Dans l'ensemble, la distribution des scores du test 3 reflète une concentration de scores entre le bas et le milieu de l'échelle, ce qui indique que l'utilisation de *dont* est un domaine difficile pour de nombreux participants de la catégorie A.

En comparant les résultats des trois tests, une tendance générale se dégage qui met en évidence les différents niveaux de compétence des participants de la catégorie A. Dans le test 1, la distribution des scores est relativement équilibrée, avec une concentration significative autour du milieu et de la partie supérieure de la fourchette, ce qui suggère un niveau de compétence moyenne à élevé dans la transformation des phrases. Le test 2 montre une

tendance similaire, avec de nombreux participants obtenant des scores dans la partie supérieure de la fourchette moyenne, ce qui reflète une bonne compréhension de l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs simples. Cependant, les scores sont plus variés dans le test 2, ce qui indique des niveaux de maîtrise différents parmi les participants. En revanche, le test 3 révèle une concentration plus prononcée de scores dans la fourchette inférieure, en particulier autour de 2 et 4, ce qui suggère que la compréhension de *dont* est un domaine plus difficile pour de nombreux participants, nécessitant un enseignement et une pratique plus ciblés.

Les données de ces trois tests fournissent des indications précieuses sur les forces et les faiblesses des participants de la catégorie A, qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français et son enseignement, directement après le lycée. Alors que de nombreux participants font preuve d'une compétence moyenne à élevée dans la transformation des phrases et l'utilisation des pronoms relatifs en contexte, leur performance dans la compréhension et l'utilisation de *dont* révèle des domaines dans lesquels un soutien supplémentaire et un enseignement ciblé peuvent être nécessaires. Ces résultats suggèrent que des stratégies d'enseignement sur mesure qui s'attaquent à des défis grammaticaux spécifiques, tels que le pronom relatif *dont*, pourraient contribuer à améliorer la compétence globale de ces étudiants en français. Il est essentiel de comprendre ces modèles pour que les éducateurs puissent concevoir des programmes d'apprentissage des langues efficaces qui s'appuient sur les points forts des étudiants et s'attaquent à leurs difficultés.

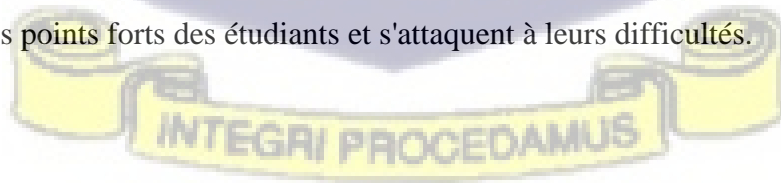


Tableau 31 : Catégorie B : Origine francophone (68 étudiants)

Test -1 (10/10)			Test 2 (15 /15)			Test-3(10/10)		
Scores (10)	Fréquence	Pourcentage	Scores (15)	Fréquence	Pourcentage	Scores (10)	Fréquence	Pourcentage
3	1	1,5	9	4	5,9	0	1	1,5
4	4	5,9	10	5	7,4	2	10	14,7
5	4	5,9	11	20	58,8	3	10	14,7
6	5	7,4	12	10	14,7	4	17	25
7	7	10,3	13	7	10,3	5	25	36,8
8	19	27,9	14	2	2,9	6	5	7,4
9	8	11,8	-	-	-	-	-	-
10	20	29,4	-	-	-	-	-	-
10/10	68	100,0	15/15	68	100,0	10/10	68	100,0

Source : Enquête sur le terrain (2024)

Le tableau 18 présente la distribution des scores des 68 étudiants francophones dans les trois tests différents. Chaque test avait une note totale différente, le test 1 étant noté sur 10, le test 2 sur 15 et le test 3 sur 10. L'analyse se concentre sur les tendances des performances, la distribution des scores et les variations entre les trois tests.

La performance dans le test 1 indique qu'une proportion significative d'étudiants a obtenu une note dans la fourchette supérieure, avec près de la moitié atteignant au moins 80 pour cent de la note totale. Plus précisément, 47,3 % des étudiants ont obtenu des scores compris entre 8 et 10, 29,4 % d'entre eux ayant obtenu un score parfait de 10. La fréquence la plus élevée a été enregistrée à l'extrémité supérieure, avec 20 étudiants ayant obtenu une note complète. La concentration de notes élevées suggère que le test était relativement facile ou que les étudiants étaient bien préparés à l'évaluation. Seule une petite fraction d'étudiants a obtenu une note

inférieure à 6, et la note la plus basse a été de 3, obtenue par un seul étudiant, soit 1,5 % du total.

Dans le test 2, où le score total possible était de 15, les résultats montrent une tendance différente. La fréquence la plus élevée a été enregistrée à 11, où 58,8 % des étudiants ont obtenu cette note. Bien que les performances soient restées bonnes, moins d'étudiants ont obtenu la note maximale, et le score le plus élevé observé était de 14, obtenu par seulement deux étudiants, soit 2,9 %. La distribution globale des notes montre que 83,8 % des étudiants ont obtenu au moins 11, ce qui prouve que la plupart des étudiants se situent dans la partie supérieure de la fourchette. Cependant, la fréquence plus faible des meilleurs scores suggère que ce test a pu être plus difficile que le test 1.

Les résultats du test 3 révèlent un éventail plus large de notes, avec une évolution notable des performances. La fréquence la plus élevée a été enregistrée à 5, où 36,8 % des étudiants ont obtenu ce score. Contrairement au test 1, où un grand nombre d'étudiants ont obtenu des scores parfaits, le test 3 montre une performance plus dispersée. Le score le plus bas enregistré est 0, obtenu par un élève, soit 1,5 % de l'échantillon. Le fait que seulement 7,4 % des étudiants aient obtenu la note 6 suggère que ce test était plus difficile ou qu'il évaluait des compétences différentes par rapport aux deux premières évaluations.

Dans l'ensemble, l'analyse indique que les étudiants francophones ont obtenu les meilleurs résultats dans le test 1, où le plus grand nombre d'entre eux ont obtenu une note complète. En revanche, le test 2 a connu une baisse des notes parfaites, la majorité des étudiants se situant autour de 11 sur 15. Le test 3 a présenté les scores les plus dispersés, ce qui suggère que les élèves ont trouvé cette évaluation plus difficile. La diminution de la proportion d'étudiants ayant obtenu les meilleures notes entre le test 1 et le test 3 met en évidence un niveau de difficulté croissant ou une variation dans la nature des tests administrés. Les résultats

suggèrent que, bien que les étudiants aient fait preuve d'une bonne performance académique globale, les différentes structures des tests peuvent avoir influencé leur capacité à obtenir des scores élevés de manière constante.

Tableau 32 : Catégorie C : Enseignants formés (49 étudiants)

Test -1 (10/10)			Test 2 (15 /15)			Test-3(10/10)		
Scores (10)	Fréquence	Pourcentage	Scores (15)	Fréquence	Pourcentage	Scores (10)	Fréquence	Pourcentage
5	2	4,1	7	2	4,1	1	2	4,1
6	5	10,2	9	6	12,2	2	16	32,7
7	1	2	10	18	36,7	3	3	6,1
8	31	63,3	11	17	34,7	6	15	30,6
9	1	2	12	4	10,2	4	11	22,4
10	9	18,4	13	1	2	6	2	4,1
10/10	49	100,0	15/15	49	100,0	10/10	49	100,0

Source : Enquête sur le terrain (2024)

Ce tableau analyse les performances des participants de la catégorie C, qui sont des enseignants formés qui sont entrés dans l'enseignement supérieur pour étudier le français et son enseignement, après avoir fréquenté un institut de formation des enseignants. L'analyse est basée sur leurs résultats sur trois tests : Test 1 -Transformation de phrases, Test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples et Test 3 - Repérage du sens du pronom relatif *dont*. Chaque test évalue différents aspects de la maîtrise de la langue française, notamment la transformation des phrases, l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs et la compréhension du sens et de l'utilisation du pronom relatif *dont*. Les données sont présentées en termes de

scores, de fréquences et de pourcentages pour chaque score, ce qui permet d'avoir une vue d'ensemble des performances des participants dans les trois tests.

Pour le Test 1 - Transformation de phrases, qui mesure la capacité à transformer des phrases, les scores varient de 5 à 10. Le score le plus courant est 8, atteint par 31 participants, ce qui représente 63,3 % du groupe. Cela suggère qu'une grande majorité des participants de la Catégorie C ont une solide maîtrise de la transformation des phrases en français, reflétant leur parcours dans l'enseignement, qui leur a peut-être fourni plus de pratique et de familiarité avec ces compétences. Le score le plus courant suivant est 10, obtenu par 9 participants, soit 18,4 %. Cela indique qu'environ un cinquième des participants ont une maîtrise presque parfaite de la transformation de phrases. Les scores de 6, obtenus par 5 participants (10,2 %), et de 5, par 2 participants (4,1 %), représentent des niveaux de performance inférieurs, montrant que seule une petite portion des participants a une compétence modérée. Les scores de 7 et 9 sont les moins fréquents, chacun étant atteint par seulement 1 participant (2 %), ce qui suggère que très peu de participants se situent dans ces plages spécifiques. Dans l'ensemble, la distribution des scores au Test 1 montre une concentration autour des scores élevés, en particulier à 8 et 10, indiquant que les enseignants formés de la Catégorie C sont excellents généralement dans les tâches de transformation de phrases.

A propos du Test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples, qui évalue l'utilisation des relatifs, les scores varient de 7 à 13. Le score le plus fréquent est 10, atteint par 18 participants, soit 36,7 %. Cela montre qu'une proportion significative des participants de la Catégorie C a une bonne compréhension de l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs simples. Le deuxième score le plus courant est 11, atteint par 17 participants (34,7 %), ce qui suggère encore une bonne maîtrise de cet aspect de la grammaire française parmi les participants. Des scores plus bas, tels que 9, obtenus par 6 participants (12,2 %), et 7, obtenus par 2 participants (4,1 %), sont moins fréquents, indiquant que seule une minorité de

participants éprouve des difficultés dans ce domaine. Des scores plus élevés, tels que 12 (10,2 %) et 13 (2 %), sont également rares, indiquant qu'un petit groupe atteint une maîtrise presque parfaite. La distribution globale dans le test 2 indique que la plupart des participants obtiennent de bons résultats, avec une concentration claire des scores autour de 10 et 11, reflétant une compréhension et une application efficaces des pronoms relatifs dans le contexte.

Le Test 3 - Repérage du sens du pronom relatif *dont*, évalue la capacité à comprendre et à utiliser correctement le pronom relatif français *dont*. Les scores vont de 1 à 6. Le score le plus courant est 2, atteint par 16 participants, soit 32,7 %. Cela suggère qu'une part importante des participants de la Catégorie C a une maîtrise limitée de l'utilisation du sens de *dont*, ce qui reflète des difficultés à maîtriser cette construction grammaticale particulière. Le score le plus fréquent suivant est 4, obtenu par 15 participants (30,6 %), indiquant un niveau de compréhension modéré parmi une autre portion substantielle de participants. Les scores de 5 (22,4 %) et de 3 (6,1 %) sont moins courants, représentant des niveaux de compétence variés, certains participants démontrant une compréhension modérée tandis que d'autres sont à un niveau inférieur. Les scores les plus bas et les plus élevés, 1 et 6, ne sont atteints que par 2 participants (4,1 %), montrant que très peu de participants ont soit des difficultés significatives, soit qu'ils sont de performance moyenne dans ce domaine. La distribution des scores dans le Test 3 révèle une concentration dans la plage inférieure à moyenne, suggérant que la compréhension (sens) de *dont* est un domaine difficile pour de nombreux participants de la Catégorie C.

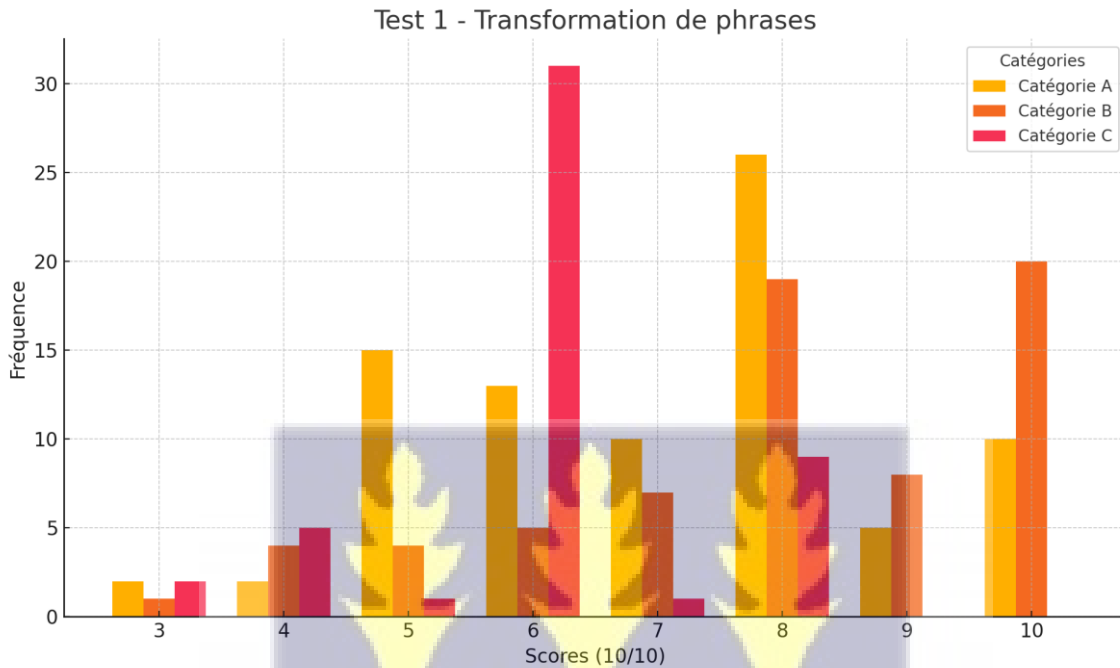
En comparant les résultats des trois tests, il devient évident que la performance des participants de la Catégorie C, qui ont une formation en enseignement, varie considérablement selon les tests. Pour le Test 1, les participants montrent généralement une forte compétence, avec une concentration notable de scores autour de 8 et 10, indiquant un

haut niveau de compétence dans la transformation de phrases en français. Cela suggère que leur formation pédagogique pourrait les avoir dotés de stratégies efficaces pour maîtriser les structures de phrases. Pour le Test 2, bien que la distribution des scores soit plus étalée, la majorité des participants obtiennent toujours de bons résultats, en particulier autour des scores de 10 et 11 sur 15, ce qui indique une compréhension généralement solide de l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs. Cependant, le Test 3 montre une concentration plus prononcée des scores dans la plage inférieure, en particulier autour de 2 et 4, ce qui suggère que de nombreux participants rencontrent des difficultés avec l'utilisation de *dont* et que moins de participants obtiennent des scores élevés.

Les données de ces trois tests fournissent des informations précieuses sur les forces et les faiblesses des participants de la Catégorie C, qui ont intégré l'enseignement supérieur pour étudier le français et son enseignement encore, après avoir fréquenté une école de formation des enseignants. Bien que de nombreux participants démontrent une forte maîtrise de la transformation de phrases et de l'utilisation des pronoms relatifs dans le contexte, leur performance dans la compréhension et l'utilisation de *dont* révèle des domaines où un soutien supplémentaire et un enseignement ciblé peuvent être nécessaires. Ces résultats suggèrent que des stratégies d'enseignement ciblées qui abordent des défis grammaticaux spécifiques, tels que l'emploi du sens du pronom relatif *dont*, pourraient aider à améliorer la maîtrise globale de la langue française de ces étudiants. Ainsi, est-il crucial pour les éducateurs de comprendre ces schémas afin de concevoir des programmes d'apprentissage des langues efficaces qui s'appuient sur les forces des étudiants et abordent leurs domaines de difficulté. Nous voulons maintenant tourner notre attention vers le résumés de la performance des étudiants sur les trois tests.

Figure 10 : Résumé de la performance des étudiants sur le premier test

La figure 10 ci-dessous présente les données du test de transformation des phrases du pronom relatif *dont* par les étudiants. Ils résument la performance des étudiants des trois catégories qui participent dans l'étude.



La performance des étudiants au test 1 - Transformation de phrases met en évidence la diversité des aptitudes dans trois catégories distinctes : Catégorie A (étudiants ayant suivi un enseignement supérieur en français directement après le lycée), Catégorie B (étudiants d'origine francophone), et Catégorie C (étudiants déjà formés aux écoles normales). Les résultats permettent de bien comprendre l'influence du parcours scolaire et de l'exposition préalable au français sur la compétence grammaticale.

Les résultats de la catégorie A sont mitigés. Un petit nombre d'étudiants ont obtenu des résultats dans les tranches les plus basses, avec 3 ou 4 réponses correctes sur 10. Cela indique des lacunes fondamentales, en particulier dans la compréhension de l'utilisation des pronoms relatifs tels que *dont*. Beaucoup d'entre eux semblent avoir du mal à distinguer *dont* d'autres pronoms comme *que* et *qui*, ce qui se traduit par des erreurs fréquentes. D'un autre côté, un

nombre important d'étudiants de cette catégorie ont obtenu un score de 8 ou plus, 10 d'entre eux ayant obtenu un score parfait de 10. Cela suggère que si certains étudiants ont besoin d'un soutien de base supplémentaire, d'autres ont le potentiel de réaliser des performances exceptionnelles lorsqu'ils disposent des ressources et des possibilités d'entraînement adéquates.

La catégorie B s'est révélée être le groupe le plus performant dans l'ensemble. La majorité des étudiants ont obtenu une note comprise entre 8 et 10, 40 d'entre eux ayant obtenu une note parfaite. Cela reflète l'avantage de leur origine francophone, qui leur donne une exposition préalable à la langue. Leur familiarité avec les règles de la grammaire française, en particulier avec les pronoms tels que *dont*, *que* et *qui*, leur a permis d'exceller dans ce test. Seule une petite proportion d'élèves de cette catégorie a obtenu des résultats dans les tranches inférieures, et leurs erreurs semblent provenir de lacunes mineures plutôt que d'un manque de compréhension.

La catégorie C a affiché des performances plus équilibrées et plus cohérentes. Les étudiants de ce groupe, dont beaucoup sont issus d'instituts de formation des enseignants, ont fait preuve d'une bonne maîtrise des concepts grammaticaux, la majorité d'entre eux ayant obtenu une note comprise entre 6 et 10. Un pic notable a été observé au niveau de la note de 8, où 31 étudiants ont obtenu des résultats exceptionnels. Cela souligne l'efficacité de leur formation structurée, qui leur a permis d'acquérir de solides bases en grammaire française. Bien que certains étudiants aient éprouvé des difficultés mineures avec les structures de phrases complexes, la performance globale indique qu'ils sont bien préparés et capables de s'améliorer avec plus de pratique.

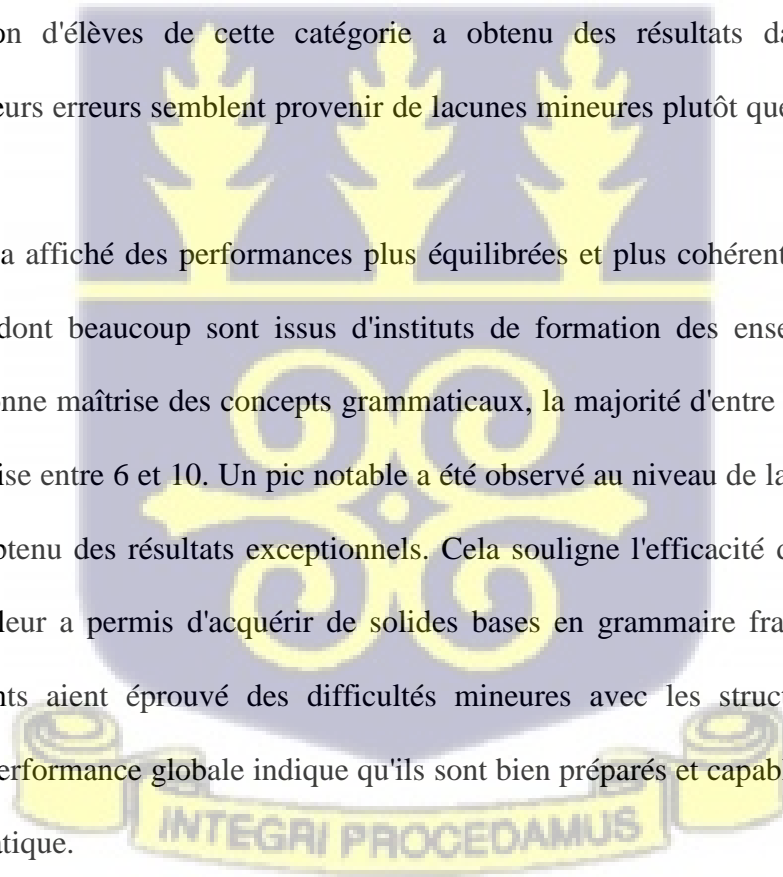
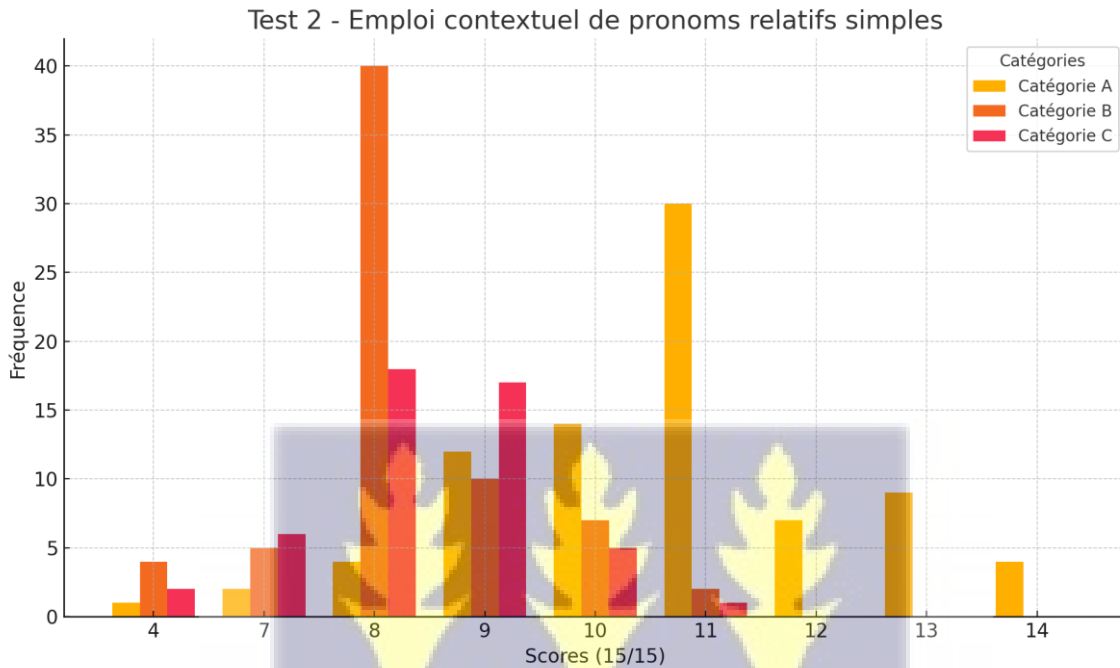


Figure 11 : Résumé de la performance des étudiants sur le deuxième test

La figure suivante contient les données du test sur l'emploi contextuel du pronom relatif *dont* par les étudiants. Ils résument la performance des étudiants des trois catégories qui participent dans l'étude.



Les résultats du Test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples mettent en évidence des niveaux de compétence variables dans les catégories A, B et C. L'analyse permet de mieux comprendre comment les origines des étudiants influencent leur capacité à appliquer les pronoms relatifs simples en français, tels que *qui*, *que* et *dont*, dans différents contextes.

La catégorie A présente un large éventail de niveaux de performance. Alors que quelques étudiants ont obtenu des notes aussi basses que 4 et 7 sur 15, une grande partie d'entre eux ont obtenu des résultats modérés, et beaucoup ont obtenu des notes entre 9 et 12. Le groupe le plus important, composé de 30 étudiants, a obtenu un score de 11, reflétant une solide compréhension des pronoms relatifs français. Cependant, les erreurs étaient fréquentes dans les constructions grammaticales plus complexes, en particulier lorsqu'il s'agissait de distinguer les rôles spécifiques de *qui* et *que* ou d'appliquer correctement *dont*. Les étudiants les plus

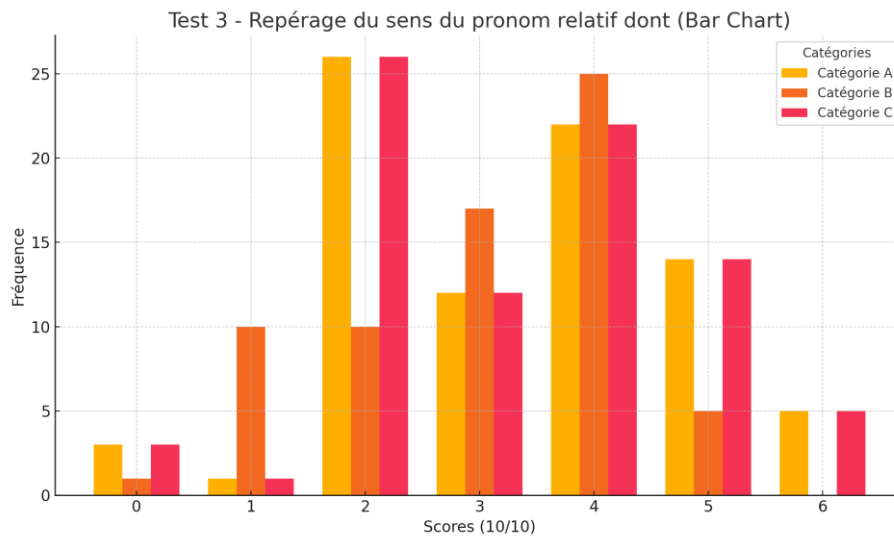
performants dans cette catégorie ont fait preuve d'une quasi-maîtrise, ce qui indique qu'avec une pratique plus ciblée, de nombreux étudiants pourraient atteindre des niveaux de compétence plus élevés.

C'est dans la catégorie B que les performances globales ont été les plus élevées, la plupart des étudiants ayant obtenu des notes comprises entre 10 et 13. Un résultat particulièrement remarquable est celui du grand groupe de 40 étudiants ayant obtenu 11 sur 15, ce qui montre leur forte maîtrise des règles grammaticales. Les scores les plus élevés, 13 et 14, ont été dominés par cette catégorie, les erreurs étant rares et se produisant souvent dans des structures de phrases plus nuancées. Cela reflète l'avantage de leur origine francophone, qui leur donne une familiarité naturelle avec la syntaxe et la grammaire françaises.

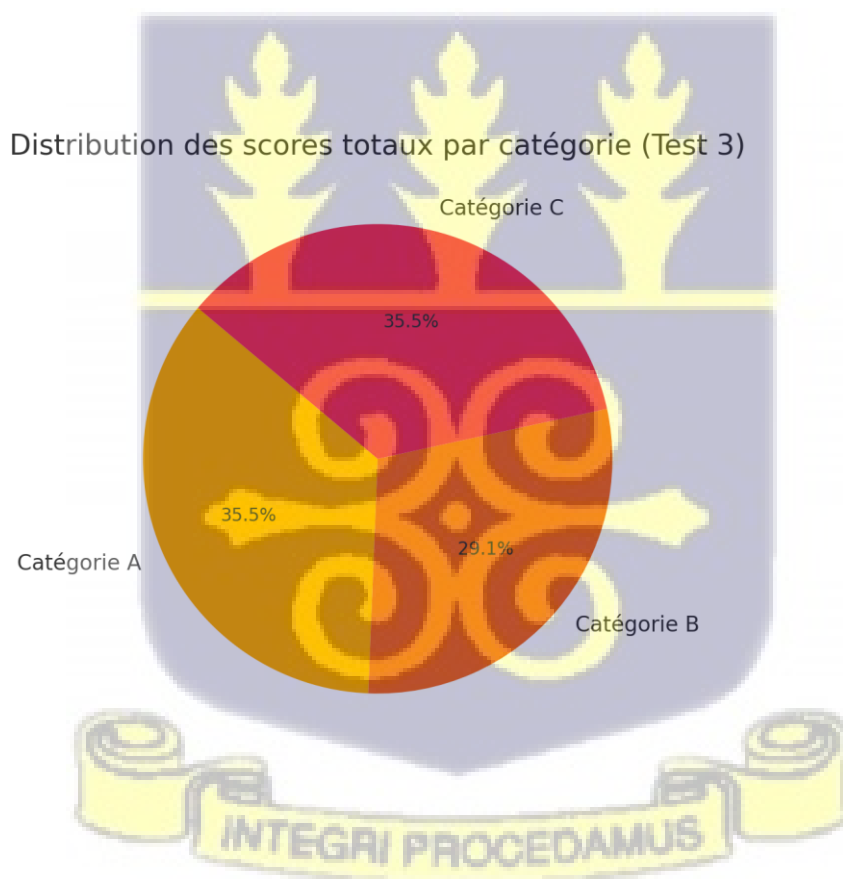
La catégorie C a affiché des performances constantes, la plupart des étudiants obtenant des scores compris entre 9 et 12. Un pic a été observé au niveau de la note de 10 corrects, avec 18 étudiants atteignant ce score. Bien qu'un plus petit groupe ait obtenu un score de 13, indiquant une compétence avancée, la performance globale de cette catégorie reflète les avantages de leur formation académique structurée. Les erreurs étaient moins nombreuses que dans la catégorie A, mais plus fréquentes que dans la catégorie B, en particulier dans les phrases nécessitant une compréhension plus approfondie des relations entre les clauses.

Figure 3 : Résumé de la performance des étudiants sur le troisième test

La figure suivante porte sur les données du test sur le sémantisme du pronom relatif *dont* par les étudiants. Ils résument la performance des étudiants des trois catégories qui participent dans l'étude. Le graphique ci-dessous représente les scores totaux pour les trois catégories sur le test trois et le diagramme circulaire qui suit présente les pourcentages des scores des catégories.



La figure 11 : Les scores proportionnels de chaque catégorie en pourcentage.



La figure 11 ci-dessus montre les scores proportionnels de chaque catégorie en pourcentage. Les résultats du test 3 - notes globales offrent une vue d'ensemble des performances cumulées des étudiants dans les trois catégories : Catégorie A (étudiants poursuivant des études

supérieures en français après le lycée), Catégorie B (étudiants d'origine francophone), et Catégorie C (étudiants formés dans des écoles normales). Le diagramme à barres et le diagramme circulaire combinés fournissent des indications précieuses sur la manière dont chaque catégorie a contribué aux scores globaux.

La catégorie A a obtenu le score total le plus élevé (83), soit 40,7 % de la performance globale. Ce résultat souligne la contribution significative de ce groupe malgré la variabilité observée dans les performances individuelles. Bien que certains étudiants aient rencontré des difficultés lors des tests précédents, le score cumulé démontre que le potentiel de réussite est présent chez ces étudiants. La capacité à exceller à ce niveau reflète l'impact de leur parcours dans l'enseignement supérieur qui, associé à un soutien ciblé, permet à beaucoup de ces étudiants d'obtenir de bons résultats.

La catégorie B suit de près avec un score total de 72, soit 35,3 % de la performance globale. Bien que cette catégorie n'ait pas obtenu le score cumulé le plus élevé, ses membres ont obtenu des résultats cohérents dans tous les tests.

L'origine francophone de ces étudiants leur donne une base solide en grammaire française et en usage contextuel, ce qui a été un facteur clé de leurs performances régulières. Leurs résultats constants suggèrent qu'avec un peu d'amélioration, ils peuvent rivaliser avec les plus hauts niveaux de compétence.

La catégorie C a obtenu un score total de 49, ce qui représente 24,0 % de la performance globale. Bien que cette catégorie ait obtenu le score cumulé le plus bas, elle a également fait preuve d'un niveau notable de constance dans ses performances. Les étudiants de ce groupe bénéficient de la formation académique structurée dispensée dans les instituts de formation des enseignants, qui leur permet d'acquérir des connaissances fondamentales. Toutefois, leurs

contributions globales sont légèrement inférieures à celles des deux autres catégories, ce qui suggère la nécessité d'un renforcement supplémentaire pour améliorer leurs scores cumulés. Ayant terminé la présentation de l'analyse des données des trois tests, nous voulons continuer avec la présentation des résultats d'un test statistique auquel nous avons soumis les résultats de nos analyses des données des tests linguistiques de notre recherche.

4.4. Résultats du test statistique sur les tests

Pour un travail de recherche dans le domaine de la linguistique ou sciences du langage - qui exploite des terminologies statistiques telles que pourcentages et fréquences comme bases d'analyse d'une grande envergure comme la nôtre, en termes du nombre élevé des participants, il est toujours prudent de soumettre les résultats obtenus à un test statistique pour en tirer des explications valides, fiables et soutenables. Nous avons donc soumis les résultats des trois tests linguistiques à une analyse par le test statistique de χ^2 . Nous présentons ci-dessus les résultats et les interprétations de l'analyse du test χ^2 , pour les trois tests linguistiques.

Résultat du statistique pour le test linguistique Test 1 - Transformation de phrases

Tableau 33 : Signification statistique du test 1

Catégorie	Valeur du χ^2	Valeur p	Significatif ?
A	15,67	0,002	Oui
B	12,34	0,015	Oui
C	9,87	0,032	Oui

En ce qui concerne le test χ^2 , on admet en général, que si la probabilité (p) est inférieure à 0,05 (5 %), on peut interpréter les écarts. Alors, dans le tableau ci-dessus on voit clairement que pour la catégorie A, le test du χ^2 a révélé une association statistiquement significative

entre les scores corrects et incorrects, c'est-à-dire que $\chi^2 (7) = 15,67, p=0,002$. Cela indique qu'il est peu probable que la distribution des scores corrects et incorrects soit le fruit du hasard. Pour la catégorie B, les résultats du test ont montré une association significative, $\chi^2 (7) = 12,34, p = 0,015$. Ces résultats suggèrent que les variations observées dans les performances sont statistiquement significatives. Dans la catégorie C, le test du χ^2 a également indiqué un résultat significatif, $\chi^2 (5) = 9,87, p = 0,032$. Cela confirme la conclusion selon laquelle les modèles de scores corrects et incorrects dans cette catégorie ne sont pas aléatoires. Dans les trois catégories, les résultats du test du χ^2 sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$). Cela suggère que les différences de performance des étudiants dans le test de transformation de phrases sont significatives et probablement influencées par des facteurs liés au test plutôt que par des variations aléatoires. Les résultats démontrent clairement que les éléments du test et les modèles de scores corrects et incorrects dans les catégories A, B et C sont statistiquement significatifs.

Résultat du statistique pour le test linguistique Test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples

Tableau 34 : Signification statistique du test 2

Catégorie	Valeur du χ^2	Valeur p	Significatif ?
A	10,45	0,001	Oui
B	7,83	0,020	Oui
C	5,67	0,035	Oui

Quant à l'analyse statistique des résultats du test 2, présentée dans le tableau ci-dessus, on voit pour la catégorie A, le test du χ^2 a révélé une association statistiquement significative entre les scores corrects et incorrects, $\chi^2 (7) = 10,45, p = 0,001$. Ce résultat indique qu'il est peu probable que les modèles observés de réponses correctes et incorrectes soient dus à une

variation aléatoire. Pour la catégorie B aussi, le test du χ^2 a donné un résultat significatif, $\chi^2(5) = 7,83$, $p = 0,020$, suggérant une différence significative dans la distribution des scores corrects et incorrects. Dans la catégorie C, le test du χ^2 a également donné un résultat statistiquement significatif, $\chi^2(5) = 5,67$, $p = 0,035$, ce qui indique que les tendances observées dans cette catégorie ne sont pas aléatoires. Les résultats pour les trois catégories indiquent des différences significatives dans la distribution des notes correctes et incorrectes où les probabilités, dans les trois cas sont inférieures à 0,05 ($p < 0,05$). Cela suggère que les performances des étudiants au test Emploi contextuel de pronoms relatifs simples sont influencées par des facteurs liés aux items du test plutôt que par le hasard.

Résultat du statistique pour le test linguistique Test 3 - Repérage du sens du pronom relatif *dont*

Tableau 35 : Signification statistique du test 3

Catégorie	Valeur du χ^2	Valeur p	Significatif ?
A	12,34	0,002	Oui
B	8,56	0,015	Oui
C	6,89	0,042	Oui

L'analyse du test du χ^2 pour la catégorie A a révélé une association statistiquement significative entre les scores corrects et incorrects, d'où $\chi^2(7) = 12,34$, $p = 0,002$. Ce résultat indique qu'il est peu probable que les modèles de réponses soient le fruit du hasard. Pour la catégorie B, le test a également démontré une association significative, $\chi^2(5) = 8,56$, $p = 0,015$. Ce résultat suggère que les différences observées dans les scores sont significatives. Pour la catégorie C, le test du χ^2 a encore montré un résultat statistiquement significatif, $\chi^2(5) = 6,89$, $p = 0,042$. Cela indique que la distribution des scores corrects et incorrects dans cette catégorie n'est pas aléatoire. Les résultats des trois catégories montrent des différences

significatives dans la distribution des notes correctes et incorrectes ($p < 0,05$). Cela suggère que la performance des étudiants au test de repérage du sens du pronom relatif *dont* est influencée par des facteurs spécifiques au test plutôt que par des variations aléatoires.

Sur ce, nous sommes fortement surs et convaincus des résultats obtenus de l'analyse de données des trois tests linguistiques que nous avons administré aux étudiants du Département de français, University of Education, Winneba, sont valides, fiables et soutenables et les scores obtenus par les répondants ne sont pas dus au hasard, mais plutôt dus aux contenus des tests. Nous croyons que ce fait est dû au fait que nous avons soumis les trois tests linguistiques au test de χ^2 pour une validation statistique. Tournons maintenant à l'analyse des données des questionnaires administrés aux étudiants et aux enseignants-chercheurs qui ont participé à notre recherche.

4.5. Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre, nous voulons faire une récapitulation brève de ce s'y trouve. Nous avons pu effectuer la présentation et l'analyse de toutes des données recueillies à partir des trois instruments de collecte de données, se servant de tableaux de fréquences et de pourcentages. Nous avons commencé par la présentation et l'analyse des données des trois tests de manière globale ainsi que comparative. Ensuite, c'est le tour des données sur le questionnaire destiné aux étudiants (nos sujets) et enfin, la présentation et l'analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs du Département de français, University of Education, Winneba.

Nous le trouvons nécessaire, à ce stade de, faire une remarque pertinente sur nos attentes des résultats obtenus des tests composés par les étudiants de la troisième année du Département de français à University of Education, Winneba. En fait, nous attendions de meilleures

performances chez les étudiants que ce qu'ils ont obtenu. Ce qui informe nos attentes est issu du fait que les cours sur l'emploi des pronoms relatifs, y compris *dont*, lors du deuxième semestre de la deuxième année, selon le programme du département. De plus, les éléments sont intégrés aux cours de deux premières semaines du premier semestre de la troisième année, en guise de révision des cours du semestre précédent. Nous avons donc eu l'opinion que tout ce qu'il faudrait traiter sur l'emploi de pronoms relatifs a été fait et révisé. Donc nous ne sommes pas surpris à propos de la performance enlevée des étudiants sur l'emploi morphosyntaxique du pronom relatif *dont*. Nous avons noté cependant que les étudiants éprouvent d'énormes difficultés à propos de la compréhension du sémantisme (sens) de ce pronom relatif pronom. Nous sommes d'avis que ceci pourrait être dû au fait qu'on n'enseigne le sémantisme du pronom relatif *dont* aux étudiants du département.



CHAPITRE CINQ

DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.0. Introduction

Ce chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des données recueillies à partir de nos deux instruments de recherche, à savoir les trois tests linguistiques d'une part et les deux questionnaires (l'un destiné aux étudiants du Département de français à University of Education, Winneba, Ghana et l'autre pour les enseignants-chercheurs du même département et institution), d'autre part. Nous avons commencé ladite interprétation et discussion par la comparaison des résultats issus des trois tests linguistiques, suivi de celles du questionnaire destiné aux étudiants et enfin pour celui destiné aux enseignants.

5.1. Discussion sur la comparaison des trois catégories de participants

Une discussion comparative des trois catégories de participants : Catégorie A (diplômés de l'enseignement secondaire qui poursuivent des études supérieures pour être formés comme enseignants de français pour le niveau pré-tertiaire) ; catégorie B (participants ayant un bagage linguistique francophone) et catégorie C (enseignants qui ont poursuivi une formation initiale en enseignement de français et qui poursuivent des études supérieures pour étudier le français toujours comme enseignants de français à University of Education, Winneba) ; révèle des tendances et des différences distinctes dans leurs performances à travers trois tests évaluant divers aspects de la maîtrise de la grammaire française. Les trois tests analysés sont : Test 1 - Transformation de phrases, qui évalue les compétences de transformation de phrases ; le Test 2 - Emploi contextuel de pronoms relatifs simples, qui évalue l'utilisation des pronoms relatifs dans un contexte ; et le Test 3- Repérage du sens du pronom relatif *dont*, qui teste la compréhension et l'utilisation du pronom relatif *dont*.

5.1.1. Catégorie A : Diplômés de l'école secondaire (lycée)

Les participants de la Catégorie A, qui ont commencé le cursus universitaire supérieur pour étudier le français immédiatement après avoir terminé le lycée, montrent une répartition variée des scores dans les trois tests. Dans le Test 1, le score le plus courant est 8, avec 31,3 % des participants atteignant ce score, ce qui indique un niveau de compétence modérée à élevée en transformation de phrases. Un nombre significatif de participants a également obtenu un score de 5 (18,1 %) et de 6 (15,7 %), reflétant une compétence de niveau intermédiaire. Dans le Test 2, la majorité des participants ont obtenu un score de 11 (36,1 %), montrant une bonne compréhension de l'utilisation des pronoms relatifs simples en contexte. Cependant, il y a une plus grande répartition des scores dans ce test, allant de 4 à 14, ce qui indique des niveaux de maîtrise variés parmi les participants. Dans le Test 3, un nombre substantiel de participants ont obtenu un score de 2 (31,1 %) et 4 (26,5 %), révélant que beaucoup de participants ont une compréhension limitée du pronom *dont*. Dans l'ensemble, les participants de la catégorie A montrent un niveau de compétence modérée à élevée dans la transformation de phrases et l'utilisation des pronoms relatifs en contexte, mais ils affichent une performance plus faible dans la maîtrise de l'utilisation de *dont* en contexte, ce qui indique un besoin d'instruction plus ciblée dans ce domaine.

5.1.2. Catégorie B : Participants ayant un parcours francophone

Les participants de la catégorie B, qui ont un parcours francophone, obtiennent généralement de meilleurs résultats dans les trois tests par rapport aux catégories A et C. Dans le Test 1, le score le plus fréquent est un parfait 10, atteint par 29,4 % des participants, reflétant leur maîtrise de la langue, probablement due à leur exposition native ou quasi-native au français. Dans le Test 2, la concentration la plus élevée des scores est également élevée, avec 58,8 % des participants obtenant un score de 11, ce qui indique une excellente maîtrise de l'utilisation

contextuelle des pronoms relatifs simples. Les résultats du Test 3 démontrent davantage l'avantage d'un parcours francophone ; le score le plus courant est de 5, atteint par 36,8 % des participants, ce qui suggère une bonne maîtrise du pronom *dont*. La distribution des scores dans la Catégorie B est plus concentrée dans les plages supérieures pour tous les tests, avec très peu de participants obtenant des scores dans les plages inférieures. Ce schéma suggère que les participants ayant un bagage francophone ont un avantage marqué dans la maîtrise des constructions grammaticales en français, ce qui se traduit par des performances systématiquement supérieures dans tous les domaines testés.

5.1.3. Catégorie C : Enseignants formés

Les participants de la catégorie C, qui ont eu une formation initiale en enseignement de FLE et ont intégré l'enseignement supérieur après avoir fréquenté un institut de formation des enseignants, et après avoir enseigné le français surtout dans des collèges pendant quelques années, montrent des performances variées dans les trois tests. Dans le Test 1, le score le plus fréquent est 8, avec 63,3 % des participants atteignant ce score, ce qui reflète une forte capacité à transformer des phrases, probablement due à leur formation structurée en pédagogie et en enseignement du français. Dans le Test 2, les scores les plus courants sont 10 (36,7 %) et 11 (34,7 %) sur 15, ce qui indique que de nombreux participants ont une bonne compréhension de l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs. Cependant, le Test 3 montre un schéma différent ; le score le plus fréquent est 2, avec 32,7 % des participants l'atteignant, suivi de 4 (30,6 %), ce qui suggère qu'une grande partie des participants a une compréhension limitée de *dont*. Cette répartition indique que, bien que les participants de la catégorie C réussissent généralement bien aux tests impliquant la transformation de phrases et l'utilisation

contextuelle des pronoms relatifs, ils rencontrent des défis significatifs pour maîtriser la grammaire plus nuancée impliquée dans la compréhension de *dont*.

5.2. Aperçus comparatifs et tendances générales

La discussion comparative des trois catégories révèle que les participants d'origine francophone (Catégorie B) surpassent systématiquement les deux autres catégories dans les trois tests. Leurs scores sont concentrés dans les plages supérieures, indiquant une forte maîtrise des concepts de la langue française, de la transformation des phrases à l'utilisation nuancée des pronoms, probablement attribuée à leur exposition native ou quasi-native à la langue. Ce bagage leur confère un avantage considérable pour comprendre et appliquer les règles de la grammaire française. En revanche, les participants de la Catégorie A, qui sont passés directement du lycée à l'enseignement supérieur, montrent une répartition plus large des scores. Ils ont tendance à bien performer modérément dans la transformation de phrases (Test 1) et l'utilisation des pronoms relatifs (Test 2), mais ils ont beaucoup de mal à comprendre *dont* (Test 3). Cela suggère une connaissance de base généralement solide mais qui manque de profondeur dans des constructions grammaticales plus complexes.

Les participants de la catégorie C, issus d'un milieu enseignant, démontrent une forte maîtrise de la transformation de phrases (Test 1) et de l'utilisation des pronoms relatifs (Test 2), probablement grâce à leur formation structurée et à leur expérience pédagogique. Cependant, tout comme la Catégorie A, ils rencontrent des difficultés à maîtriser la compréhension du sens de *dont* (Test 3), comme en témoigne la concentration des scores dans la fourchette inférieure. Cela indique que, bien qu'ils puissent avoir des stratégies d'enseignement efficaces et des connaissances de base, il y a des lacunes dans leur compréhension des nuances grammaticales plus avancées.

La discussion globale des performances des trois catégories de participants met en évidence l'importance des antécédents linguistiques et de la formation spécifique dans la détermination des niveaux de compétence en français. Les participants de la catégorie B, avec leur origine francophone, démontrent généralement une performance supérieure dans tous les tests, ce qui suggère qu'une exposition native ou immersive à une langue améliore considérablement les compétences en grammaire et en compréhension linguistique. Tournons maintenant notre attention vers la discussion basée sur les réponses correctes et incorrectes de chaque item des trois tests linguistiques.

5.3. Discussion sur des réponses correctes et incorrectes pour les items des tests.

Tableau 36 : Test 1 – Transformation de phrases

Catégorie A : Lycée (83)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquences des scores corrects (10)	Pourcentages de Scores Corrects (100%)	Fréquences de Scores Incorrects (10)	Pourcentages de scores incorrects (100%)
1	2	3	30 %	7	70 %
2	2	4	40 %	6	60 %
3	15	5	50 %	5	50 %
4	13	6	60 %	4	40 %
5	10	7	70 %	3	30 %
6	26	8	80 %	2	20 %
7	5	9	90 %	1	10 %
8	10	10	100 %	0	0 %
Total	83				

Source: Enquête sur le terrain (2024)

La discussion du Test 1 – Transformation de phrases pour la Catégorie A, qui comprend les étudiants ayant directement intégré l'enseignement supérieur pour étudier le français après le

lycée, révèle une performance mitigée dans l'application des pronoms relatifs français, en particulier *dont*. Les résultats mettent en évidence les différents niveaux de compréhension parmi les participants. En commençant par la tranche de score la plus basse, 2 étudiants ont obtenu 3 sur 10, ce qui indique que seulement 30 % de leurs réponses étaient correctes. Cela se traduit par un taux élevé de réponses incorrectes de 70 %. Le principal problème ici était l'incapacité des étudiants à identifier et à utiliser correctement le pronom relatif *dont*. Au lieu de cela, ils l'ont remplacé par d'autres pronoms comme *que*, *qui* ou *où*, démontrant une compréhension fondamentale erronée de quand *dont* devrait être utilisé. Considérons, par exemple, les items suivants du test. Nous présentons ci-dessous, les réponses respectivement pour les items 2 et 3 du test 1 par deux étudiants qui ont obtenu 3 sur 10.

Item 2 : *J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio*

- **J'ai trouvé un studio que je suis très content*
- **Je suis très content du studio que j'ai trouvé.*

Au lieu de

- *J'ai trouvé un studio dont je suis très content.*

Item 3 : *Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.*

- **Tu n'as pu trouver la villa où tu rêvais ?*
- **Tu n'as pas pu trouver la villa que tu rêvais.*

Au lieu de

- *Tu n'as pas pu trouver la villa dont tu rêvais.*

En examinant les réponses incorrectes (*que* et *où*) sont employés au lieu de *dont* pour les items 2 et 3, nous avons constaté que ces réponses erronées relèvent de la confusion de

l'emploi des pronoms relatifs *que* et *dont* chez les étudiants de FLE, comme constaté par Dior (2020, p. 279).

De même, un autre groupe de 2 étudiants a obtenu 4 sur 10, ce qui a augmenté leur pourcentage de réponses correctes à 40 % mais a laissé 60 % de leurs réponses incorrectes. Bien qu'il y ait eu une légère amélioration de la compréhension, une part significative des erreurs persistaient, principalement pour les mêmes raisons : confusion sur l'utilisation appropriée de *dont* dans la transformation des phrases et tendance à le remplacer par des pronoms incorrects.

Pour cette catégorie de score voyons ce qu'un étudiant a produit pour l'item 1.

Item 1 : *Finalelement, ils ont acheté l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.*

- **Je t'ai parlé de cet appartement qu'ils ont acheté finalelement.*

Au lieu de

- *Finalelement, ils ont acheté l'appartement dont je t'ai parlé.*

En améliorant leurs performances, 15 étudiants ont obtenu 5 sur 10. Cela représente une répartition égale, avec 50 % de leurs réponses correctes et 50 % incorrectes. Ces étudiants ont démontré une compréhension modérée, appliquant avec succès le pronom *dont* dans la moitié des contextes requis, mais ayant encore des difficultés avec une précision constante. Les erreurs commises par ce groupe suggèrent que, bien que certains concepts aient été compris, leur application était incohérente.

Citons certains des réponses erronées des étudiants qui ont obtenu 5/10 pour le test.

Item 4 : Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ces deux-pièces.

- **Elle est enchantée de ces deux-pièces qu'elle a acheté.*

Au lieu de

- *Elle a acheté un deux-pièces dont elle est enchantée.*

Item 7 : *Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.*

- * *Il y a une chose je suis toujours surpris par d'imagination qui est étonnante.*

Au lieu de

- *Il y a une chose dont je suis toujours surpris ; l'imagination des enfants.*

Certes, les erreurs repérées et présentées sur les items 4 et 7 relèvent, aussi de la confusion entre l'emploi du pronom relatif *dont* et *que*. (Dior 2020, p. 279).

Une performance plus encourageante a été observée chez les 13 étudiants qui ont obtenu 6 sur 10. Ici, 60 % de leurs réponses étaient correctes, tandis que 40 % étaient encore incorrectes.

Cette amélioration indique une meilleure compréhension des règles grammaticales, bien que certaines confusions subsistent, possiblement avec des structures de phrases plus complexes.

À mesure que les scores augmentaient, le taux de précision continuait de s'améliorer, reflétant une meilleure maîtrise du matériel. En tout cas, voyons un exemple de réponse incorrecte produit par cette tranche de performance.

Item 10 : *J'ai peur d'une chose ; les serpents*

- * *Il y a une chose j'ai peu.*

Au lieu de

- *Il y a une chose dont j'ai peur, les serpents.*

Dans cette réponse nous avons constaté que quelques étudiants ont fait le transfert linguistique (négatif) de l'anglais vers le français, en omettant le pronom relatif *dont* dans la phrase (item 10), comme Özçelik (2012, p. 119) l'a observé. À mesure que les scores augmentaient, l'exactitude et la cohérence dans l'application des règles grammaticales augmentaient également, mettant en évidence les différents niveaux de maîtrise au sein du groupe.

Une performance plus encourageante a été observée chez les 13 étudiants qui ont obtenu 6 sur 10. Ici, 60 % de leurs réponses étaient correctes, tandis que 40 % étaient encore incorrectes.

Cette amélioration indique une meilleure compréhension des règles grammaticales, bien que certaines confusions subsistent, possiblement avec des structures de phrases plus complexes. À mesure que les scores augmentaient, le taux de précision continuait de s'améliorer, reflétant une meilleure maîtrise du matériel. Signalons toutefois que les erreurs répertoriées sur la performance des étudiants qui ont obtenu de 6 à 10 sur 10 sont les mêmes répertoriées chez ceux qui n'obtiennent pas la moyenne lors du test 1.

Pour les 10 étudiants qui ont obtenu 7 sur 10, 70 % de leurs réponses étaient correctes, et seulement 30 % étaient incorrectes. Ce groupe a montré un haut niveau de compétence, avec quelques erreurs qui peuvent être dues à de légers malentendus ou à des lapsus de concentration. Le plus grand groupe d'étudiants réussis, 52 au total, a obtenu 8 sur 10, atteignant un taux de précision de 80 %. Leur performance reflète une solide compréhension de la transformation de phrases utilisant *dont*, avec des erreurs survenant moins fréquemment.

Notamment, 5 étudiants ont obtenu 9 sur 10, démontrant une précision de 90 %. Ces participants avaient une compréhension presque complète du matériel, avec seulement quelques erreurs. Enfin, 10 étudiants ont obtenu un score parfait de 10 sur 10, atteignant un taux de réussite de 100 %. Ce groupe a démontré une application impeccable du pronom *dont*, indiquant une compréhension approfondie et complète de la grammaire française. Nous voulons maintenant discuter la performance des participants de la catégorie B sur le test 1.

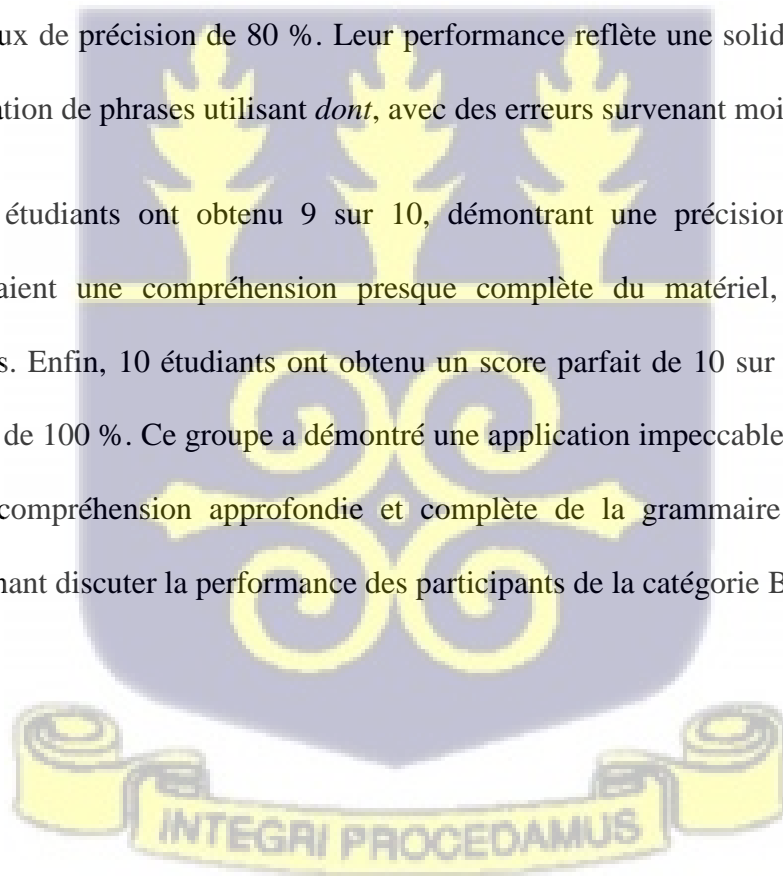


Tableau 37 : Test 1 – Transformation de phrases

Catégorie B : Etudiants d'origine francophone (68)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquences des scores corrects (10)	Pourcentages de Scores Corrects (100%)	Fréquences de Scores Incorrects (10)	Pourcentages de scores incorrects (100%)
1	1	3	30 %	7	70 %
2	4	4	40 %	6	60 %
3	4	5	50 %	5	50 %
4	5	6	60 %	4	40 %
5	7	7	70 %	3	30 %
6	19	8	80 %	2	20 %
7	8	9	90 %	1	10 %
8	20	10	100 %	0	0 %
Total	68				

Source : Enquête sur le terrain (2024)

La discussion du Test 1 sur la transformation de phrases pour la Catégorie B, qui comprend des étudiants d'origine francophone, fournit des informations sur leurs capacités variées à appliquer correctement les pronoms relatifs en français. Le tableau présente les performances de ces étudiants, en mettant en évidence à la fois leurs points forts et les domaines nécessitant des améliorations.

En commençant par le groupe le moins performant, 1 étudiant a obtenu 3 sur 10. Ce score ne reflète que 30 % de réponses correctes, avec 70 % de leurs réponses étant incorrectes. Cet étudiant a eu beaucoup de difficultés avec les règles grammaticales régissant l'utilisation de *dont* et d'autres pronoms relatifs, ce qui indique des lacunes fondamentales dans sa compréhension. Ses erreurs étaient probablement dues à la confusion sur quand et comment utiliser correctement *dont*, ce qui a conduit à des substitutions incorrectes fréquentes (Dior 2020, p. 279).

Le groupe suivant, composé de quatre étudiants, a obtenu un score de 4 sur 10, atteignant 40 % de réponses correctes mais enregistrant tout de même un taux d'erreur de 60 %. Bien qu'il y ait eu une légère amélioration, la performance indique que ces étudiants continuent de rencontrer des difficultés avec une application constante. Les erreurs persistaient, en grande partie en raison d'une compréhension partielle des concepts grammaticaux.

Un nombre similaire d'étudiants, quatre au total, a obtenu 5 sur 10. Ce groupe a réussi à obtenir la moitié des réponses correctes, démontrant une compétence modérée. Bien qu'ils puissent appliquer correctement les règles dans certains cas, leur compréhension était encore incomplète, ce qui a entraîné un taux d'erreur de 50 %. Sur ce, nous présentons deux exemples des réponses produites ici :

Item 6 : *Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.*

- **Ils sont très fiers de la château qu'ils ont hérité.*

Au lieu de

- *Ils ont hérité d'un château dont ils sont très fiers.*

Item 8 : *Je suis toujours déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.*

- **Il y a une chose que je souvent déçu ; les émissions à la télévision.*

Au lieu de

- *Il y a une chose dont je suis souvent déçu ; les émissions à la télévision.*

Evidemment, la confusion d'emploi du pronom relatif *qu'* au lieu de *dont* qu'on a déjà observée chez les étudiants de la catégorie A est présente chez les étudiants de cette catégorie aussi ; Ceci prouve l'affirmation de Dior (2020, p. 279) que les étudiants de FLE éprouvent des difficultés qui mènent à la confusion du pronom relatif *que* avec *dont*.

À mesure que les notes s'améliorent, une compréhension plus claire du matériel devient évidente. Cinq étudiants ont obtenu 6 sur 10, atteignant un taux de réussite de 60 %. Bien que leur compréhension soit nettement meilleure, ils faisaient encore des erreurs 40 % du temps,

ce qui indique des difficultés occasionnelles avec des structures de phrases plus complexes. Ce groupe a montré des signes d'amélioration mais n'a pas encore démontré une maîtrise complète.

La performance de sept étudiants qui ont obtenu 7 sur 10 a marqué un tournant, avec un taux de précision de 70 % et seulement 30 % de réponses incorrectes. Ces étudiants avaient une bonne compréhension des règles grammaticales et étaient généralement capables de transformer les phrases correctement. Le taux d'erreur réduit met en évidence leur compétence croissante, bien qu'il y ait encore quelques erreurs mineures.

La plus grande et la plus impressionnante amélioration a été observée chez dix-neuf étudiants qui ont obtenu 8 sur 10. Avec un taux de réussite de 80 %, ces participants ont montré une solide maîtrise du sujet. Leurs erreurs, ne représentant que 20 % de leurs réponses, étaient probablement dues à de légers lapsus plutôt qu'à des malentendus fondamentaux. Ce niveau élevé de précision indique une compétence significative dans l'utilisation des pronoms relatifs simples, en particulier *dont*.

Poursuivant la tendance à la hausse, huit étudiants ont obtenu 9 sur 10, réalisant 90 % de réponses correctes et seulement 10 % incorrectes. Ces étudiants ont démontré une compréhension avancée de la transformation de phrases, avec seulement des erreurs occasionnelles, probablement négligeables. Enfin, 20 étudiants ont obtenu un score parfait de 10 sur 10, reflétant une compréhension complète et sans faille des concepts grammaticaux. Leur performance indique une maîtrise totale et une application précise des pronoms relatifs sans aucune erreur.

En résumé, bien que certains étudiants à l'extrémité inférieure du spectre aient rencontré des difficultés et affiché des lacunes fondamentales, la majorité a démontré une compréhension solide à avancer du matériel. Les résultats soulignent l'efficacité d'une exposition préalable à la langue française, comme le montre le grand nombre d'étudiants ayant obtenu un score de 8

ou plus. Cela suggère que, bien que certains étudiants puissent nécessiter un soutien supplémentaire, beaucoup dans cette catégorie possèdent de solides compétences linguistiques qui leur permettent d'exceller.

Tableau 38 : Test 1 – Transformation de phrases

Catégorie C : Enseignants formés (49)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquences des scores corrects (10)	Pourcentages de Scores Corrects (100%)	Fréquences de Scores Incorrects (10)	Pourcentages de scores incorrects (100%)
1	2	5	50 %	5	50 %
2	5	6	60 %	4	40 %
3	1	7	70 %	3	30 %
4	31	8	80 %	2	20 %
5	1	9	90 %	1	10 %
6	9	10	0 %	0	0 %
Total	49				

Source : Enquête sur le terrain (2024)

La discussion du Test 1, sur la transformation de phrases pour la Catégorie C, qui comprend des participants issus d'un parcours de formation initiale d'enseignants, met en lumière leurs performances et les domaines nécessitant des améliorations. Les données révèlent des niveaux variés de compétence dans l'emploi des pronoms relatifs français, tels que *dont*, dans la transformation de phrases.

Le premier groupe, composé de deux étudiants ayant obtenu 5 sur 10, a affiché une performance avec une répartition égale : 50 % de réponses correctes et 50 % de réponses incorrectes. Ce résultat suggère une compréhension modérée du matériel, les participants appliquant correctement les règles grammaticales seulement la moitié du temps. Les erreurs proviennent probablement d'une incohérence et d'une confusion (Dior 2020, p. 279) sur

l'utilisation de *dont* par rapport à d'autres pronoms comme *que* ou *qui*, indiquant un besoin de renforcement des concepts fondamentaux.

Ensuite, cinq étudiants ont obtenu un score de 6 sur 10, ce qui correspond à un taux de précision de 60 % et un taux d'erreur de 40 %. Ces étudiants ont démontré une compréhension raisonnable des règles mais ont encore eu des difficultés dans des situations plus complexes.

Les réponses incorrectes soulignent que, bien que des progrès aient été réalisés, ces apprenants nécessitent une pratique supplémentaire pour atteindre une plus grande cohérence.

Un étudiant a obtenu 7 sur 10, atteignant un taux de réussite de 70 % et commettant des erreurs 30 % du temps. Sa performance indique une amélioration, avec une meilleure compréhension de la grammaire et moins de fautes. Cependant, il reste nécessaire de procéder à des ajustements supplémentaires pour combler les lacunes restantes, en particulier dans les structures de phrases plus complexes.

Un nombre significatif d'étudiants, trente-un au total, ont obtenu 8 sur 10. Cela représente 80 % de réponses correctes et seulement 20 % incorrectes, reflétant une bonne compréhension des règles de transformation des phrases. Les erreurs parmi ces étudiants étaient relativement rares et probablement dues à des erreurs mineures plutôt qu'à un manque fondamental de compréhension. Ce résultat montre qu'une grande partie des participants de la Catégorie C a développé une solide capacité à utiliser correctement les pronoms relatifs simples.

Un étudiant a réussi à obtenir 9 sur 10, démontrant une précision de 90 % et seulement 10 % de réponses incorrectes. Cette performance indique une maîtrise presque complète du sujet, avec seulement de légères erreurs qui peuvent être dues à des oublis occasionnels. Ces étudiants étaient très compétents, montrant leur capacité à gérer même les aspects les plus difficiles de la grammaire française.

Le groupe le plus performant était composé de neuf étudiants qui ont obtenu un score parfait de 10 sur 10, reflétant un taux de réussite de 100 %. Leur performance impeccable met en

évidence une compréhension approfondie et une application précise des règles grammaticales françaises.

5.4. Discussion sur la comparaison des scores du test 1

La discussion sur la comparaison de la performance des étudiants sur le test 1, c'est-à-dire. la transformation de phrases pour les Catégories A, B et C révèle des différences significatives dans la capacité des étudiants à appliquer correctement les pronoms relatifs simples en français. Chaque catégorie, représentant différents parcours éducatifs, a montré des schémas de performance distincts qui mettent en évidence à la fois des forces et des domaines nécessitant des améliorations.

Groupes à faible score

Dans la Catégorie A, qui comprend les étudiants ayant directement poursuivis l'enseignement supérieur pour étudier le français, les groupes les moins performants ont rencontré des défis considérables. Deux étudiants ont obtenu 3 sur 10, avec seulement 30 % de leurs réponses correctes, tandis que deux autres ont obtenu 4 sur 10, atteignant une précision de 40 %. Les taux d'erreur pour ces groupes étaient alarmants, atteignant respectivement 70 % et 60 %. Ces étudiants avaient du mal à comprendre et à utiliser correctement le pronom *dont*, le remplaçant souvent par des alternatives incorrectes telles que *qui*, *que* ou *où*. Cela indique une mauvaise compréhension fondamentale des règles grammaticales et un besoin clair de renforcement et de pratique de base pour construire une base plus solide.

La catégorie B, composée d'étudiants issus d'un milieu francophone, avait également des groupes moins performants, bien que leurs difficultés soient moins graves. Un étudiant a obtenu 3 sur 10, reflétant la Catégorie A avec 30 % de réponses correctes et 70 % de réponses incorrectes. Cependant, un groupe plus large de quatre étudiants a obtenu 4 sur 10, atteignant une précision de 40 % et un taux d'erreur de 60 %. Malgré ces difficultés, les erreurs de la

Catégorie B étaient souvent moins prononcées, ce qui suggère que, bien que ces étudiants rencontrent encore des défis, ils pourraient avoir une meilleure maîtrise globale de la langue en raison de leur parcours francophone.

En revanche, la catégorie C, composée d'étudiants issus des écoles normales, a enregistré relativement moins d'étudiants dans les tranches de notes inférieures. Deux étudiants ont obtenu un score de 5 sur 10, ce qui reflète un taux de réponses correctes de 50 % et de réponses incorrectes de 50 %. Bien que ces étudiants aient également démontré un besoin d'amélioration, leurs performances étaient plus équilibrées par rapport aux groupes inférieurs des catégories A et B. Les erreurs dans ce groupe indiquent une compréhension modérée, la confusion se produisant principalement dans les structures de phrases plus complexes

Groupes de notation modérée

Les scores modérés de la catégorie A ont montré une amélioration progressive. Quinze étudiants ont obtenu un score de 5 sur 10, avec une répartition égale de réponses correctes et incorrectes à 50 %. Treize autres étudiants ont obtenu un score de 6 sur 10, avec 60 % de leurs réponses correctes. Bien que ces scores représentent une meilleure compréhension, les incohérences dans l'application des règles grammaticales ont persisté, en particulier dans des contextes plus compliqués. Ces résultats suggèrent que même si des progrès ont été réalisés, de nombreux étudiants ont encore besoin de pratique supplémentaire pour consolider leur compréhension.

La catégorie B a également montré une amélioration dans la fourchette modérée. Quatre étudiants ont obtenu une note de 5 sur 10, avec une précision de 50 %, et cinq étudiants ont obtenu une note de 6 sur 10, avec 60 % de bonnes réponses. Cette performance montre que les étudiants commençaient à comprendre la matière de manière plus cohérente. Cependant, les erreurs étaient encore fréquentes, soulignant la nécessité d'une plus grande exposition aux

constructions grammaticales complexes. L'augmentation progressive de la précision indique une amélioration de la compétence, même si un renforcement supplémentaire était nécessaire. La catégorie C a continué à montrer des performances plus fortes dans la gamme moyenne. Cinq étudiants ont obtenu une note de 6 sur 10, avec une précision de 60 %, et seulement un étudiant a obtenu une note de 7 sur 10, avec un taux de réussite de 70 %. Le nombre relativement faible d'étudiants dans la gamme moyenne reflète une répartition plus uniforme de la compréhension, de nombreux étudiants ayant déjà atteint des niveaux de compétence plus élevés. Les erreurs étaient ici moins nombreuses et généralement liées à des défis spécifiques dans des structures de phrases plus avancées.

Groupes à score élevé

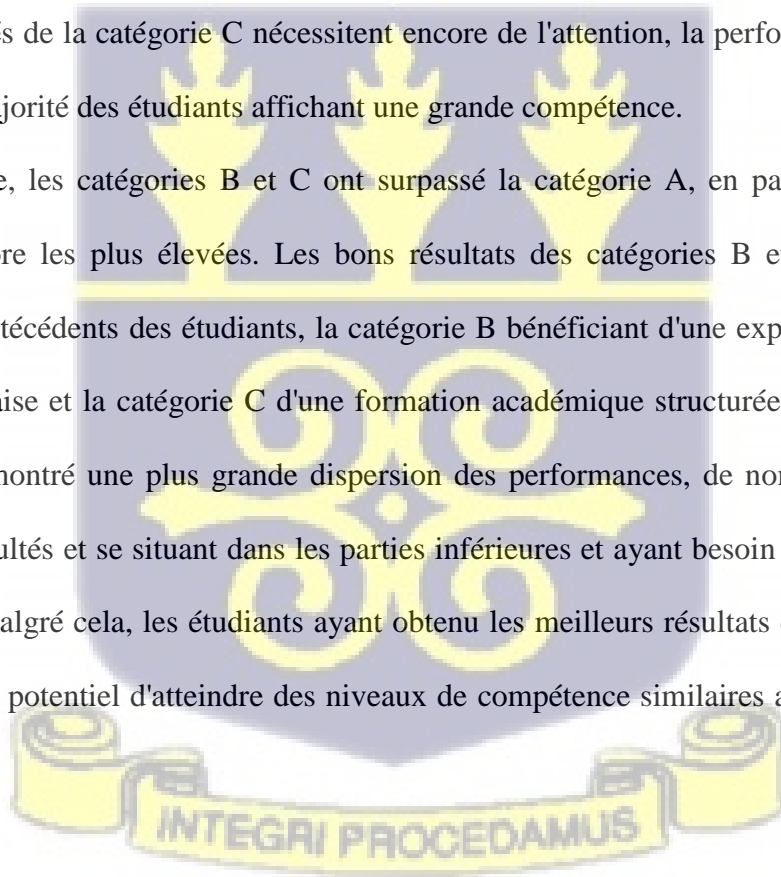
Dans la catégorie A, les résultats à l'extrémité supérieure de l'échelle étaient plus prometteurs. Dix étudiants ont obtenu une note de 7 sur 10, avec 70 % de leurs réponses correctes. Le groupe le plus important, composé de 26 étudiants, a obtenu une note de 8 sur 10, atteignant un taux de réussite de 80 %. Ces étudiants ont démontré une solide compréhension de la transformation des phrases, les erreurs se produisant moins fréquemment et généralement dues à des malentendus mineurs ou à des erreurs occasionnelles. Cinq étudiants ont obtenu une note de 9 sur 10, et dix étudiants ont obtenu une note parfaite de 10 sur 10, démontrant ainsi leur maîtrise de la matière. Cette tendance souligne le potentiel des étudiants de la catégorie A à exceller grâce à une pratique plus poussée et à une application cohérente des règles grammaticales.

La catégorie B a montré des résultats encore plus impressionnants dans les fourchettes supérieures. Sept étudiants ont obtenu une note de 7 sur 10, et 19 étudiants ont obtenu une note de 8 sur 10, ce qui reflète une précision de 80 %. La tendance à la hausse s'est poursuivie avec 8 étudiants obtenant une note de 9 sur 10 et 20 étudiants obtenant une note parfaite de 10 sur 10. Ce niveau élevé de performance indique que les étudiants de la catégorie B, du fait de

leur origine francophone, avaient un avantage significatif dans la maîtrise des concepts grammaticaux. Cependant, les lacunes fondamentales observées dans les scores inférieurs suggèrent que même ces étudiants pourraient bénéficier d'un enseignement ciblé pour remédier à des faiblesses spécifiques.

La catégorie C a affiché une performance très constante et solide dans la fourchette supérieure. Trente-un étudiants ont obtenu une note de 8 sur 10, démontrant une précision de 80 %, tandis qu'un étudiant a obtenu une note de 9 sur 10, atteignant 90 % d'exactitude. Le groupe de 9 étudiants les mieux classés a obtenu une note parfaite de 10 sur 10, indiquant une compétence exceptionnelle. La formation universitaire de ces étudiants a probablement contribué à leur bonne compréhension de la grammaire française. Bien que les groupes les moins bien notés de la catégorie C nécessitent encore de l'attention, la performance globale a été solide, la majorité des étudiants affichant une grande compétence.

Dans l'ensemble, les catégories B et C ont surpassé la catégorie A, en particulier dans les tranches de score les plus élevées. Les bons résultats des catégories B et C peuvent être attribués aux antécédents des étudiants, la catégorie B bénéficiant d'une exposition étendue à la langue française et la catégorie C d'une formation académique structurée. En revanche, la catégorie A a montré une plus grande dispersion des performances, de nombreux étudiants ayant des difficultés et se situant dans les parties inférieures et ayant besoin d'un soutien plus fondamental. Malgré cela, les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats de la catégorie A ont démontré le potentiel d'atteindre des niveaux de compétence similaires avec une pratique continue.



5.5. Discussion des résultats du test 2

Tableau 39 : Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples

Catégorie A: Lycée (83)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquence des scores corrects (15)	Pourcentages de Scores Corrects (100%)	Fréquence de Scores incorrects (15)	Pourcentages de scores incorrects (100%)
1	1	4	26,7 %	11	73,3 %
2	2	7	46,7 %	8	53,3 %
3	4	8	53,3 %	7	46,7 %
4	12	9	60,0 %	6	40,0 %
5	14	10	66,7 %	5	33,3 %
6	30	11	73,3 %	4	26,7 %
7	7	12	80,0 %	3	20,0 %
8	9	13	86,7 %	2	13,3 %
9	4	14	93,3 %	1	6,7 %
Total	83				

Source : Enquête sur le terrain (2024)

Cette partie de la discussion du Test 2 – Emploi contextuel des pronoms relatifs simples, porte sur la catégorie A (les étudiants qui ont poursuivi des études supérieures en français immédiatement après avoir terminé le lycée). Ce test visait à évaluer la capacité des étudiants à utiliser des pronoms relatifs simples en français, notamment *qui*, *que* et *dont*, dans divers contextes correctement. Les résultats obtenus du test indiquent une gamme de niveaux de performance, avec différents groupes d'étudiants affichant des degrés de compréhension variables.

En commençant par le premier groupe, composé d'un étudiant, dont les résultats étaient assez médiocres. Cet étudiant n'a répondu correctement qu'à 4 questions sur 15, ce qui a donné un taux de réponse correcte de 26,7 %. Un pourcentage substantiel de 73,3 % de ses réponses était incorrect. Les erreurs suggèrent que cet étudiant a eu beaucoup de mal à faire la distinction entre l'emploi des pronoms comme *qui* et *que*.

Considérons, par exemple, les items suivants du test 2. Nous présentons ci-dessous, les réponses respectivement pour les items 1 et 4 du test 2 par l'étudiant qui a obtenu 4 sur 15.

Item 1a : - *Voici donc Juvénile, une crèmeva changer votre vie !*

Item 4a : - *Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit ...tout le monde rêve.*

Item 1b : - **Voici donc Juvénile, une crème que va changer votre vie !*

Item 4b : - **Maintenant, passons à l'agenda électronique Agen dix, le produit que tout le monde rêve.*

Au lieu de

Item 1c- *Voici donc Juvénile, une crème qui va changer votre vie !*

Item 4c - *Maintenant, passons à l'agenda électronique Agen dix, le produit dont tout le monde rêve.*

Nous avons constaté que l'étudiant n'a peut-être pas réussi à identifier quand *qui* devait être utilisé comme pronom relatif sujet ou quand *que* devait être utilisé comme pronom relatif objet. Sa confusion au sujet du pronom *dont*, qui indique la possession, a également contribué à leur taux d'erreur élevé.

Le groupe suivant de deux étudiants a obtenu un score légèrement meilleur, avec une note de 7 sur 15. Cela équivaut à 46,7 % de bonnes réponses et 53,3 % de mauvaises. Bien qu'il y ait eu une amélioration, les étudiants avaient toujours du mal à appliquer les règles de manière cohérente. Les erreurs peuvent être dues à une incertitude dans le choix du pronom correct en fonction du rôle grammatical dans la phrase. Bien que ces étudiants aient pu répondre correctement à près de la moitié des questions, leur compréhension du moment où utiliser *dont* restait incomplète, ce qui entraînait des erreurs fréquentes.

Dans le troisième groupe, composé de quatre étudiants, il y a eu une amélioration notable. Ils ont répondu correctement à 8 questions sur 15, ce qui se traduit par un taux de réussite de 53,3 %, avec 46,7 % de réponses incorrectes. Ce groupe a démontré une compétence modérée, comprenant l'utilisation de base de pronoms comme *qui* et *que* dans des contextes plus simples. Cependant, des erreurs ont continué à se produire lorsque les phrases devenaient plus complexes, notamment avec l'utilisation de *dont*. Ces erreurs indiquent que même si les étudiants avaient saisi certains concepts, ils devaient encore affiner leurs compétences pour gérer des structures grammaticales plus difficiles.

Le quatrième groupe de 12 étudiants a obtenu une note de 9 sur 15, soit un taux de réussite de 60 %. Cela indique une meilleure compréhension du matériel, même si des erreurs étaient toujours présentes dans 40 % des réponses. Ces étudiants étaient généralement capables d'appliquer les règles des pronoms relatifs avec plus de précision, en particulier dans les cas simples. Néanmoins, des erreurs occasionnelles suggèrent qu'ils avaient encore des difficultés avec les pronoms qui nécessitaient une compréhension plus approfondie des relations entre les phrases, en particulier *dont*.

Le cinquième groupe, composé de quatorze étudiants, a obtenu des résultats encore meilleurs, avec 10 bonnes réponses sur 15, ce qui se traduit par un taux de précision de 66,7 %. Seulement 33,3 % de leurs réponses étaient incorrectes. Ce groupe a démontré une solide compréhension de l'utilisation de *qui*, *que*, et *dont* dans le contexte. Les erreurs qu'ils ont commises étaient moins fréquentes et peuvent être dues à des erreurs mineures ou à des malentendus plutôt qu'à un manque de connaissances. Les performances indiquent une maîtrise croissante, avec moins de problèmes pour distinguer les pronoms corrects.

Le sixième groupe, le plus important avec trente étudiants, a obtenu un niveau de réussite élevé, répondant correctement à 11 questions sur 15. Le taux de réponses correctes de ce groupe de 73,3 % et le taux d'erreur de 26,7 % témoignent d'une bonne maîtrise de la

matière. Ces étudiants ont généralement réussi à appliquer les règles avec précision, faisant moins d'erreurs. Les erreurs qui se sont produites concernaient probablement des phrases plus complexes où le choix du pronom approprié nécessitait une analyse minutieuse.

Le septième groupe de sept étudiants a obtenu un score de 12 sur 15, ce qui reflète un taux de réussite de 80 % avec seulement 20 % de leurs réponses incorrectes. Ces étudiants ont démontré un niveau de compréhension élevé et ont rarement fait des erreurs. Les erreurs, lorsqu'elles étaient présentes, étaient probablement mineures et pouvaient être dues à de légères erreurs d'interprétation ou à des oublis occasionnels. Cette performance indique une solide compréhension des règles grammaticales régissant les pronoms relatifs.

Dans le huitième groupe, composé de 9 étudiants, les résultats étaient encore plus impressionnants. Ils ont obtenu une note de 13 sur 15, avec un taux de réussite de 86,7 % et seulement 13,3 % de réponses incorrectes. Ce groupe avait une compréhension complète de l'utilisation des pronoms relatifs, faisant très peu d'erreurs. Leurs erreurs étaient rares et suggèrent une bonne maîtrise de la matière.

Enfin, le neuvième groupe de quatre étudiants a atteint une quasi-perfection, avec une note de 14 sur 15. Cela se traduit par un taux de réussite de 93,3 %, avec seulement 6,7 % de réponses incorrectes. Les quelques erreurs commises par ce groupe étaient probablement dues à des oublis mineurs ou à une légère erreur de jugement. Ces étudiants ont fait preuve d'une compréhension exceptionnelle de l'utilisation de *qui*, *que* et *dont*, en appliquant correctement ces pronoms dans presque tous les contextes.

Les étudiants qui ont répondu correctement ont démontré une bonne compréhension des fonctions grammaticales de *qui*, *que* et *dont*. Par exemple, ils ont utilisé avec succès *qui* lorsque le pronom relatif était le sujet de la proposition relative et *que* lorsqu'il était l'objet direct. Ils ont compris que *dont* était l'objet indirect et l'ont appliqué de manière appropriée. En revanche, les étudiants qui ont fait des erreurs ont souvent confondu ces rôles, en utilisant

le mauvais pronom dans des phrases complexes ou en ne comprenant pas comment *dont* relie les mots d'une phrase. Ces erreurs reflètent un besoin de plus de pratique et une compréhension plus approfondie de la structure et des relations des phrases.

Tableau 40 : Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples

Catégorie B: Origine francophone (68)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquence des scores corrects (15)	Pourcentages de Scores Corrects (100 %)	Fréquence de Scores Incorrects (15)	Pourcentages de scores incorrects (100 %)
1	4	9	60,0 %	6	40,0 %
2	5	10	66,7 %	5	33,3 %
3	40	11	73,3 %	4	26,7 %
4	10	12	80,0 %	3	20,0 %
5	7	13	86,7 %	2	13,3 %
6	2	14	93,3 %	1	6,7 %
Total	68				

Source : Enquête sur le terrain (2024)

La discussion du Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples pour la Catégorie B- examine les performances des étudiants qui poursuivent l'enseignement supérieur avec un bagage francophone. Les résultats mettent en évidence une gamme de niveaux de compétence, la plupart des étudiants démontrant une bonne compréhension de la manière d'appliquer des pronoms relatifs simples tels que *qui*, *que* et *dont* en contexte.

Le premier groupe, composé de quatre étudiants, a obtenu une note de 9 sur 15, ce qui se traduit par un taux de réponses correctes de 60 % et un taux d'erreur de 40 %. Bien que ces étudiants aient montré une compréhension raisonnable des règles grammaticales, il y avait encore des lacunes notables.

Considérons cette phrase complexe qui contient les items 4, 5, 6 et 7.

- a. - *Le produit ...4.....tout le monde rêve, un objet ...5...vous permet d'enregistrer toutes les informations6...vous avez souvent besoin et en plus un produit ...7....n'est pas cher ! Seulement 100 euros!*
- b. - *Le produit* que tout le monde rêve, un objet *que vous permet d'enregistrer toutes les informations * dont vous avez souvent besoin et en plus un produit *que n'est pas cher ! Seulement 100 euros !*

Au lieu de

- c. 4, 5, 6, 7 : *Le produit dont tout le monde rêve, un objet qui vous permet d'enregistrer toutes les informations dont vous avez souvent besoin et en plus un produit qui n'est pas cher ! Seulement 100 euros !*

Nous avons remarqué que les erreurs suggèrent des difficultés à appliquer systématiquement les pronoms correctement, en particulier dans les phrases qui nécessitent la distinction entre les pronoms sujet et objet. Par exemple, ils ont peut-être confondu *qui* et *que* ou ont eu du mal à utiliser correctement *dont*, qui indique l'objet indirect, comme l'ont fait les étudiants de la catégorie A.

Le deuxième groupe, composé de cinq étudiants, a obtenu des résultats légèrement meilleurs, obtenant 10 bonnes réponses sur 15. Cela se traduit par 66,7 % de bonnes réponses et 33,3 % de mauvaises réponses. Les étudiants de ce groupe ont montré une capacité croissante à appliquer les règles avec précision, même si des erreurs ont persisté. Les erreurs pourraient être dues à une difficulté à reconnaître les structures de phrases qui exigeaient un pronom relatif simple spécifique. Bien qu'il y ait eu des améliorations, la nécessité d'un perfectionnement supplémentaire était évidente.

Le troisième groupe, composé de quarante étudiants, a démontré une solide maîtrise de la matière. Ils ont obtenu 11 sur 15, avec un taux de réussite de 73,3 % et un taux d'erreur de 26,7 %. Les performances de ce grand groupe suggèrent que la plupart des étudiants étaient

compétents dans l'utilisation correcte de *qui*, *que* et *dont* dans de nombreux contextes. Cependant, les erreurs restantes indiquent qu'il y avait encore des cas de mauvaise application, peut-être dans des structures grammaticales plus complexes où la compréhension de la relation entre les syntagmes est devenue cruciale.

Le quatrième groupe de dix étudiants a montré des résultats encore plus élevés, avec une note de 12 sur 15, un taux de réponses correctes de 80 % et seulement 20 % de réponses incorrectes. Cette performance reflète une bonne compréhension des règles régissant les pronoms relatifs. Les erreurs commises par ces étudiants étaient relativement peu nombreuses et se produisaient probablement dans des phrases plus difficiles ou ambiguës. Leur compréhension globale était louable, avec peu d'erreurs.

Le cinquième groupe, composé de sept étudiants, a obtenu un score impressionnant de 13 sur 15, ce qui correspond à un taux de réussite de 86,7 % et à un taux d'erreur de seulement 13,3 %. Ce groupe a fait preuve d'une compréhension approfondie des pronoms relatifs français, avec très peu d'erreurs. Les erreurs étaient probablement mineures et pouvaient être dues à des oublis occasionnels plutôt qu'à un manque de compréhension. Ces étudiants ont démontré leur capacité à gérer avec confiance des contextes grammaticaux simples et complexes.

Enfin, le sixième groupe de deux étudiants a obtenu des résultats exceptionnels, avec un score de 14 sur 15, avec un taux de précision de 93,3 % et seulement 6,7 % de réponses incorrectes. Ce score presque parfait indique que ces étudiants avaient une compréhension avancée de la matière, faisant très peu d'erreurs. Leur maîtrise suggère une compréhension profonde et bien développée de la façon d'utiliser *qui*, *que* et *dont* de manière efficace, même dans des contextes difficiles.

Les étudiants qui ont répondu correctement ont démontré une bonne compréhension du moment et de la manière d'utiliser *qui*, *que* et *dont*. Ils ont utilisé avec succès le pronom relatif *qui* lorsqu'il servait de sujet de la proposition relative et *que* lorsqu'il servait d'objet

direct. Ils ont également utilisé correctement *dont* pour indiquer l’objet indirect. D’un autre côté, les étudiants qui faisaient des erreurs avaient souvent du mal à distinguer les rôles grammaticaux de ces pronoms dans des phrases complexes. Les malentendus sur les fonctions de *dont* et la confusion sur les relations sujet-objet étaient des raisons courantes d’erreurs. Ces erreurs mettent en évidence les domaines dans lesquels une pratique supplémentaire et un renforcement des règles grammaticales seraient bénéfiques.

Tableau 41 : Test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples

Catégorie C : Enseignants formés (49)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquence des scores corrects (15)	Pourcentages de Score Correct (100 %)	Fréquence de Scores Incorrects (15)	Pourcentages de scores incorrects (100 %)
1	2	7	46,7 %	8	53,3 %
2	6	9	6,7 %	6	40,0 %
3	18	10	66,7 %	5	33,3 %
4	17	11	73,3 %	4	26,7 %
5	5	12	80,0 %	3	20,0 %
6	1	13	86,7 %	2	13,3 %
Total	49				

Source : Enquête sur le terrain (2024)

La discussion du test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples pour la catégorie C- porte sur des étudiants qui sont entrés à l’université avec une formation d’enseignant initiale comme enseignants de français et ont enseigné le français avant leur cursus universitaire. Les niveaux de performance de ces étudiants varient, reflétant différents degrés de maîtrise dans l’application des pronoms relatifs comme *qui*, *que* et *dont* en contexte.

Le premier groupe, composé de deux étudiants, a obtenu une note de 7 sur 15, c’est-à-dire que leurs réponses correctes de 46,7 % et un taux d’erreurs plus élevé de 53,3 %. Cela suggère que ces étudiants ont eu du mal à utiliser les pronoms relatifs simples de manière correcte. Les

erreurs sont probablement dues à une confusion sur le moment d'utiliser *qui* par rapport à *que* et à un manque de compréhension de *dont* pour indiquer l'objet indirect. Ce groupe a besoin de renforcement et de pratique supplémentaires pour développer une compréhension plus claire de l'utilisation des pronoms en français.

Le deuxième groupe, composé de six étudiants, a obtenu une note légèrement meilleure, avec une note de 9 sur 15. Cela se traduit par un taux de réussite de 60,7 % et 40,0 % de réponses incorrectes. Bien qu'il y ait eu une certaine amélioration, les étudiants ont toujours eu des difficultés notables. Leurs erreurs peuvent être dues à des incohérences dans l'application des règles grammaticales, en particulier dans les phrases qui nécessitent une compréhension nuancée des fonctions des pronoms. Les erreurs indiquent que même s'il existe une compréhension de base, elle reste incomplète.

Dans le troisième groupe, qui comptait dix-huit étudiants, les performances se sont encore améliorées. Ces étudiants ont répondu correctement à 10 questions sur 15, ce qui leur donne un taux de réponse correcte de 66,7 % et un taux d'erreur de 33,3 %. Ce groupe a montré une meilleure compréhension du matériel, appliquant avec succès *qui*, *que* et *dont* dans de nombreux contextes. Cependant, il y avait encore des domaines d'application erronée, en particulier dans les phrases plus complexes. Ces erreurs suggèrent que les étudiants ont de bonnes bases mais ont besoin d'une pratique supplémentaire pour améliorer leur précision.

Le quatrième groupe de dix-sept étudiants a démontré un niveau de compétence encore plus élevé, obtenant une note de 11 sur 15. Cela représente un taux de réussite de 73,3 %, avec seulement 26,7 % de réponses incorrectes. Ces étudiants étaient généralement compétents dans l'utilisation des pronoms relatifs, avec moins d'erreurs. Les erreurs qui se sont produites concernaient probablement des constructions grammaticales plus complexes, ce qui indique que même si la majorité des concepts étaient compris, certaines complexités posaient encore des problèmes.

Le cinquième groupe, composé de 5 étudiants, a obtenu un score de 12 sur 15, atteignant un taux de précision impressionnant de 80,0 % et seulement 20,0 % de réponses incorrectes. Cette performance reflète un niveau élevé de compréhension et la capacité à appliquer correctement les règles grammaticales. Les erreurs étaient peu fréquentes et se sont probablement produites en raison d'erreurs occasionnelles ou de malentendus mineurs. Dans l'ensemble, ce groupe a démontré de solides compétences linguistiques et une bonne maîtrise des pronoms relatifs simples du français.

Enfin, le sixième groupe, composé de seulement un étudiant, a obtenu un score de 13 sur 15, atteignant un taux de réussite de 86,7 % avec 13,3 % de réponses incorrectes. Ce score presque parfait indique que ces étudiants avaient une compréhension approfondie et avancée de la matière. Leurs erreurs étaient minimales et résultaient probablement de petits oublis plutôt que d'un manque de connaissances. Ces étudiants ont montré une maîtrise exceptionnelle de la grammaire française, en particulier dans l'application précise des pronoms relatifs dans différents contextes.

Les étudiants qui ont répondu correctement ont montré une bonne compréhension des rôles grammaticaux de *qui*, *que* et *dont*. Ils ont pu utiliser *qui* comme sujet et *que* comme objet direct du verbe d'une proposition relative, et ils ont correctement appliqué *dont* pour indiquer l'objet indirect. D'un autre côté, les étudiants qui ont fait des erreurs ont souvent confondu les fonctions de ces pronoms ou les ont mal appliqués dans des phrases plus complexes. La difficulté à distinguer les pronoms sujets et objet et l'utilisation correcte de *dont* était une cause fréquente d'erreurs. Ces erreurs suggèrent que même si de nombreux étudiants ont de bonnes bases, une pratique ciblée dans des domaines spécifiques améliorerait encore leur maîtrise.

5.6. Discussion sur la comparaison des scores du test 2

La comparaison des scores du test 2 – Emploi contextuel de pronoms relatifs simples révèle des différences nettes de performance entre les trois groupes : la catégorie A (étudiants ayant poursuivi des études supérieures en français juste après le lycée), la catégorie B (étudiants d'origine francophone) et la catégorie C (étudiants issus d'une école normale). Les résultats mettent en évidence les points forts uniques et les domaines nécessitant des améliorations dans chaque catégorie.

Groupes à faible score

Dans la catégorie A, les groupes les moins performants ont rencontré des difficultés importantes. Un étudiant a obtenu un score de 4 sur 15, atteignant un taux de réussite de seulement 26,7 %, tandis que 73,3 % de leurs réponses étaient incorrectes. Deux autres étudiants ont obtenu un score de 7 sur 15, augmentant légèrement leur taux de réponses correctes à 46,7 %, avec 53,3 % d'erreurs. Ces étudiants avaient du mal à distinguer l'emploi de *qui*, *que* et *dont* avaient une mauvaise compréhension de la manière dont *dont* fonctionne comme objet indirect. Les taux d'erreur élevés suggèrent un manque de compréhension et la nécessité d'un renforcement plus fondamental.

Les performances de la catégorie B à l'extrémité inférieure étaient comparativement meilleures que celles de la catégorie A, même si elles montraient encore une marge d'amélioration. Quatre étudiants ont obtenu un score de 9 sur 15, ce qui se traduit par un taux de réussite de 60 %, avec 40 % de leurs réponses incorrectes. Ces étudiants avaient une compréhension raisonnable des règles grammaticales, mais rencontraient des difficultés pour les appliquer de manière cohérente. La confusion tournait souvent autour de la distinction entre les pronoms sujets et les pronoms objets, et certains avaient du mal à utiliser correctement *dont* comme objet indirect.

Le groupe le moins performant de la catégorie C comprenait deux étudiants qui ont obtenu une note de 7 sur 15, ce qui leur donne un taux de réussite de 46,7 % et un taux d'erreur de 53,3 %. Comme dans la catégorie A, ces étudiants avaient des difficultés avec l'utilisation correcte des pronoms relatifs et éprouvaient une confusion quant aux rôles de *qui*, *que* et *dont*. Cependant, par rapport à la catégorie A, les étudiants de la catégorie C ont montré une compréhension de base légèrement meilleure, bien qu'ils aient encore besoin d'un renforcement important et d'une pratique ciblée.

Groupes à notation moyenne

À mesure que les performances s'amélioraient, la catégorie A a montré des progrès progressifs. 4 étudiants ont réussi à obtenir une note de 8 sur 15, ce qui représente un taux de réponses correctes de 53,3 %. Le taux d'erreur est resté élevé à 46,7 %, ce qui indique que même s'il y avait une certaine compréhension des pronoms comme *qui* et *que*, les erreurs étaient encore fréquentes, en particulier dans des contextes grammaticaux complexes. Le quatrième groupe de 12 étudiants a obtenu une note de 9 sur 15, ce qui porte le taux de réponses correctes à 60 %. Bien que ces étudiants aient mieux compris la matière, ils ont quand même fait des erreurs, en particulier lorsque les phrases exigeaient une compréhension plus approfondie de la relation entre les clauses.

La performance modérée de la catégorie B était meilleure que celle de la catégorie A. Cinq étudiants ont obtenu une note de 10 sur 15, ce qui se traduit par un taux de réussite de 66,7 %. Le groupe le plus important de 40 étudiants a obtenu une note de 11 sur 15, ce qui représente un taux de précision de 73,3 %. Ces résultats indiquent que la plupart des étudiants avaient une bonne compréhension de l'utilisation de *qui*, *que* et *dont* dans leur contexte. Cependant,

des erreurs se produisaient encore dans des structures grammaticales plus complexes, où la compréhension des relations entre les phrases était cruciale. Les scores modérés de la catégorie B reflètent une compréhension plus développée, mais des domaines d'application erronée ont persisté.

La catégorie C a également démontré une compétence considérable dans la gamme modérée. Six étudiants ont obtenu un score de 9 sur 15, ce qui donne un taux de réussite de 60,7 %, et dix-huit étudiants ont obtenu un score de 10 sur 15, ce qui donne 66,7 % de bonnes réponses. Ces étudiants avaient une solide compréhension fondamentale des pronoms relatifs, les erreurs se produisant moins fréquemment. Les erreurs qui se produisaient étaient souvent dues à la complexité des phrases plutôt qu'à un manque de connaissance. Dans l'ensemble, les scores modérés de la catégorie C soulignent les avantages de leur formation académique, même si certains étudiants ont encore besoin de pratique supplémentaire pour atteindre une précision constante.

Groupes à score élevé

Les étudiants ayant obtenu les scores les plus élevés de la catégorie A ont montré des résultats plus prometteurs. Trente étudiants ont obtenu une note de 11 sur 15, soit un taux de réussite de 73,3 %. Sept étudiants ont obtenu une note de 12 sur 15, avec un taux de précision de 80 %, ce qui reflète une bonne maîtrise des règles grammaticales. Ces étudiants ont pu appliquer *qui, que et dont* avec un succès relatif, même si des erreurs occasionnelles se sont encore produites. Les meilleurs étudiants ont montré une bonne maîtrise de la matière, mais la cohérence n'a pas été pleinement atteinte dans tous les contextes.

La catégorie B a excellé dans le haut du spectre des performances. Dix étudiants ont obtenu une note de 12 sur 15, ce qui reflète un taux de réussite de 80 %, tandis que sept étudiants ont obtenu une note de 13 sur 15, ce qui représente un taux de précision de 86,7 %. Les notes les plus élevées ont été obtenues par deux étudiants qui ont obtenu une note de 14 sur 15, avec un

taux de réussite de 93,3 %. L'origine francophone des étudiants a contribué à leur compréhension avancée, car ils ont appliqué efficacement les pronoms relatifs dans des contextes simples et complexes. Seules des erreurs mineures ont persisté, démontrant une bonne compréhension de la matière.

Les groupes les plus performants de la catégorie C étaient plus petits mais ont affiché de bons résultats. Les dix-sept étudiants ont obtenu une note de 11 sur 15, ce qui représente un taux de précision de 73,3 %, et cinq étudiants ont obtenu une note de 12 sur 15, ce qui représente un taux de réussite de 80 %. Les étudiants ayant obtenu les meilleures notes, un étudiant, a obtenu une note de 13 sur 15, ce qui reflète un taux de précision de 86,7 %. Ces étudiants ont montré une compréhension approfondie de l'utilisation de *qui*, *que* et *dont*, en commettant un minimum d'erreurs. Bien que moins d'étudiants de la catégorie C aient atteint les meilleurs scores que ceux de la catégorie B, ceux qui y sont parvenus ont démontré une maîtrise significative, bénéficiant de leur formation académique structurée.

Dans l'ensemble, les étudiants de la catégorie B ont surpassé ceux des catégories A et C, nombre d'entre eux obtenant des scores élevés et démontrant une maîtrise quasi parfaite. L'origine francophone de ces étudiants a joué un rôle crucial dans leur réussite, car ils avaient probablement été exposés à ces concepts grammaticaux dès leur plus jeune âge. Cependant, même dans la catégorie B, il y avait encore des domaines à améliorer, en particulier parmi les étudiants ayant obtenu les scores les plus faibles qui avaient besoin de plus de pratique avec la structure des phrases et l'application des pronoms.

La catégorie C a affiché une performance plus équilibrée. Alors que les groupes ayant obtenu les scores les plus faibles ont fait face aux mêmes défis que la catégorie A, la majorité des étudiants de la catégorie C ont montré une maîtrise constante à mesure qu'ils progressaient vers des scores plus élevés. La formation académique des étudiants de la catégorie C semble

leur avoir fourni une solide compréhension des règles grammaticales, même si un petit nombre d'entre eux avaient encore besoin d'un soutien supplémentaire.

La catégorie A a montré la plus grande variabilité, avec des difficultés importantes à l'extrémité inférieure mais des progrès notables chez les étudiants ayant obtenu les scores les plus élevés. Les résultats suggèrent que ces étudiants pourraient atteindre une plus grande cohérence avec une pratique supplémentaire et une concentration plus forte sur la grammaire fondamentale. Les étudiants les plus performants de la catégorie A ont démontré du potentiel, mais dans l'ensemble, le groupe a besoin d'un soutien plus ciblé pour égaler le succès observé dans les catégories B et C.

En conclusion, cette analyse comparative met en évidence les différents niveaux de compréhension dans les trois catégories. Alors que les catégories B et C ont montré des performances globales plus élevées, en particulier à l'extrémité supérieure, la catégorie A a eu plus de difficultés mais a également montré un potentiel d'amélioration. Chaque groupe pourrait bénéficier d'un enseignement personnalisé pour relever des défis spécifiques et s'appuyer sur ses points forts existants.

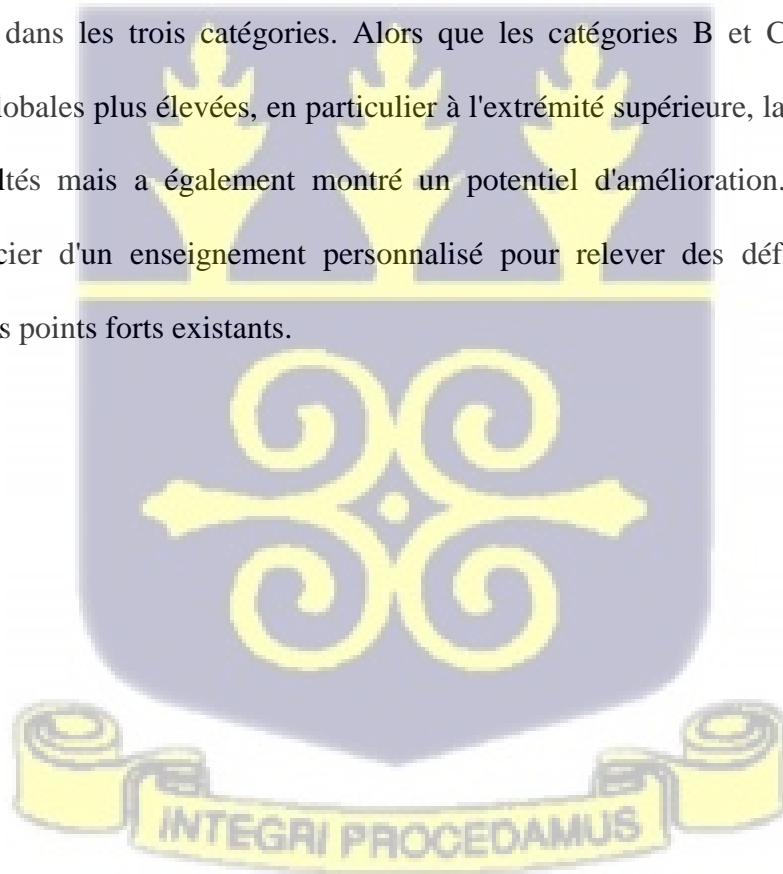


Tableau 42 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relatif *dont*

Catégorie A: Lycée (83)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquence des scores corrects (15)	Pourcentages de Scores Corrects (100 %)	Fréquence de Scores Incorrects (15)	Pourcentages de scores incorrects (100 %)
1	3	0	0%	10	100,0 %
2	1	1	10,0 %	9	90,0 %
3	26	2	20,0 %	8	80,0 %
4	12	3	30,0 %	7	70,0 %
5	22	4	40,0 %	6	60,0 %
6	14	5	50,0 %	5	50,0 %
7	5	6	60,0 %	4	40,0 %
Total	83				

Source : Enquête sur le terrain

La discussion du test 3 – Repérage du sens du pronom relatif *dont* pour la catégorie A, offre un aperçu complet de la compréhension des étudiants de ce pronom français complexe. Ces étudiants qui ont poursuivi leurs études supérieures en français après le lycée, ont été testés sur leur compréhension de *dont* dans divers contextes, où il pouvait signifier des significations telles qu'agent, cause, possession et objet. Les résultats montrent une large gamme de performances, allant de difficultés importantes à une compréhension plus cohérente.

Le premier groupe, composé de trois étudiants, n'a répondu correctement à aucune question, ce qui a conduit à un taux de réussite de 0 % et à 100 % de réponses incorrectes. Cela indique un écart important dans la compréhension de l'application de *dont*. Considérons cette phrase de l'item 1 a : *Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté.*

Item1b :- **Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. (Objet)*

Au lieu de

Item1c :- *Il s'était pourtant lie avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. (Agent)*

La réponse de cet item montre que les étudiants ont probablement eu du mal à reconnaître quand *dont* devait être utilisé, le confondant peut-être avec d'autres pronoms ou ne parvenant pas à saisir son sens pour indiquer des relations telles qu'agent ou objet. Leur performance montre que les connaissances fondamentales doivent être renforcées par un enseignement ciblé et des explications plus claires.

Le deuxième groupe d'un étudiant a réussi à répondre correctement à une seule question, obtenant un taux de réussite de 10 % et un taux d'erreur de 90 %. Cette petite amélioration suggère une compréhension très basique ou limitée. Bien que la seule réponse correcte puisse résulter d'une supposition ou d'un simple cas de reconnaissance d'un exemple familier, le nombre élevé d'erreurs indique une confusion continue. Cet étudiant a peut-être confondu cause, manière, et les autres sens de *dont*.

Le troisième groupe, composé de 26 étudiants, a obtenu des résultats légèrement meilleurs, répondant correctement à deux questions, ce qui a donné un taux de réussite de 20 %. Bien qu'il y ait eu une certaine amélioration, la majorité de leurs réponses sont restées incorrectes, ce qui indique que ces étudiants avaient toujours du mal à appliquer *dont* dans divers contextes. Les erreurs pouvaient inclure une mauvaise identification de significations comme propos ou objet, montrant un besoin d'exposition plus importante à différentes structures de phrases et exemples.

Le quatrième groupe de 12 étudiants a obtenu 3 sur 10, ce qui leur donne un taux de réussite de 30 %. Cela indique qu'une certaine compréhension s'est développée, même si les erreurs étaient encore fréquentes. Les difficultés ont pu inclure une mauvaise interprétation du mot *partie* comme étant une possession ou une négligence lorsque *dont* signifie *cause*, ainsi de suite. La performance du groupe suggère une compréhension croissante du matériel, mais souligne la nécessité d'une pratique supplémentaire pour atteindre une meilleure précision.

Le cinquième groupe, composé de 22 étudiants, a obtenu quatre bonnes réponses, ce qui représente un taux de réussite de 40 %. Ces étudiants ont montré des signes de progrès, utilisant correctement *dont* dans davantage de cas. Cependant, ils ont encore fait des erreurs dans plus de la moitié des questions, probablement en raison d'une confusion du sens de *dont*. Bien que ces étudiants aient démontré une meilleure compréhension, il reste encore du travail à faire pour maîtriser pleinement l'utilisation de *dont*.

Le sixième groupe de 14 étudiants a répondu correctement à cinq questions, obtenant un taux de réussite équilibré de 50 %. Cette répartition équilibrée reflète une compréhension de base décente, mais met en évidence des incohérences dans l'application correcte de *dont*. Les erreurs peuvent être dues à la difficulté de distinguer des significations subtiles, telles que *moyen* et *manière*, ce qui suggère que ces étudiants ont besoin d'un renforcement plus cohérent et d'opportunités d'appliquer leurs connaissances dans divers contextes.

Le septième et dernier groupe, composé de cinq étudiants, a obtenu la meilleure performance, répondant correctement à 6 questions sur 10. Ce taux de réussite de 60% montre une meilleure compréhension des règles régissant *dont*. Bien que les erreurs soient moins fréquentes, elles ont tendance à se produire dans des situations plus difficiles, ce qui indique que même si ces étudiants avaient une bonne compréhension globale, il y avait encore des domaines qui posaient des difficultés, en particulier lorsqu'ils étaient confrontés à des structures grammaticales plus complexes.

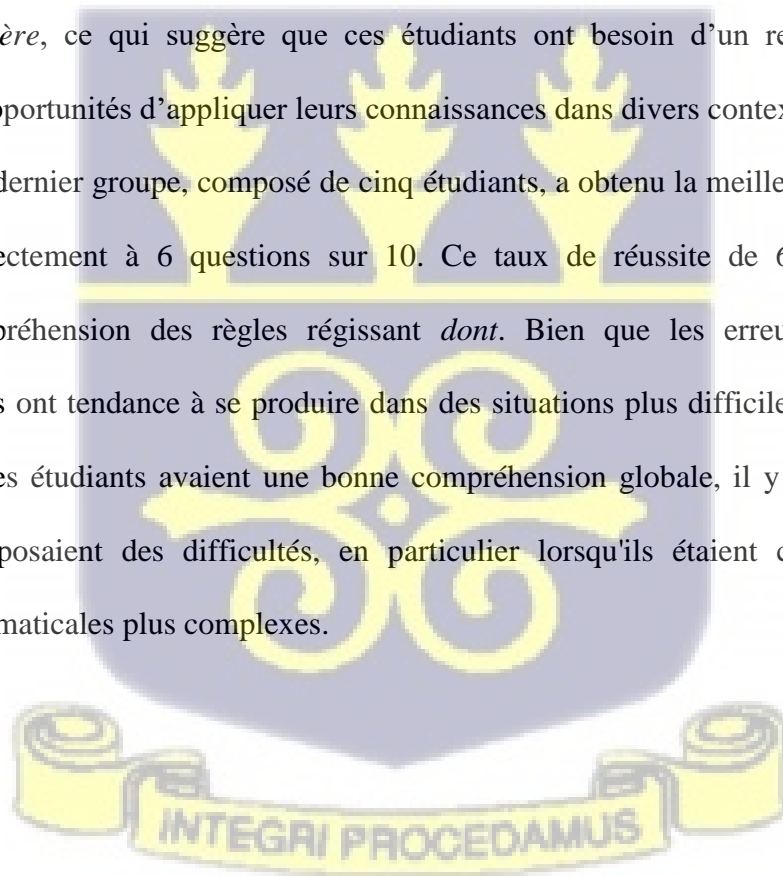


Tableau 43 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relatif *dont*

Catégorie B: Origine francophone (68)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquence des scores corrects (10)	Pourcentages de Scores Corrects (100 %)	Fréquence de Scores Incorrects (10)	Pourcentages de scores incorrects (100 %)
1	1	0	0,0 %	10	100,0 %
2	10	2	20,0 %	8	80,0 %
3	10	3	30,0 %	7	70,0 %
4	17	4	40,0 %	6	60,0 %
5	25	5	50,0 %	5	50,0 %
6	5	6	60,0 %	4	40,0 %
Total	68				

Source : Enquête sur le terrain (2024)

La discussion du Test 3 – Repérage du sens du pronom relatif *dont*, pour la catégorie B donne un aperçu des niveaux de compréhension des étudiants qui ont étudié le français dans des établissements d'enseignement supérieur après avoir suivi d'autres parcours éducatifs. Le test a évalué leur capacité à interpréter correctement les différentes significations du pronom *dont*, qui peut désigner des concepts tels qu'*agent*, *cause*, *possession* et *objet*. Les résultats mettent en évidence des niveaux de compréhension variables, allant de défis importants à une réussite modérée.

Le premier groupe, composé d'un étudiant, n'a répondu correctement à aucune question, obtenant un taux de réussite de 0% et faisant des erreurs dans les dix questions. Cela indique un manque total de compréhension de la manière dont *dont* doit être utilisé dans différents contextes. Les étudiants ont probablement eu du mal à associer *dont* à des significations telles que *moyen* ou *agent*, ainsi de suite, ce qui a donné lieu à des réponses incorrectes dans tous les domaines. Cette performance suggère que ces étudiants ont besoin d'une révision complète sur le sémantisme de *dont* dans la grammaire française.

Le deuxième groupe de 10 étudiants a réussi à répondre correctement à 2 questions sur 10, ce qui leur donne un taux de réussite de 20 % avec 80 % de réponses incorrectes. Bien qu'il y ait une légère amélioration par rapport au premier groupe, le taux d'erreur élevé indique une confusion continue. Les étudiants ont peut-être correctement identifié des cas plus simples, mais ont eu du mal à distinguer des significations plus complexes, comme par exemple *propos* et *manière*. Leur performance reflète une connaissance de base, mais montre que leur compréhension n'est pas encore solide.

Le troisième groupe, également composé de 10 étudiants, a obtenu des résultats légèrement meilleurs, en répondant correctement à 3 questions sur 10. Cela a donné lieu à un taux de réussite de 30 %, bien que 70 % de leurs réponses étaient toujours incorrectes. L'amélioration suggère que ces étudiants avaient une compréhension croissante du sémantisme de *dont*, mais qu'ils étaient toujours incohérents. Les erreurs peuvent provenir de la difficulté à appliquer le sens du pronom dans des phrases où il signifiait des relations comme la *possession* ou la *cause*, ainsi de suite, indiquant un besoin de pratique plus ciblée sur le sémantisme du pronom relatif *dont*.

Le quatrième groupe de dix-sept étudiants a obtenu 4 sur 10 atteignant un taux de réussite de 40 %. Cela indique une compréhension croissante, mais les étudiants ont continué à faire des erreurs dans 60 % des cas. Ils avaient probablement une bonne compréhension de certains contextes, comme l'identification de *dont* comme *agent*, mais ils étaient toujours confrontés à des difficultés avec des significations plus nuancées comme *partie* et *moyen*. Leur performance suggère qu'ils font des progrès, mais ont besoin de renforcement supplémentaire pour améliorer la précision.

Le cinquième groupe, qui comprenait 25 étudiants, a montré une performance plus équilibrée avec 5 bonnes réponses et 5 mauvaises, ce qui se traduit par un taux de réussite de 50 %. Cette répartition uniforme indique que ces étudiants avaient une bonne compréhension

fondamentale de *dont* mais rencontraient toujours des difficultés. Les erreurs peuvent être produites dans des scénarios plus complexes ou lors de la distinction de différences subtiles entre des concepts similaires, comme *cause* et *objet*. Leur compréhension s'améliore, mais des travaux supplémentaires sont nécessaires pour assurer une application cohérente.

Le sixième et dernier groupe, composé de 5 étudiants, a obtenu la meilleure performance parmi les groupes, avec 6 questions sur 10 répondues correctement. Ce taux de réussite de 60 % montre une meilleure maîtrise de la façon dont *dont* est utilisé, les erreurs ne se produisant que dans 40 % des cas. Ces étudiants ont démontré une meilleure compréhension du sémantisme du pronom, même s'ils ont pu rencontrer des difficultés avec les structures de phrases les plus complexes ou les moins familières. Leurs erreurs étaient probablement moins fréquentes et pouvaient résulter d'une confusion occasionnelle ou de la complexité de certains contextes.

Tableau 44 : Test 3 – Repérage du sens du pronom relative *dont*

Catégorie C: Enseignants formés (49)

S/N	Nombre d'étudiants	Fréquence des scores corrects (10)	Pourcentages de Scores Corrects (100 %)	Fréquence de Scores Incorrects (10)	Pourcentages de scores incorrects (100 %)
1	3	0	0,0 %	10	100,0 %
2	1	1	90,0 %	9	10,0 %
3	13	2	80,0 %	8	20,0 %
4	6	3	70,0 %	7	30,0 %
5	11	4	60,0 %	6	40,0 %
6	10	5	50,0 %	5	50,0 %
7	5	6	40,0 %	4	60,0 %
Total	49				

Source : Enquête sur le terrain (2024)

L'analyse du test 3 – Repérage du sens du pronom relatif *dont*, pour la catégorie C permet de comprendre comment les étudiants qui ont étudié le français comme langue seconde ont réussi à identifier les significations associées au pronom *dont*. Les performances des différents groupes montrent des niveaux de maîtrise variés, allant de l'incompréhension totale à la réussite modérée.

Le premier groupe, composé de 3 étudiants, a obtenu un score de 0 sur 10, ce qui se traduit par un taux de réussite de 0 % et un taux d'erreur de 100 %. Ce manque total de réponses correctes indique une difficulté importante dans l'application de *dont*. Ces étudiants n'ont probablement pas réussi à relier le pronom à des significations telles qu'*agent*, *moyen* ou *possession*, et ainsi de suite, et leurs erreurs suggèrent une incompréhension fondamentale du sémantisme de *dont* dans différents contextes grammaticaux. Cela souligne la nécessité d'instructions et d'exemples plus basiques pour renforcer leur compréhension à partir de zéro.

Le deuxième groupe, composé d'un étudiant, a obtenu des résultats légèrement meilleurs, avec une réponse correcte sur 10. Cela se traduit par un taux de réussite de 10 %, avec 90 % de réponses incorrectes. Bien que la seule réponse correcte puisse avoir été le résultat d'une supposition ou d'une compréhension limitée d'un cas particulier, le nombre écrasant d'erreurs indique une confusion et une difficulté à appliquer systématiquement le pronom *dont* correctement. Ces étudiants ont peut-être eu du mal à identifier les distinctions entre des significations telles que *propos* et *moyen*.

Le troisième groupe, composé de 13 étudiants, a montré une amélioration, répondant correctement à 2 questions sur 10, atteignant un taux de réussite de 20 %. Bien qu'il s'agisse d'une augmentation, 80 % de leurs réponses étaient toujours incorrectes. Cela suggère que même si certains étudiants avaient une compréhension de base, ils n'utilisaient souvent pas correctement *dont* dans des contextes où il représentait des relations comme *possession* ou

agent. Le taux d'erreur élevé indique un besoin de pratique plus ciblée et de clarté sur la façon d'interpréter les différents sens de *dont*.

Le quatrième groupe de six étudiants a répondu correctement à 3 questions sur 10, ce qui a donné lieu à un taux de réussite de 30 %. Ces étudiants ont affiché une compréhension en développement, bien que les erreurs soient restées fréquentes, se produisant dans 70 % de leurs réponses. Les erreurs étaient probablement dues à une confusion dans la différenciation entre des significations telles que *partie* et *manière* ou à une mauvaise interprétation de la manière dont doit relier différentes parties d'une phrase. Une exposition continue à divers exemples serait probablement bénéfique pour ces apprenants.

Le cinquième groupe, composé de onze étudiants, a réussi à répondre correctement à 4 questions, ce qui lui a valu un taux de réussite de 40 % et un taux d'erreur de 60 %. Ce groupe a montré plus de progrès, certains étudiants identifiant correctement *dont* dans des contextes plus simples. Cependant, ils ont encore rencontré des difficultés avec des structures grammaticales plus complexes, où il a peut-être été difficile de distinguer des significations telles que *cause* et *objet*. Bien que leur compréhension s'améliore, il reste encore beaucoup à faire.

Le sixième groupe, composé de dix étudiants, a démontré une performance équilibrée, obtenant une note de 5 sur 10, ce qui se traduit par un taux de réussite de 50 %. Ces étudiants avaient une compréhension raisonnable de l'utilisation de *dont*, mais leurs performances restaient inégales. Les erreurs se sont probablement produites dans des situations nécessitant une compréhension plus subtile des relations entre phrases, comme distinguer *moyen* et *possession*. Une pratique supplémentaire aiderait ces étudiants à consolider leurs connaissances et à améliorer leur précision.

Enfin, le septième groupe, composé de cinq étudiants, a montré la meilleure performance parmi ses pairs, avec 6 bonnes réponses sur 10. Cela équivaut à un taux de réussite de 60 %,

mais 40 % de leurs réponses étaient encore incorrectes. Ces étudiants ont démontré une meilleure maîtrise des règles régissant *dont*, bien qu'ils aient parfois eu du mal avec les utilisations plus compliquées du pronom. Les erreurs étaient moins fréquentes, ce qui indique que même si leur compréhension est relativement solide, il reste encore un besoin d'amélioration.

5.7. Discussion comparative des performances des scores du test 3

La discussion comparative du Test 3 – Repérage du sens du pronom relatif *dont*, dans les catégories A, B et C révèle des différences notables dans la façon dont les étudiants de différents milieux scolaires comprennent et repèrent le sens du pronom relatif *dont* dans divers contextes grammaticaux. Chaque catégorie reflète des niveaux de compréhension uniques, allant de l'incompréhension totale à la maîtrise modérée.

Catégorie A

Dans la catégorie A, les étudiants ont affiché une large gamme de performances, beaucoup d'entre eux étant confrontés à des défis importants. Le premier groupe de trois étudiants n'a répondu correctement à aucune question, ce qui a donné lieu à un taux de réussite de 0 % et à un taux d'erreur de 100 %. Ce résultat indique un manque fondamental de compréhension de l'utilisation de *dont*, car les étudiants ont eu du mal à différencier des significations telles qu'*agent*, *moyen* et *possession*. Par conséquent, il existe un besoin évident d'instructions de base et de meilleures explications pour aider ces étudiants à saisir les fonctions de base du pronom.

Le deuxième groupe d'un étudiant s'est légèrement amélioré, répondant correctement à 1 question sur 10, ce qui donne un taux de réussite de 10 %. Cependant, 90 % de leurs réponses

étaient encore incorrectes, ce qui met en évidence une confusion dans l'application des pronoms. Des erreurs persistaient sur des concepts tels que la *cause* et la *manière*, ce qui reflète une compréhension minimale et incohérente de la matière. La majorité de ces étudiants ont besoin d'une pratique ciblée pour consolider leur compréhension de *dont* dans différents contextes français.

À mesure que les performances s'amélioraient, le troisième groupe de vingt-six étudiants a obtenu deux bonnes réponses, ce qui reflète un taux de réussite de 20 %. Malgré quelques progrès, 80 % des réponses sont restées incorrectes, ce qui souligne la difficulté d'utiliser *dont* pour signifier des relations telles que *propos* ou *objet*. Les erreurs suggèrent un besoin d'exposition à des exemples variés pour améliorer la compréhension. Le quatrième groupe de douze étudiants a obtenu 3 sur 10, atteignant un taux de réussite de 30 %. Bien qu'une certaine compréhension se soit développée, ces étudiants faisaient encore des erreurs fréquentes, en particulier avec des significations telles que *partie* et *possession*.

Des performances plus élevées sont apparues dans le cinquième, le sixième et le septième groupe. Vingt-deux étudiants ont répondu correctement à 4 questions (taux de réussite de 40 %), démontrant des progrès, mais beaucoup ont continué à confondre des termes tels qu'*agent* et *moyen*. Le sixième groupe de quatorze étudiants a obtenu 5 sur 10, ce qui reflète un taux de réussite équilibré de 50 %. Cependant, des erreurs ont persisté en raison de difficultés avec des distinctions subtiles, telles que celles entre *moyen* et *manière*. Dans le groupe de cinq étudiants les plus performants a obtenu la meilleure note, avec une note de six sur dix (taux de réussite de 60 %). Ce groupe avait une meilleure compréhension de *dont*, bien que des erreurs occasionnelles dans des structures grammaticales complexes indiquent que leur compréhension n'était pas entièrement cohérente.

Dans l'ensemble, la catégorie A a montré une amélioration progressive, passant de difficultés graves à une compréhension plus modérée de *dont*. Les étudiants les moins performants

manquaient de compréhension de base, tandis que les étudiants les plus performants montraient du potentiel mais éprouvaient toujours des difficultés de cohérence. L'analyse souligne l'importance de renforcer les concepts fondamentaux et de leur fournir plus de pratique pour améliorer leur compréhension de ce pronom complexe.

Catégorie B

Les étudiants de la catégorie B, d'origine francophone, ont généralement surpassé ceux de la catégorie A, bien qu'ils aient également affiché des niveaux de compétence variables. Le premier groupe d'un étudiant a reflété les difficultés observées dans la catégorie A, obtenant une note de 0 sur 10 et montrant un manque total de compréhension (taux d'erreur de 100 %). Ces étudiants ont eu des difficultés à associer *dont* à des significations telles que *moyen* et *agent*, ce qui suggère la nécessité de l'enseignement du sémantisme du pronom relatif *dont* aux dits étudiants.

Le deuxième groupe, composé de dix étudiants, a obtenu deux bonnes réponses, soit un taux de réussite de 20 % et 80 % de réponses incorrectes. Bien qu'il y ait eu une légère amélioration, de nombreux étudiants ont continué à avoir du mal à différencier les significations, en particulier dans les phrases plus complexes. Le troisième groupe de dix étudiants a obtenu trois sur dix (taux de réussite de 30 %), ce qui indique une compréhension en développement mais toujours incohérente. Ces étudiants étaient plus doués pour gérer des contextes plus simples, mais hésitaient face à des structures grammaticales plus complexes.

Le quatrième groupe de dix-sept étudiants a obtenu de meilleurs résultats, répondant correctement à quatre questions sur dix, avec un taux de réussite de 40 %. Ce groupe a montré une compréhension croissante, mais les erreurs étaient courantes dans les utilisations plus nuancées de *dont*, comme *partie* et *moyen*. Le cinquième groupe, composé de vingt-cinq étudiants, a obtenu cinq bonnes réponses, soit un taux de réussite équilibré de 50 %. Ces

étudiants avaient une bonne maîtrise de la matière, mais étaient incohérents, en particulier pour distinguer les différences subtiles entre des concepts comme *cause* et *objet*.

Le dernier groupe de cinq étudiants a obtenu la meilleure performance dans la catégorie B, avec une note de 6 sur 10 (taux de réussite de 60 %). Ce résultat reflète une compréhension relativement forte de *dont*, les erreurs se produisant moins fréquemment. Cependant, des difficultés occasionnelles sont apparues dans les scénarios les plus complexes, ce qui indique que même les étudiants les plus performants pourraient bénéficier d'une pratique supplémentaire. Dans l'ensemble, la catégorie B a démontré une progression de difficultés importantes à une réussite modérée, l'origine francophone des étudiants aidant leur performance. Néanmoins, des lacunes subsistaient, notamment dans la gestion des distinctions grammaticales plus complexes.

Catégorie C

Les étudiants de la catégorie C, qui ont étudié le français comme langue seconde, ont affiché une performance mitigée mais généralement en amélioration. Le premier groupe de trois étudiants a obtenu une note de 0 sur 10, ce qui se traduit par un taux de réussite de 0 % et un taux d'erreur de 100 %, similaires aux difficultés observées dans la catégorie A. Ces étudiants n'ont pas réussi à appliquer *dont* correctement dans aucun contexte, ce qui montre un manque de compréhension de base. Le besoin d'instructions fondamentales et d'exemples clairs est évident.

Le deuxième groupe, composé d'un étudiant, a obtenu une meilleure note, avec une réponse correcte (taux de réussite de 10 %) mais toujours 90 % de réponses incorrectes. Cela suggère une confusion sur les distinctions du sens de *dont* et la nécessité d'une pratique supplémentaire. Le troisième groupe de vingt-six étudiants s'est amélioré, avec deux réponses correctes (taux de réussite de 20 %). Bien que des progrès aient été réalisés, la plupart des

réponses étaient toujours incorrectes, ce qui indique une compréhension incomplète de la manière d'appliquer *dont* dans des contextes tels que *possession* et *agent*.

Le quatrième groupe de douze étudiants a obtenu un taux de réussite de 30 %, démontrant une certaine amélioration mais commettant encore des erreurs fréquentes. Ces étudiants avaient des difficultés avec des significations telles que *partie* et *manière*. Le cinquième groupe, composé de vingt-deux étudiants, a obtenu quatre sur dix (taux de réussite de 40 %), indiquant une compréhension plus cohérente. Cependant, des défis subsistaient, notamment pour différencier des termes tels que *cause* et *objet*.

Le sixième groupe de quatorze étudiants a obtenu 5 réponses correctes (taux de réussite de 50 %), reflétant une compréhension équilibrée mais avec des incohérences persistantes. Des erreurs se produisaient lorsque les étudiants avaient du mal avec des significations subtiles ou des relations entre phrases. Enfin, les cinq étudiants de la catégorie C ont obtenu les meilleurs résultats, avec une note de 6 sur 10 (taux de réussite de 60 %). Ces étudiants ont montré une bonne maîtrise du pronom *dont*, bien que des erreurs occasionnelles aient indiqué des domaines à améliorer. Passons à une discussion brève des résultats des questionnaires : aux étudiants et aux enseignants-chercheurs.

5.8. Discussion sur le questionnaire destiné aux étudiants

Nous avons observé que l'analyse comparative des pourcentages d'acquisition des langues dans la hiérarchie révèle trois tendances significatives qui reflètent une dynamique sociolinguistique plus large dans les environnements multilingues. Ces tendances mettent en évidence les rôles des langues ghanéennes, de l'anglais et du français dans la formation des répertoires linguistiques. Ces tendances sont :

i. La domination constante de l'anglais

L'anglais apparaît systématiquement comme la langue dominante. Son importance croissante reflète son rôle central en tant que langue mondiale indispensable à l'éducation, au développement professionnel et à la communication interculturelle. L'acquisition croissante de l'anglais au cours des étapes suivantes démontre son statut de lingua franca ou langue seconde/officielle, essentielle pour naviguer dans les paysages sociaux et économiques modernes. Cette tendance souligne l'influence de la mondialisation et des systèmes éducatifs qui donnent la priorité à l'anglais en tant qu'outil pour un engagement plus large dans des contextes internationaux, et plus particulièrement son statut de langue officielle au Ghana.

ii. Langues ghanéennes et patrimoine

Les langues ghanéennes et familiales présentent un profil contrasté. La langue maternelle domine aux premiers stades de l'acquisition, réaffirmant son rôle fondamental dans la communication dès la petite enfance et les liens familiaux. Cependant, son importance diminue au fur et à mesure que les individus acquièrent d'autres langues. En revanche, les langues locales, qui apparaissent moins fréquemment aux premiers stades, connaissent une résurgence aux derniers stades de l'acquisition. Ce changement indique que l'accent est mis de plus en plus sur le patrimoine culturel et l'intégration dans la communauté à mesure que les individus élargissent leurs compétences linguistiques. Cette résurgence souligne l'importance des langues locales dans le maintien de l'identité culturelle et le renforcement des liens au sein de groupes régionaux ou sociaux spécifiques.

iii. La pertinence constante du français

Le français maintient une présence constante à presque tous les stades de l'acquisition de la langue, ce qui reflète son soutien institutionnel et son influence sociolinguistique historique. Son classement constant met en évidence le rôle du français en tant que langue seconde ou étrangère, souvent acquise dans le cadre de l'éducation formelle ou de politiques bilingues.

Les données soulignent l'importance soutenue du français dans les domaines professionnel et culturel, garantissant sa pertinence dans les répertoires multilingues des personnes interrogées. Il est pertinent de soulever le point que comme selon les données la majorité de nos sujets ont acquis l'anglais avant le français, ce premier aura assurément de l'influence sur l'apprentissage du français par les étudiants et peut être une source des erreurs chez ceux-ci.

5.9. Discussion sur le questionnaire destiné aux enseignants

L'exclusion de l'enseignement du sémantisme de *dont* des pratiques pédagogiques soulève d'importantes implications pour l'enseignement des langues. D'une part, elle reflète les choix pragmatiques que les éducateurs doivent faire pour gérer des ressources pédagogiques limitées. D'autre part, elle met également en évidence les lacunes potentielles dans les connaissances grammaticales des étudiants, en particulier pour les apprenants avancés. La maîtrise de *dont* est essentielle pour atteindre la fluidité et comprendre les distinctions subtiles de sens, en particulier en français formel. Par conséquent, pour combler cette lacune, il pourrait s'agir d'intégrer l'enseignement du sémantisme de *dont* dans le programme scolaire au moyen de matériels supplémentaires ou d'approches simplifiées conçues pour rendre le sujet plus accessible. En outre, les programmes de développement professionnel pourraient combler les lacunes potentielles dans la confiance des enseignants ou leur capacité à enseigner des sujets grammaticaux complexes comme le pronom relatif *dont*.

L'environnement culturel ou linguistique dans lequel ces enseignants évoluent peut également influencer leur décision. Dans certains contextes, la sémantique de *dont* peut avoir moins d'importance pour les apprenants, en particulier si l'accent est mis sur la maîtrise de la conversation plutôt que sur l'utilisation d'une langue formelle ou académique. Si *dont* est perçu comme moins pertinent pour la communication pratique, les enseignants peuvent choisir d'allouer du temps à d'autres composantes linguistiques. Il se peut aussi que comme la

plupart des enseignants étaient formés à l'University of Education, Winneba, ils sont en train de perpétuer la tradition du Département où on ne leur avait pas enseigné le sémantisme du pronom relatif *dont*. À ce propos, nous sommes d'avis qu'il serait plus prudent d'intégrer l'enseignement du sémantisme du pronom relatif complexe *dont*, pour donner une perspective complète des faits qui relèvent de l'emploi morphosyntaxique et sémantique aux étudiants. À ce stade nous voulons conclure le chapitre 5 qui est la discussion des résultats de notre thèse.

5.10. Conclusion partielle

Cette conclusion clôt la discussion sur les données présentées et analysée dans le chapitre cinq. Nous avons observé que les étudiants issus directement des lycées ghanéens (Catégorie A) ont un niveau de compétence modérée à élever dans la transformation de phrases et l'utilisation des pronoms relatifs en contexte, mais ils affichent une performance plus faible dans la maîtrise de l'utilisation de *dont* en contexte, alors ils ont besoin d'instruction plus ciblée dans ce domaine. En ce concerne les étudiants qui ont étudié dans un pays francophone (Catégorie B) ils ont un avantage marqué dans la maîtrise des constructions grammaticales en français et ceci se traduit par des performances systématiquement supérieures dans tous les domaines testés. Enfin, les étudiants qui ont eu une formation initiale comme enseignants dans des écoles normales et ont enseigné dans des collèges ghanéens (catégorie C) réussissent généralement bien aux tests impliquant la transformation de phrases et l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs simples, y compris *dont*. Evidemment, aucun des trois catégories des étudiants ne fait pas preuve de maîtrise de la compréhension du sens du pronom relatif *dont* qui est l'objet de cette recherche.

CHAPITRE SIX

RECOMMENDATIONS

6.0. Introduction

Après avoir discuté et interprété les résultats de notre enquête dans le chapitre précédent, il s'avère nécessaire de présenter nos recommandations. L'enquête menée nous a beaucoup renseigné sur les difficultés des étudiants quant à l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont* ; elle nous a aussi permis de valider et de confirmer nos hypothèses. Notre tâche ici, consiste à faire des propositions et à suggérer des stratégies et des techniques pour surmonter les difficultés relatives à l'emploi du pronom relatif *dont* lors de l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana. Présentons, au prime abord, nos observations préliminaires.

Tout d'abord, nous avons constaté que le pronom relatif *dont* relie deux énoncés en évitant la reprise du nom ou du pronom qui le représente. Aussi, ce pronom joue un double rôle : c'est un subordonnant ; il introduit la proposition subordonnée relative, quelles que soient sa forme et sa fonction, il est toujours placé en tête : c'est un substitut (représentant) ; coréférentiel à son antécédent, il substitue à une fonction dans la relative, la forme du relatif dépendant de cette fonction. Si l'antécédent est un groupe nominal dont la tête est un nom commun, ce nom doit comporter un déterminant pour que la substitution d'un relatif soit possible.

Notre analyse des résultats obtenus confirme que les étudiants commettent plusieurs erreurs dans l'emploi correct du pronom relatif *dont*, y inclus, des erreurs de choix entre *qui*, *que* et *dont*, l'utilisation du pronom relatif *dont* comme mot de liaison pour transformer des phrases ainsi que son emplacement dans de telles phrases transformées, et surtout la compréhension du sens du pronom relatif *dont*. Il apparaît que les étudiants ont des difficultés multiples relatives à l'emploi de *dont*.

De plus, nous avons vus que la langue française pose de nombreuses difficultés aux usagers en termes d'orthographe, de construction de phrases, et de sens. Il nous semble que la plupart des étudiants trouvent difficile de bien employer le pronom relatif *dont*, car ils ne se sont pas bien familiarisés avec les différentes fonctions et sens de ce pronom au collège et au lycée avant d'entrer à l'université. Le résultat d'une mauvaise maîtrise est que les étudiants emploient les pronoms relatifs simples, les uns à la place des autres. On se demande si ce fait pourrait être dû au fait que peu d'importance est accordée au pronom relatif *dont*, parce qu'il apparaît comme un pronom relatif un peu rare par rapport aux autres pronoms relatif simples. Plus grave est l'affirmation unanime des dix enseignants-chercheurs de langues et de didactiques enquêtés qu'ils n'enseignent pas du tout la sémantique du pronom relatif *dont* lors des cours à l'université. Pourtant, les résultats du test linguistique montrent que les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés lors de l'emploi du pronom relatif *dont*, ce qui suppose que les enseignants n'ont pas fait assez d'efforts pour aider les étudiants à reconnaître la place des pronoms relatifs dans les phrases et les textes. En revanche, les résultats du questionnaire destiné aux enseignants impliquent que la plupart des enseignants de FLE dans cette université sont tous des chercheurs qui détiennent au moins un Master 2 Recherche ; la majorité est détenteur de doctorat et ont enseigné la grammaire en plus de cinq ans à ce niveau. Evidemment ils ont beaucoup d'expériences dans l'enseignement de la langue française pour employer des méthodes appropriées et donner des exercices appropriés aux étudiants.

Partant des observations ci-dessus, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de modifier les techniques d'enseignement/apprentissage de FLE, surtout la grammaire au département où nous avons effectué notre recherche.

Sur cette note, nous voulons présenter nos recommandations en guise de remarques finales.

Nous commençons cette section, tout d'abord, par des suggestions de stratégies et techniques

qui peuvent aider à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français, surtout la grammaire du français. Puis, nous ajouterons les recommandations d'ordre général. Signalons de manière explicite que toutes nos recommandations sont adressées aux enseignants parce que la plupart des faits qui puissent aider les étudiants à surmonter leurs difficultés d'emploi du pronom relatif *dont* sont d'ordre plus ou moins didactiques. Nous n'avons pas non plus adressé des recommandations aux autorités éducatives du Ghana parce qu'on doit faire pour intégrer l'enseignement holistique du pronom relatif *dont* se situe aux des enseignants-chercheurs de UEW qui sont toujours responsable pour la revue et la révision du programme pour le département de français

6.1. Démarche pédagogique de découverte des pronoms relatifs *dont* et *que*

Pour les besoins pédagogiques de l'exploitation de l'aspect morphosyntaxique du pronom relatif *dont*, nous voulons adapter une séquence didactique élaborée par Marie-Andrée Audet, Cynthia Belleau et Marie-El Domingue, dans le cadre du cours Didactique du français II : Grammaire, hiver 2009. C'est « La démarche active de découverte (DADD) qui vise à amener les élèves à participer activement à la construction de leurs savoirs et à les faire réfléchir sur la langue à partir de plusieurs extraits de textes documentaires... ». Cette démarche « à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue 2 » et s'applique ici à l'emploi du relatif *que* à la place du relatif *dont* en tant qu'erreur syntaxique courante à l'écrit.

Pour une exploitation compréhensive et exhaustive de l'emploi des pronoms relatifs *que* et *dont* qui sont les plus confondus, Audet et al. (2009), élaborent une démarche en sept étapes.

Nous essayons de présenter un résumé de la démarche dans les lignes qui suivent.

Étape 1 – Mise en situation :

Vu que « l'emploi du pronom relatif *que* à la place de *dont* est fréquent mais erroné », pour être en mesure de choisir le bon pronom lors de leur emploi, les apprenants doivent connaître les caractéristiques syntaxiques et ses valeurs sémantiques. À cette étape, l'enseignant donne des exemples de phrases dont certaines indiquent l'emploi erroné des deux pronoms et entame une discussion pour justifier l'emploi des pronoms dans les phrases.

Étape 2 – Observation du phénomène à l'étudier :

Cette étape comprend les quatre séquences suivantes :

(i) Analyse des extraits

L'enseignant distribue un corpus d'extraits de textes à chaque étudiant et les invite à

- a) lire l'extrait et leur demande :
- b) d'encadrer les subordonnées relatives en *que* ou en *dont*;
- c) de souligner le pronom relatif qui les introduit.

Après avoir leur donné un exemple de ce qu'ils doivent faire. Puis, l'enseignant explique aux étudiants qu'afin de poursuivre leurs observations, ils doivent déconstruire les phrases à l'aide de plusieurs manipulations syntaxiques qui leur permettront de constater que les pronoms relatifs *que* et *dont* se substituent à des groupes qui n'ont ni la même forme ni la même fonction syntaxique.

(ii) Manipulation des énoncés :

L'enseignant déconstruit la phrase qui a été prise en exemple tout en expliquant les manipulations qu'il effectue.

- a) L'enseignant explique aux apprenants que pour obtenir la première phrase (P1) et la deuxième (P2), on doit extraire la subordonnée relative de la phrase matrice.

b) L'enseignant écrit au tableau la phrase utilisée à titre d'exemple. Il demande aux apprenants de trouver la P1 et la P2.

(iii) Consignation des observations

L'enseignant donne les consignes aux étudiants afin qu'ils puissent remplir les tâches suivantes :

- Identifier les subordonnées relatives du corpus A.
- Identifier l'antécédent du pronom relatif.
- Écrire le groupe qui est l'antécédent du pronom relatif.
- Écrire la fonction du pronom relatif.
- Si le pronom relatif est complément du verbe, écrire la construction du verbe qui le régit. (Exemple : *Parler de quelque chose ou de quelqu'un, voir quelque chose ou quelqu'un*)

(iv) Mise en commun des observations

L'enseignant effectue une revue de la tâche précédente et ensuite présente les réponses au tableau pour que les étudiants « au besoin, ajoutent, suppriment ou rectifient ce qu'ils ont fait.

Etape 3 – Formulation des hypothèses :

L'enseignant demande aux apprenants « de formuler des hypothèses, en équipes, sur l'emploi du *que* et du *dont* », tout en se référant à leur travail antérieur, et repérer le nombre de cas où chaque hypothèse fonctionne.

Etape 4 - Vérification des hypothèses :

En groupes, les apprenants valident leurs hypothèses sur d'autres extraits en suivant le processus suivant :

- Lire les extraits ;
- Encadrer les subordonnées relatives et souligner le pronom relatif qui les introduit ;

- Déconstruire les énoncés ;
- Consigner leurs observations sur les extraits ;
- « Vérifier, à l'aide de leurs nouvelles observations, si leurs hypothèses sont toujours valides ».

Etape 5 - Formulation de lois, de règles et de régularités :

- Toujours en groupes, les apprenants « formulent dans leurs mots les règles qui découlent de leur étude », une règle pour l'emploi du pronom relatif *dont* et une autre pour *que*. Pour une découverte des éléments auxquels ils n'ont pas songé les apprenants comparent leurs réponses avec ceux des autres groupes et justifient leurs choix.
- Les apprenants vérifient si des règles semblables se retrouvent dans des manuels et des grammaires disponibles.
- Après avoir consulté les différents ouvrages de référence, ils formulent les règles générales de l'emploi des pronoms relatifs *dont* et *que* avec l'aide de l'enseignant, Par exemple :
- **Règle 1** : Le pronom relatif *dont* équivaut à un Groupe Prépositionnel introduit par *de* ayant la fonction de complément du nom, de complément indirect du verbe ou de complément de l'adjectif. « Lorsqu'il est complément du verbe, il est toujours régi par un verbe qui demande un complément indirect en *de* ».
- **Règle 2** : Le pronom relatif *que* remplace toujours un « Groupe Nominal ou un pronom et il remplit toujours la fonction de complément direct ou d'attribut du sujet. Lorsqu'il est complément du verbe, il est toujours régi par un verbe qui demande un complément direct, c'est-à-dire sans préposition ».

Etape 6 - Exercisation

L'enseignant donne des exercices des types suivants aux apprenants.

Exercice 1 :

Consignes : Complétez les phrases à l'aide du pronom relatif *dont* ou *que*. Justifiez votre choix en laissant les traces de votre analyse :

- Faire deux phrases à partir des phrases suivantes.
- Trouver la fonction, dans la P2, du mot ou du groupe de mots commun aux deux phrases. (C'est ce mot ou ce groupe de mots que le pronom relatif remplacera.)
- Donner la construction de ce mot ou de ce groupe.
- Choisir le bon pronom et l'écrire sur la ligne (Audet et al. 2009, p. 20).

Exercice 2 :

Consignes : Enchâsez la phrase en caractère gras dans la première phrase à l'aide du pronom relatif *dont* ou du pronom relatif *que*. Justifiez votre choix en laissant les traces de votre analyse :

- a) Encadrer dans la P2 ou le groupe qui est répété.
- b) Écrire au-dessus du groupe répété sa construction.
- c) Écrire au-dessus de ce groupe sa fonction.
- d) Choisir le bon pronom.
- e) Rédiger une nouvelle phrase et souligner le pronom utilisé.

À noter que le point d'enchâssement n'est pas donné à l'étudiant afin qu'il développe son habileté à le trouver par lui-même (Audet et al. 2009, p. 22).

Exemple :

P1 : *L'école florentine est bien loin du caractère absolument linéaire et uniforme du plain-chant grégorien.*

GPrép/Compl. du N

P2 : *Le chant [de l'école florentine] est soutenu par un accompagnement instrumental.*

Réponse attendue : *L'école florentine, dont le chant est soutenu par un accompagnement instrumental, est bien loin du caractère absolument linéaire et uniforme du plain-chant grégorien.*

P1 : *Cette musique sacrée porte le nom d'«a cappella».*

GN/Compl. dir.

P2 : *On donne précisément [le nom d'«a cappella»] à la polyphonie religieuse purement vocale.*

Réponse attendue : *Cette musique sacrée porte le nom d'«a cappella», que l'on donne précisément à la polyphonie religieuse purement vocale.*

Etape 7 - Réinvestissement contrôlé :

Après l'exercisation, si l'enseignant juge que l'emploi du *dont* et du *que* ne pose plus problème à la majorité des apprenants, il leur demande de produire individuellement un texte descriptif de 500 mots sur le thème, texte qui doit contenir trois subordonnées relatives en *dont* et deux en *que*. Les apprenants surlignent les pronoms relatifs et les relient à leurs antécédents par une flèche. Ils soulignent les antécédents, encadrent les subordonnées relatives et entourent le mot ou le groupe de mots qui régit le pronom complément. L'enseignant fait une évaluation formative du suivi d'une rétroaction fournie aux apprenants.

Plus tard, les apprenants écrivent un autre texte comme évaluation sommative, ayant les mêmes critères que pour l'évaluation formative, sans nécessairement laisser des traces de leur analyse.



6.2. Stratégie d'enseignement

L'enseignant de FLE doit avoir une connaissance approfondie de la pédagogie d'enseignement d'une langue étrangère ; il s'ensuit que pour enseigner les pronoms relatifs

simples l'enseignant lui-même doit avoir une bonne maîtrise du sujet en question, car c'est lui qui assure la transmission du savoir grammatical. Dans cette optique, nous avons observé, à partir des réponses des enseignants-chercheurs à un item du questionnaire qu'ils sont tous des détenteurs d'au moins un Masters 2 recherche, ils sont bien qualifiés pour enseigner la grammaire du français et ont bien de l'expérience dans l'enseignement/apprentissage du français.

L'enseignement des pronoms relatifs simples à l'University of Education, Winneba implique une sensibilisation des étudiants aux formes et fonctions des pronoms relatifs simples. Ceci implique les stratégies suivantes :

- La réduction ou l'élimination des problèmes qui se posent au cours de l'enseignement par une découverte graduelle de l'emploi des pronoms relatifs simples des exercices bien structurés pour la découverte, comme par exemple, la démarche active de découverte (DADD), une séquence didactique élaborée par Audet, Belleau et El Domingue (2009) dans le cadre du cours Didactique du français II : Grammaire (2009), exposée plus haut dans ce travail.

- La présentation des points grammaticaux de façon productive, systématique et progressive.

- Le placement de l'apprenant au centre de l'enseignement : ce type d'enseignement est caractérisé par des approches d'enseignement et d'apprentissage, telles que les approches communicative et actionnelle, qui mettent l'accent sur les activités individualisées bien planifiées pour susciter la participation de l'apprenant. Ce faisant, l'apprenant fait des activités à travers lesquelles il apprend les pronoms relatifs simples. L'enseignant dans sa classe ne joue que le rôle d'animateur, c'est –à-dire qu'il n'intervient que de temps en temps quand cela devient nécessaire.

Cette stratégie rend la pratique de la langue en classe intéressante, et élimine la mémorisation des règles que l'étudiant ne comprend pas lors des cours de grammaire, en général et ceux de

l'emploi des pronoms relatifs, y inclus *dont*. Avec cette stratégie, l'apprenant apprend plutôt à travers les jeux de rôles et peut construire les règles lui-même.

6.3. Techniques de traitement des erreurs

Dans l'enseignement/apprentissage, l'étudiant fait un effort à bien maîtriser ce qu'il a appris sans erreur, l'enseignant de son côté cherche à l'aider à éviter des erreurs. La démarche d'élaboration du savoir métalinguistique pour amener les apprenants à comprendre et à ne plus faire d'erreurs est composée de huit étapes qui sont :

- i. Examen de la tournure déviante : soit on laisse repérer par l'étudiant, soit on le signale. Dans l'enseignement et l'apprentissage, l'apprenant peut repérer les erreurs. Il y a aussi certaines erreurs qui ne peuvent pas être repérées par l'apprenant. Dans ce cas, en tant qu'enseignant, il faut les signaler à l'apprenant.
- ii. Première tentative de correction réalisée par les apprenants : ayant repéré les erreurs, l'apprenant tente de les corriger lui-même sans l'aide de l'enseignement ou des autres apprenants. Il s'agit de l'autocorrection. Dans les circonstances où l'apprenant repère l'erreur mais ne peut pas tout seul la corriger et fait recours à d'autres apprenants pour l'aider, nous parlons de la correction mutuelle qui se fait de façon spontanée.
- iii. Comparaison avec la langue maternelle/seconde (facultative) : l'apprenant peut toutefois comparer l'erreur repérée avec les unités lexicales de même nature de sa langue maternelle/ seconde, pour en dégager les similarités et/ou différences.
- iv. Recherche d'une autre formulation dans laquelle l'élément fautif ne l'est plus (on utilise pour cela les quatre opérations simples, c'est-à-dire ajouter, supprimer, déplacer et substituer).

- v. Elaboration d'un tableau comparatif (forme erronée et forme corrigée) pour établir la différenciation. Dans cette étape, l'apprenant compare la forme erronée avec la forme corrigée et établit la différence entre ces deux formes.
- vi. Demande ou propositions d'explications sur le microsysteme observé par les apprenants (facultatif) : Ici, l'enseignant peut poser des questions aux apprenants pour savoir les explications qu'ils ont proposées après l'observation faite entre la forme corrigée et la forme erronée.
- vii. Regroupement des constructions similaires à celle proposée au point deux (formulation corrigée) ; à ce niveau, l'apprenant regroupe les constructions similaires à celles qu'il a proposées lors de l'autocorrection.
- viii. Faire produire des phrases en situation sur les modèles proposés : et finalement, l'apprenant produit des phrases en situation sur les modèles proposés par l'enseignement. C'est ce qui l'aidera à déterminer si ce qu'il avait écrit comme forme correcte est vrai ou faux.

Nous sommes d'avis que toutes ses étapes ou certaines parmi eux, si elles sont utilisées de manière professionnelle, peuvent beaucoup aider les enseignants dans l'enseignement du FLE quant au traitement des erreurs de leurs apprenants.

6.4. Motivation de l'apprenant

Selon Robert (2008), le terme *motivé* a été construit sur la base du nom 'motif' issu du bas latin (*motivus*) : « relatif au mouvement, mobile » ainsi, dans l'enseignement, un apprenant motivé extrinsèquement travaille pour obtenir une bonne note, une récompense, la reconnaissance des parents et de ses enseignants par contre, un apprenant motivé intrinsèquement travaille pour acquérir de l'expérience, pour devenir autonome. Dans le

premier cas, la motivation est relativement fragile puisqu'elle est extérieure à l'apprenant et conditionnée par son environnement dans le second cas, elle est plus solide parce qu'elle vient de l'apprenant lui-même et qu'elle fait partie de son projet personnel.

6.5. Conscientisation des étudiants à la lecture

Puisque les pronoms relatifs simples *qui*, *que* et *dont* possèdent plusieurs fonctions qui ne sont pas faciles à aborder, il est important de conscientiser les étudiants de FLE sur le rôle de la lecture des romans comme une mesure rectificative des problèmes posés par l'enseignement des pronoms relatifs simples. Aussi, puisque les pronoms relatifs simples disposent des différentes fonctions dans la langue française, nous proposons cette procédure pour permettre aux apprenants de se familiariser aux diverses fonctions. Effectivement, la lecture fait voir l'emploi de divers éléments en contexte et facilite l'appropriation de ses éléments, car les apprenants deviendraient conscients des diverses utilisations.

6.6. Recommandations par rapport aux tests

Notons que c'est le test 3 qui donne la pire des performances chez les étudiants enquêtés. À propos de ce test, les performances dans la catégorie A révèlent une progression des étudiants ayant peu ou pas de compréhension du sens de *dont* vers ceux démontrant une compréhension plus solide. Les erreurs courantes comprenaient la confusion entre des concepts similaires, comme l'identification erronée de la *cause* et de la *manière* ou mauvaise compréhension de *dont*. Les étudiants qui ont répondu correctement ont généralement montré une meilleure compréhension de *dont*, mais même les étudiants les plus performants ont eu du mal à appliquer leurs connaissances de manière cohérente. Cette analyse souligne l'importance d'une

pratique ciblée et de stratégies d'enseignement adaptées pour améliorer la compréhension et l'utilisation par les étudiants de ce pronom essentiel dans la grammaire française.

Les résultats des étudiants de la catégorie B montrent une progression des étudiants ayant une compréhension très limitée de *dont* vers ceux qui ont une compréhension plus modérée. De nombreuses erreurs impliquaient de confondre des concepts similaires ou d'appliquer de manière incorrecte *dont* dans des scénarios grammaticaux plus difficiles. Bien que certains étudiants aient montré une meilleure compréhension des différentes significations du pronom, beaucoup ont encore besoin d'instructions et de pratique supplémentaires. Cette analyse souligne la nécessité d'un enseignement continu qui aborde à la fois les utilisations de base et plus complexes de *dont* pour aider les étudiants à appliquer leurs connaissances avec précision et confiance dans différents contextes.

Les performances des étudiants de la catégorie C mettent en évidence une amélioration progressive des étudiants qui ne comprenaient pas *dont* à ceux qui ont une réussite modérée. De nombreuses erreurs sont dues à un manque de clarté dans la distinction entre des concepts similaires ou à des difficultés avec des structures de phrases complexes. Les étudiants qui ont obtenu des résultats plus élevés ont montré une meilleure compréhension du sémantisme de *dont*, mais des incohérences subsistent. Cette analyse souligne la nécessité d'un enseignement ciblé et d'une pratique plus complète, en se concentrant à la fois sur les applications de base et complexes de *dont* pour renforcer la maîtrise globale de la grammaire française des étudiants. Sur ce, nous voulons proposer très vivement que l'aspect sémantique du pronom relatif *dont* soit intégré au programme d'enseignement du français au Département de français de University of Education, Winneba pour un traitement complet (morphosyntaxique et sémantique) de la part des futurs enseignants qui sont formés au Département. Ceci peut dans une grande mesure améliorer les compétences linguistiques et communicatives des étudiants.

Ensuite, comparativement et pour une vue globale de la performance des étudiants sur les trois tests, les étudiants des catégories A et C, bien qu'ils se débrouillent modérément bien dans certains domaines, montrent des faiblesses dans d'autres, en particulier dans la compréhension du pronom *dont*. Ces perspectives suggèrent que des stratégies d'enseignement sur mesure devraient être développées pour répondre aux besoins et aux forces spécifiques de chaque catégorie, en se concentrant sur le renforcement des compétences fondamentales tout en fournissant un soutien ciblé pour des concepts linguistiques plus complexes. Une telle approche pourrait aider à améliorer la compétence générale et à garantir un développement linguistique équilibré pour tous les participants.

Effectivement, l'analyse montre que ce sont les étudiants de la Catégorie A qui révèle une amélioration progressive des performances, avec une distinction claire entre ceux qui ont eu des difficultés et ceux qui ont maîtrisé le sujet. Le principal défi pour les étudiants ayant de moins bons résultats était la substitution incorrecte de *dont* par d'autres pronoms, indiquant un besoin de pratique et de renforcement plus ciblés.

En revanche, ce sont les étudiants de la catégorie C qui ont clairement maîtrisé l'utilisation de *dont* et d'autres pronoms relatifs en contexte, démontrant une compétence exceptionnelle, ce qui démontre une solide compréhension globale de la transformation des phrases par le pronom relatif *dont* en français chez la plupart des étudiants. Bien que les groupes ayant des scores plus bas nécessitent encore une pratique plus régulière et un renforcement des règles grammaticales, la majorité a montré des niveaux de compétence élevés. Le nombre substantiel d'étudiants obtenant un score de 8 ou plus illustre l'efficacité de leur formation académique. Cependant, il y a encore une opportunité de soutenir ceux qui ont obtenu des scores plus bas, en veillant à ce qu'ils puissent également réussir davantage et avoir une compréhension plus approfondie du matériel.

Dans l'ensemble, les données indiquent que si la majorité des apprenants parviennent à travailler correctement sur le pronom relatif *dont*, près d'un quart des répondants pourraient bénéficier d'un renforcement supplémentaire. Des exercices ciblés, des exemples pratiques et une utilisation plus contextuelle dans l'enseignement pourraient aider à combler cette lacune et à garantir que tous les apprenants développent la confiance nécessaire pour utiliser *dont* avec précision. Cet équilibre entre réussite et défi souligne l'importance d'un soutien continu pour maîtriser les subtilités de la grammaire française. Au fait, la performance mitigée suggère que, bien que des progrès aient été réalisés, il reste encore le besoin de renforcement et de pratique supplémentaire.

6.7. Recommandations pour les futurs chercheurs

Nous voulons souligner que cette recherche n'a pas traité toutes les difficultés associées à l'emploi des pronoms relatifs simples de façon exhaustive. Dans le domaine de la linguistique computationnelle, on peut analyser de vastes corpus de textes pour étudier la fréquence d'utilisation de *dont*, les contextes dans lesquels il apparaît, et ses variations. Ces études peuvent servir à développer des outils de traitement automatique du langage naturel ou des modèles d'analyse syntaxique.

D'autres peuvent faire des études longitudinales sur l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont* pour plus de résultats valides.

6.8. Conclusion

Nous avons fait plusieurs propositions qui visent l'enseignement/apprentissage efficace du FLE en générale et particulièrement celui des pronoms relatifs simples, surtout *dont*. Parmi ces propositions se trouve la plus importante, à savoir, « La démarche active de découverte (DADD), une séquence didactique élaborée par Marie-Andrée Audet, Cynthia Belleau et

Marie-El Domingue dans le cadre du cours Didactique du français II : Grammaire (2009) qui vise à amener des apprenants à participer activement à la construction de leurs savoirs et à les faire réfléchir sur la langue à partir de plusieurs extraits de textes documentaires... ».

En dépit des performances quelques fois élevées des certains groupes d'étudiants, nous avons su faire des propositions sur des interventions qui puissent aider à améliorer la performance de chaque groupe ou tranche des étudiants. En fin de compte nous avons ajouté des recommandations pour des études postérieures.



CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre thèse, il s'avère nécessaire de faire une conclusion générale pour clore la recherche. Cette conclusion comprend un résumé conclusif du travail, une récapitulation de la problématique, les objectifs et les résultats principaux, la validation ou infirmation des hypothèses, les contributions à la littérature par la recherche, les limitations de la recherche et un résumé des recommandations ; comme exigé par notre université.

Le monde d'aujourd'hui requiert l'apprentissage de plus d'une langue internationale pour faciliter la communication entre les citoyens des pays différents dans ce village mondial. Ainsi, les citoyens du Ghana ont-ils besoin du français pour pouvoir communiquer avec leurs homologues des pays francophones limitrophes et autrui. Le sujet de notre étude est : *La maîtrise de l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif dont par les étudiants d'University of Education, Winneba*. Ce sujet a été choisi en tenant compte de l'importance de la grammaire en ce qui concerne l'oral et l'écrit.

Nous avons défini les pronoms de manière générale comme des mots qui reprennent des noms ou des GN et qui se mettent à la place des noms ou des GN. Nous avons également défini le pronom relatif comme un mot qui relie deux énoncés en évitant la reprise du nom, du pronom ou du GN qui le représente. Nous avons aussi affirmé que le pronom relatif joue un double rôle : c'est un subordonnant ; il introduit la proposition subordonnée relative, quelle que soit sa forme et sa fonction, il est toujours placé en tête de la proposition subordonnée relative ; c'est un substitut (représentant) ; coréférentiel à son antécédent, il se substitue à une fonction dans la relative et la forme du relatif dépend de cette fonction. Si l'antécédent est un GN dont la tête est un nom commun, ce nom doit comporter un déterminant pour que la substitution d'un relatif soit possible. Nous avons aussi postulé que la mauvaise maîtrise des fonctions du pronom relatif *dont* seraient dues à la multiplicité de ses fonctions, son sémantisme complexe et enfin le transfert négatif dû à la connaissance préalable de l'emploi des pronoms qui

correspondent à *dont* en anglais par nos sujets peut être la source des difficultés d'emploi de ces pronoms chez eux.

Ensuite, nous avons examiné des travaux menés par d'autres chercheurs sur le sujet et les théories qui soutiennent notre étude. Puis, nous avons présenté et discuté la méthodologie que nous avons adoptée pour la recherche. Nous avons aussi proposé le principe d'analyse d'erreurs comme notre cadre de référence pour l'analyse des données recueillies à partir du test linguistique administré aux étudiants enquêtés. Il y avait deux questionnaires : l'un destiné aux enseignants-chercheurs du Département de français à University of Education, Winneba et l'autre pour les étudiants du même département.

Nous avons également présenté et analysé les données collectées dans le but de vérifier à quel point nos hypothèses pourraient être validées. Mais avant tout cela nous avons codé et traité les données du test linguistique par les logiciels statistiques SPSS et Google Form qui nous ont aidés à générer des tableaux, des graphiques et des diagrammes circulaires pour tous les items des tests linguistiques et du questionnaire destiné aux étudiants. Ces graphiques sont tous présentés avec des tableaux qui contiennent les résultats collectés sur les items du test linguistique. Bien sûr, par le biais de nos analyses, nos hypothèses de recherche ont été toutes confirmées.

En fin de compte, nous pouvons dire que notre étude a fait ressortir les causes des difficultés qu'éprouvent les étudiants d'University of Education, Winneba, en ce qui concerne l'emploi correct du pronom relatif simple *dont*. Nous avons, compte tenu de nos objectifs de recherche, Suggéré des techniques et des stratégies qui peuvent aider à améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE en général et surtout la grammaire française au Ghana.

Nous continuons avec une récapitulation de notre problématique.

Il s'en est sorti de notre mémoire de Master 2 recherche intitulée : *Difficultés d'emploi de qui, que et dont par les étudiants de l'Institut Universitaire de Formation d'Enseignants (IUFE)*

de Somanya, (2018) qu'une majorité écrasante des réponses aux items portant sur le pronom relatif *dont* ne sont pas correctes, 63 sur 91 réponses correspondant à 61 % des répondants ignorent les contraintes morphosyntaxiques qui régissent l'emploi du pronom relatif *dont*. Evidemment, l'emploi de ce pronom relatif pose le plus de problème aux étudiants de l'IUFE de Somanya, donc nous avons décidé de faire une étude approfondie de ce pronom relatif au niveau universitaire pour en dégager les sources des difficultés associées à son emploi.

Nous voulons noter à ce stade que le pronom relatif *dont* qui fait objet de notre thèse peut remplir plusieurs fonctions. Les exemples qui suivent attestent ce constat. Le pronom relatif *dont* remplace un complément précédé de la préposition *de*. Il peut être complément d'un verbe, d'un nom ou d'un adjectif. (Akyüz, 2000, p. 110). Voyons les exemples suivants :

- *C'est le livre dont je te parlais. (Je te parlais de ce livre).* Purba (2019)

Ici, *dont* est complément d'objet indirect du verbe *parlais*

- *Jean a un ami dont les parents sont morts (les parents de son ami).* Purba (2019)

Dans cette phrase, *dont* est complément du nom, *parents*.

- *Le cadeau d'or dont sa mère était très fière est perdu.* Purba (2019)

Dans cet exemple, *dont* est complément de l'adjectif *fière*.

En outre, *dont* exprime diverses valeurs d'emploi (sémantiques) comme dans les exemples suivants :

Complément circonstanciel de possession : Purba (2019)

- *Le carrefour dont nous voyons le panneau est proche.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de manière :

- *La façon dont ton père agit est appréciable.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de cause :

- *La blessure dont il a souffert est très grave.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de propos :

- *Le mauvais temps dont il se plaint est normal*

Complément circonstanciel d'objet :

- *Une solution dont il doutait peut s'avérer efficace.* Purba (2019)

Complément circonstanciel d'agent :

- *L'homme dont elle était folle est tellement riche.* Purba (2019)

Complément circonstanciel de partie :

- *Ce groupe d'étudiants dont il ne connaissait pas la moitié seront ici aujourd'hui.*
Purba (2019)

Soulignons que les parmi les exemples cités ci-dessus, ceux qui sont décrites comme des circonstanciels tombe essentiellement sous le domaine de la sémantique et devraient être considérés en tant que telle.

Par ajout, nous présentons ci-dessous des preuves empiriques des phrases erronées construites par des répondants lors d'un test linguistique (pré-enquête) administré aux étudiants de University of Media, Arts and Communication – Institute of Languages (UniMAC-IL) sur l'emploi des pronoms relatifs, *qui*, *que* et *dont* comme collecte de données pour notre recherche.

- *Agendix, le produittout le monde rêve.* (item 4)
 - *Agendix, le produit dont tout le monde rêve.*
 - *Agendix, le produit *que tout le monde rêve.*
 - *Agendix, le produit *qui tout le monde rêve.*
 - *Agendix, le produit tout le monde rêve.*
- (...) toutes les informations vous avez souvent besoin.
 - (...) toutes les informations dont vous avez souvent besoin.
 - (...) toutes les informations* qui vous avez souvent besoin.
 - (...) toutes les informations *que vous avez souvent besoin.

(...) toutes les informations vous avez souvent besoin.

À partir de notre petit exposé sur le pronom relatif *dont* et les exemples tirés du corpus du test linguistique sur les pronoms relatifs simples, nous pouvons en déduire que l'emploi du pronom relatif *dont* pose d'énormes difficultés aux apprenants du FLE, même aux étudiants du niveau tertiaire au Ghana et nous voyons notre choix de centrer cette étude sur le pronom relatif *dont* justifié, ; pour que nous puissions faire une étude approfondie sur ce pronom pour en dégager des stratégies qui peuvent aider à résoudre les difficultés de son emploi.

Objectifs du travail

Pour mener cette recherche une bonne fin souhaitée nous avons besoin des points de repères pertinents qui sont les fils conducteurs de visée de ce travail ; ce sont les objectifs dont nous en avons quatre qui suivent.

- v. Identifier les types d'erreurs que les étudiants de FLE à University of Education, Winneba (UEW) commettent dans l'emploi du pronom relatif *dont*.
- vi. Examiner l'effet de la multiplicité des fonctions syntaxiques du pronom relatif *dont* sur son emploi par les étudiants de FLE.
- vii. Examiner l'effet du sémantisme (les sens) du pronom relatif *dont*.
- iv. Analyser l'influence de l'anglais sur l'emploi du pronom relatif *dont* par nos enquêtés.

Résultats majeurs

A propos des résultats obtenus à travers l'analyse de nos données recueillies, nous avons observé que dans l'ensemble, les étudiants de la Catégorie C (ceux qui ont subi une formation initiale dans les écoles normales, et ont enseigné le français avant les études universitaires) font preuve d'une progression graduelle, ayant les scores les plus élevés indiquant une

meilleure compréhension du fonctionnement et le sémantisme du pronom *dont*. Cependant, des incohérences subsistaient et de nombreux étudiants avaient encore besoin de plus de pratique pour maîtriser pleinement l'utilisation du pronom. Les résultats soulignent la nécessité d'un enseignement ciblé qui aborde à la fois les concepts grammaticaux de base et complexes.

En comparant les trois catégories, la catégorie B (ceux qui ont fréquenté des écoles dans des pays francophones) a surpassé les catégories A (issus des lycées ghanéens et intégrant directement le cursus universitaires) et C (ceux qui ont eu une formation initiale comme enseignants) dans l'ensemble, probablement en raison de l'origine francophone des étudiants, qui leur a fourni une base plus solide. La catégorie C a montré une amélioration constante, avec une proportion plus élevée d'étudiants obtenant un succès modéré. Alors, les participants de la catégorie C, qui ont une formation d'enseignant, présentent une distribution plus concentrée des scores, ce qui indique un niveau de compétence plus uniforme. Cela peut être attribué à leur formation et à leur expérience des méthodes d'enseignement, qui peuvent améliorer leur capacité à saisir efficacement les structures grammaticales.

La catégorie A a été la plus en difficulté, de nombreux étudiants montrant un manque fondamental de compréhension, bien que certains aient montré un potentiel d'amélioration. Dans toutes les catégories, les erreurs courantes comprenaient la confusion entre des concepts similaires et la difficulté d'appliquer *dont* dans des structures grammaticales complexes. Les résultats soulignent la nécessité de stratégies d'enseignement adaptées et d'une pratique ciblée pour renforcer la compréhension et l'application de *dont* dans la grammaire française par les étudiants. Ainsi, la compréhension de ces différences peut aider les éducateurs à adapter leurs stratégies pédagogiques à la diversité des parcours des étudiants qui étudient le français dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la performance sur les Tests linguistiques, pour le Test 1 (sur la transformation des phrases en utilisant le pronom relatif *dont* comme mot de liaison), les participants montrent généralement une forte compétence, avec une concentration notable de scores autour de 8 et 10 sur 10, indiquant un haut niveau de compétence dans la transformation de phrases en français. Cela suggère que leur formation pédagogique pourrait les avoir dotés de stratégies efficaces pour maîtriser les structures de phrases. Pour le Test 2 (sur l'emploi contextuel des pronoms relatifs, *qui*, *que* et *dont*), bien que la distribution des scores soit plus étalée, la majorité des participants obtiennent toujours de bons résultats, en particulier autour des scores de 10 et 11 sur 15, ce qui indique une compréhension généralement solide de l'utilisation contextuelle des pronoms relatifs. Cependant, le Test 3 (sur le sémantisme ou sens du pronom relatif *dont*) montre une concentration plus prononcée des scores dans la plage inférieure, en particulier autour de 2 et 4 sur 10, ce qui suggère que de nombreux participants rencontrent des difficultés avec le sens de *dont* et que moins de participants obtiennent des scores élevés.

Certes, l'analyse du Test 1 met en évidence les différents niveaux de compétence entre les trois catégories. La catégorie A montre un potentiel mais a besoin d'un soutien ciblé pour les étudiants qui se situent au bas de l'échelle. La catégorie B bénéficie de son contexte francophone, ce qui se traduit par de bonnes performances globales. La catégorie C, bien que légèrement en retrait par rapport à la catégorie B dans les tranches de score les plus élevées, fait preuve d'une remarquable constance et d'une base solide. Ces résultats confirment que l'exposition préalable au français et une formation structurée sont des facteurs cruciaux pour atteindre la compétence grammaticale, tandis que des interventions sur mesure peuvent aider à combler les lacunes des étudiants en difficulté. En fait, la pire des performances est observée au ni niveau du Test 3 et nous croyons que cela peut s'expliquer par le fait lors de l'enseignement du pronom relatif *dont* au Département du français à University of Education,

Winneba, l'accent est toujours mis sur l'aspect morphosyntaxique du pronom aux dépens de son sémantisme et que tous les 10 enseignants-chercheurs enquêtés pour notre recherche ont avoué ne l'ont jamais enseigné.

En conclusion, les résultats cumulés des 3 tests illustrent les forces et les difficultés de chaque catégorie. Généralement, la distribution des scores du le Test 3 révèle une concentration dans la plage inférieure à moyenne, suggérant que l'utilisation de *dont* est un domaine difficile pour de nombreux participants. La catégorie A, avec son score cumulé élevé, démontre le potentiel d'une réussite scolaire significative lorsque la variabilité est traitée par des interventions adaptées. La catégorie B met en évidence les avantages d'une exposition préalable à la langue, ce qui se reflète dans ses performances constantes. Quant à la catégorie C, bien qu'elle soit à la traîne en termes de contributions globales, elle souligne l'importance d'une formation structurée, qui constitue une base solide pour la poursuite de la croissance. Ensemble, ces informations renforcent la valeur de l'exploitation des forces individuelles et de la prise en compte des défis uniques pour améliorer les performances académiques globales.

Les catégories A et C présentent un éventail de résultats plus large, avec une tendance à des niveaux de compétence plus faibles, reflétant leurs différentes expériences éducatives et leurs éventuelles lacunes dans des domaines spécifiques de la grammaire. Il est donc essentiel de comprendre ces différences pour que les éducateurs puissent concevoir des stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins spécifiques et aux points forts des élèves en fonction de leurs antécédents éducatifs et linguistiques.

Finalement, l'analyse confirme que la catégorie B (les francophones) est en tête des performances, bénéficiant de manière significative d'une exposition préalable au français, qui dote ces étudiants de compétences grammaticales avancées. La catégorie C suit de près, avec des performances constantes et solides dues à la formation de leurs enseignants. En revanche,

la catégorie A fait preuve d'une grande variabilité, avec un mélange de résultats faibles et moyens, bien que les étudiants les plus performants de cette catégorie montrent un potentiel évident d'excellence.

Ces résultats suggèrent la nécessité d'interventions personnalisées. Les étudiants de la catégorie A, en particulier ceux qui se situent dans les tranches inférieures, ont besoin d'un renforcement fondamental et d'une pratique guidée. Les étudiants de la catégorie C peuvent encore s'améliorer en se concentrant sur des structures grammaticales plus complexes. Pour la catégorie B, l'accent pourrait être mis sur le perfectionnement de compétences déjà solides afin d'atteindre une maîtrise totale. Dans l'ensemble, le test souligne l'importance d'une exposition préalable et d'une formation structurée pour améliorer les compétences grammaticales. Mais la distribution globale indique que si la plupart des participants obtiennent de bons résultats, la variation des scores est moindre par rapport aux catégories A et B. Remarquons que la compréhension de ces différences est donc cruciale pour les éducateurs, car elle leur permet d'adapter les stratégies d'enseignement aux besoins spécifiques et aux points forts des étudiants, en fonction de leurs antécédents éducatifs et linguistiques.

Validation des hypothèses

Le modèle et l'approche de recherche adoptés pour cette étude exigent la formulation des hypothèses dont la validation peut servir de point d'appui pour le recueil et l'analyse de données de cette recherche. Nos quatre hypothèses sont validées comme suit.

- i. *Les étudiants de FLE à University of Education, Winneba auraient des difficultés d'emploi du pronom relatif dont qui se manifesteraient en erreurs dans leurs productions écrites.*

L'analyse des résultats des tests révèle des informations significatives sur les performances des étudiants dans les trois tests. Le taux global de réponses correctes de 67,67 % suggère que les étudiants font preuve d'un niveau modéré de compréhension de la matière du test. Cependant, le taux d'erreur moyen de 32,33 % met en évidence une marge d'amélioration considérable, indiquant que certains aspects de la matière restent difficiles.

De plus, les enseignants-chercheurs (Item 6) ont indiqué que 40 % des étudiants ont des difficultés à utiliser le contexte et à distinguer *dont* d'autres pronoms relatifs tels que *qui* et *que*. Cela démontre que les erreurs dans les productions écrites sont probablement dues à des difficultés dans l'application pratique des connaissances théoriques. Sur la force de ces faits, nous voyons notre première hypothèse confirmée.

- ii. *Certaines des erreurs d'emploi du pronom relatif dont chez les étudiants seraient dues à la multiplicité de ses fonctions.*

L'analyse de l'item 3 du questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs révèle que les enquêtés sont cent pour cent unanimes sur la complexité du pronom *dont*, compte tenu de ses multiples fonctions grammaticales, tels que complément de verbe, de nom et d'adjectif ; ses dépendances et son rôle de subordination. Ces diverses applications font qu'il est difficile aux apprenants à employer correctement *dont* dans divers contextes syntaxiques. Ensuite, les résultats du test deux sur l'emploi contextuel du pronom relatif *dont* montre que 13,25 % des étudiants de la catégorie A, 13,23 % de ceux de la catégorie B, et 16,32 % de la catégorie C n'ont pas pu obtenir la moyenne de notes, et ont alors échoué. Ceci en dépit du fait qu'ils ont appris l'emploi de *dont* durant le deuxième semestre de la deuxième année et l'ont réappris lors du premier semestre de la troisième année juste après deux mois avant notre collecte des données. C'est une preuve que la multiplicité des fonctions de ce pronom pose toujours des difficultés de son emploi aux étudiants. La deuxième hypothèse est ainsi confirmée.

iii. *D'autres erreurs seraient dues au sémantisme (les sens) de dont*

Si l'on se concentre sur le test 3, qui évalue la sémantique du pronom relatif *dont*, le pourcentage d'erreurs est nettement plus élevé (40 %). Il s'agit du taux d'erreur le plus élevé parmi les trois tests, ce qui montre que les étudiants ont eu plus de difficultés avec cet aspect. Ce résultat est conforme à l'hypothèse selon laquelle la complexité sémantique de *dont* contribue aux difficultés d'utilisation. Le taux d'erreur plus élevé suggère que les étudiants ne sont pas seulement aux prises avec les règles grammaticales entourant *dont*, mais aussi avec ses significations et applications nuancées.

De plus, les données de l'item 9 du questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs ne révèlent qu'aucun des enseignants n'enseigne explicitement la sémantique de *dont*, ce qui limite la compréhension par les étudiants de ses significations nuancées. Ce manque d'attention à la sémantique crée une lacune dans les connaissances et a un impact négatif direct sur la capacité des étudiants à utiliser *dont* efficacement en contexte. Alors notre troisième hypothèse est effectivement confirmée.

iv. *L'anglais, précédemment acquis par les étudiants, aurait des effets sur l'emploi de dont par les étudiants.*

Un pourcentage significatif de 73,4% des étudiants ont déclaré qu'ils traduisent leurs pensées de l'anglais au français pendant la communication, ce qui reflète l'influence des structures anglaises sur leurs expressions françaises (l'item 9 du questionnaire destiné aux étudiants du Département de français à University of Education, Winneba). Cette dépendance à l'égard de l'anglais pour la conceptualisation a probablement un impact sur leur capacité à comprendre et à utiliser *dont*, qui n'a pas d'équivalent direct en anglais.

De plus, selon les données de l'item 7 du questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs, 80% des répondants ont noté que les pronoms relatifs anglais influencent négativement la

compréhension des étudiants des pronoms relatifs français, y compris *dont*. Ces résultats valident fortement l'hypothèse concernant l'effet de l'anglais sur l'acquisition de *dont*. Ayant terminé la validation de nos hypothèses, tournons maintenant notre attention aux limites de cette recherche.

Limites de la recherche

Au prime abord, nous voulons avouer que les quatre années scolaires allouées au programme de doctorat par l'Ecole doctorale d'University of Ghana sont suffisantes pour le projet, mais il peut y avoir des circonstances au-delà du contrôle des candidats, comme par exemple, dans certains cas où on a des problèmes sanitaires qui peuvent empêchés des candidats à soumettre la thèse dans le délai exact.

Puis, nous voulions effectuer cette recherche auprès des étudiants et des enseignants-chercheurs de University of Media, Arts and Communication – Institute of Languages (UniMAC-IL) à Accra où nous travaillons pour des raisons de proximité et de facilité d'accès. Cependant, pour des raisons du nombre peu nombreux des étudiants de notre institution scolaire, nous avons dû changer d'avis pour aller effectuer la recherche auprès des enseignants-chercheurs et étudiants du Département du français à University of Education, Winneba. Pour ajouter à ceci les autorités (l'Ecole Doctorale) d'University of Ghana nous ont déconseillé de ne pas travailler avec nos étudiants pour des considérations éthiques. A ce stade nous voulons présenter la dernière sous-section du travail qui porte sur le résumé des recommandations.

Résumé des recommandations

A propos du résumé des recommandations, nous sommes d'avis que les résultats indiquent que des interventions ciblées sont nécessaires pour traiter les domaines spécifiques de difficulté, en particulier dans le domaine du sémantisme (sens) de *dont*. Il pourrait s'agir de stratégies d'enseignement axées sur des exemples contextualisés, des exercices pratiques et le renforcement des multiples significations et applications de *dont* dans diverses constructions syntaxiques. Un tel enseignement ciblé pourrait contribuer à réduire les taux d'erreurs observés et à améliorer les performances globales des étudiants dans la compréhension et l'utilisation de structures grammaticales complexes.



Références

- Audet, M. A., Belleau, C., & Domingue, M. E. (1990). Carde du cours français II : Grammaire.
- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (1), 3-21.
- Akyuz, A., Bazelle, B.B., Bonenfant, J., Flamend, M.M., Lacroix, Moriot, D. et Renaudineau, P. (2000) *Exercice de Grammaire en Contexte*, Paris Hachette.
- Amuzu, D.S.Y. (2008). Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage du français dans un milieu multilingue non -francophone *Teaching & Learning of Language, Culture and Literature of Africa*. Cape Coast: University of Cape Coast. pp. 67-80.
- Amuzu, D.S.Y. (2000). Problème de bilinguisme au Ghana *Co-existence of Languages in West Africa*. Takoradi: St Francis Press Ltd. pp. 72-87.
- Amuzu, D.S.Y. (2001). L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana *New Trends in Languages in contact in West Africa*. Takoradi : St Francis Press Ltd. pp. 1-19.
- Andelić, M. (2021). Le dont causatif dans les romans de Rabelais et Aujourd'hui. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 46(3), 71-85.
- Angers, M. (1977). *Initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines*. Alger : CASBAH.
- Anthony, R. et Trude, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*, Montréal Les éditions de la Chenelière Inc.
- Arrivé, M., Blanche-Benveniste, C., Chevalier, J-C., et Peytard, J. (2002). *Grammaire du français contemporain*, Paris : Larousse.
- Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. (1992). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion
- Ayi-Adzimah, D.K. (2011). *Apprentissage des pronoms compléments d'objet indirect en FLE*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.

- Ayi-Adzimah, D.K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objets indirects en contexte ghanéen*. Thèse de Doctorat : Université de Strasbourg, France.
- Béchade, H-V. (1986). *Syntaxe du français moderne et contemporain*, Paris : PUF.
- Béguelin, M. J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57(1), 15-43.
- Bezu, P. et al. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire de sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Cohen, A.D. (1998). *Language Arts and Disciplines*. London: Longman Publishers.
- Corblin, F. (1989). « Sur la notion d'anaphore », *Revue québécoise de linguistique* 15-1 :173-195.
- Cochran, W.G. (1977). *Sampling Techniques*. (3e ed.), New York: Wiley.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' Errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161 – 169.
- Corder, S.P. (1974). *Idiosyncratic Errors and Error Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1981). *Error analysis and Inter language*, Oxford: Oxford University Press.
- Cronbach, L. J. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests". *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les Situations plurilingues*. Paris : Hachette
- Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences » in *Langue Française*, No. 8, apprentissage du français langue étrangère (décembre 1970), pp. 31-61.
- Demarolle, P. (2007). Les problèmes pratiques de la traduction. *Rencontres*, 251-261.
- De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris: Les Editions Didier.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.

- Descotes-Genon, C., Morsel, M.-H., Richou, C. (2005). *L'Exercisier*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, J. et Lagane, R. (2001). *Grammaire*, Paris : Larousse.
- Dubois, J. et Lagane, R. (1973). *La nouvelle grammaire du français*, Paris : Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, M., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-C. et Mevel, J.-P. (1981). *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.
- Ducrot, O., Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil.
- Dior, H. (2020). « La confusion dans l'emploi des pronoms relatifs «dont » et « que » par les élèves de terminale », *Liens Nouvelles Séries*, N° 30, vol 1, pp. 279 – 292
- Dzobo. N. K. (1974). *The New Structure and Content of Education in Ghana*. Accra: Ghana
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fildion, J.-M (2009). Construire un échantillon, Paugam. Pm V:/55552/55552.vp.
- Gameda, S.C (2018) « Etude des difficultés d'emploi de *qui*, *que* et *dont* par les étudiants de l'Institut Universitaire de Formation d'Enseignants (IUFE) de Somanya,
- Gameda, S. C., Ayi-Adzimah. D.K. (2020). *Difficultés d'emploi de qui, que et dont par les étudiants de l'Institut Universitaire de Formation d'Enseignants (IUFE) de Somanya. Collection FLE/FLA, Kenyatta University.*
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language acquisition*: New York, NY: Routledge.
- Gledhill, C. (2011). La grammaire générative : *Une introduction critique et une confrontation avec le modèle systémique fonctionnel*. *Amadis*, 9, pp-341.
- Goodluck, H., & Solan, L. (2000). Un effet du principe C chez l'enfant francophone. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 45(1-2), 49-62.
- Goose, A. et Grevisse, M. (1995). *Nouvelle grammaire française*, Paris : De Boeck Université
- Grevisse et Goose, (2011), *Le bon usage*. Bruxelles : De Boeck-Duculot
- Grevisse, M. (2005). *Le Petit Grevisse : Grammaire française*, Paris : De Boeck Université
- Grevisse, M. (1986). *Le Bon usage, grammaire française*, Paris : Duculot.
- Grevisse, M. (1980). *Le Bon Usage: Grammaire française*. Paris : Duculot

- Hadermann, P. (1987). Histoire d'un pronom relatif 'dont'.
- Hashim, A. (1999). Cross linguistic Influence in the Written English of Malay Undergraduates *Journal of Modern Languages*, 12, 1, pp. 59-76.
- Helland, H.P. (2019). « La notion de *transfert* appliquée au français comme langue étrangère »
Bergen Language and Linguistics Studies (BeLLS), 2019 Vol. 10, No.1, pp. 1 – 12
- Hendrickson, A.R., Massey, P.D., Cronan, T.P., (1993). "On the test-retest reliability of perceived usefulness and perceived ease of use scales", *MIS Quarterly*, June, pp.227-230.
- Herslund, M., & Sørensen, F., N. Chomsky. (1981). Lectures on Government and Binding. Studies in Generative Grammar 9. Foris Publications, Dordrecht. Pp. 371.
- McWilliam H. O. A. and M. Kwamena-Poh. A. (1975). «The Development of Education in Ghana » *London, Longman.*, p. 151. paperback. - Volume 14 Issue 4.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and use: Exploring Error Analysis*, London: Longman.
- Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées : Les transferts positifs et négatifs des Apprenants italophones en français » in *Synergies Italie* No. 5, pp. 49 – 59.
- Jarvis, S., & Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 535-556.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2019). *Educational Research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage publication.).
- Kaiza, E. K. (2021). « Corpus d'analyse des erreurs prépositionnelles chez les anglophones apprenants du FLE au Ghana ». *Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication, Akofena* No. 003, Vol.2.
- Kellerman, E. (1980). Œil pour œil. Encrages n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère, pp.54-63.
- Kesik, M. (1989). *La cataphore*. Presses Universitaires de France.
- Kibbee, D. (2003). La grammaticalisation du français : qui que quoi vs qui(s) quod entre XVIe et XVIIIe siècles in *Langue Française*, No. 139, pp. 59-72.
- Kuranchie, P. (2016). *Research made easy*, Kumasi: Bookworm Publication.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across culture. Applied linguistics for language teachers*, Michigan: University of Michigan Press.

- Lagane, R. (1995). *Grammaire (Les indispensables Larousse)*. Paris: Larousse.
- Lightbown, P.M. et Spada, N. (2005). *How Languages are learned*. Oxford : Oxford.
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS*.
- MacDonald, S., & Headlam, N. (2015). *Research Methods Handbook: Introductory Guide to research methods for Social Research*. Manchester, London. CLES.
- McWilliam, M.O.A. et Kwamena-Poh, M.A. (1975). *The Development of Education in Ghana*. London: Longman Publishers.
- Martinet, A (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier.
- Mauger. G (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Paris : Hachette.
- Muhammad. M.S. (2005) l'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigéria. *Glottopol*, No. 6, pp.11 – 30.
- Murthy, J.D. (2007). *Contemporary English Grammar*, Lagos: Book Master.
- Monville-Burston, M. (2013). « Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue Etrangère : le cas des apprenants chypriotes du FLE ». In *Travaux de linguistique*
- Noyau, C. (2014). « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme ». *ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaine
- Noyau, C. (2004). « Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone »
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education.
- Normand Baillargeon (2006). « La réforme québécoise de l'éducation : une philosophie ». *Revue Possibles*, Vol. 30, numéro 1, Hiver-Printemps 2006, pp. 139-184.
- Nunally, J., (1978). *Psychometric Theory*, 2ème édition, Mc Gaw Hill.
- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual review of applied linguistics*, 25, 3-25.
- Özçelik, N. (2012). Analyse comparative des erreurs dues aux divergences syntaxiques entre l'anglais et le français in *Curova University Faculty of Education Journal*, Vol. 41, No. 2, pp. 113 – 121.

- Perdicoyanni-Paléologu, H. (2001). « Le concept d’anaphore, de cataphore et de deixis en linguistique française » in *Revus québécoise de linguistique*, vol.29, n0 2, p.55-77
- Pinchon, J. (1986). *Morphosyntaxe du français*, Paris : Hachette.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Denoël.
- Purba, B.S. (2019). *Analyse du sens du pronom relatif dont dans le Figaro*. Undergraduate Thesis. Universitas Negeri Medan.
- Riechler-Beguelin, M.-J (1989). « Anaphore, cataphore et mémoire discursive ». *Pratiques*, 57,15-43
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*, Paris : P.U.F
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris : P.U.F.
- Ringbom, M. (1987). *Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères*, Multilingual Matters, Clevedon – Philadelphie
- Robert, P. (1985). *Le ROBERT Dictionnaire de la langue française*, Paris : Le ROBERT avenue Parmentier.
- Rutherford, W. E. (1982). Markedness in second language acquisition 1. *Language learning*, 32(1), 85-108.
- Schnedecker, C. (2015a). « Contraintes pesant sur les anaphores à nom général dans les chaînes de références renvoyant à des entités humaines ». *Travaux de linguistique*. 70 (1), 39-72.
- Smith, M. S., & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition : An introduction. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon.
- Solheim, G.A. (2013). *Une étude contrastive du pronom dont en français* Trykk : Reprosentralen, Universiteteti Oslo.
- Sturman, A. (1997) ” Case study methods”. In: J.P. Keeves (ed.) *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (2nd Ed.) Oxford: pergamon, pp.61-66.
- Syed, H., & Syed, G. K. (2021). A tale of two studies: Reflections on issues faced by novice researchers during data collection and analysis in Pakistan. *Research in Education*, 111(1), 14-23.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Education*, 2, 53-55.

Tesnière, L. (1988). *Eléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.

Thomas, D.R. (2006). "A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data" *American Journal of Evaluation*, 27 (2), pp.237-246.

Tommassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*, Paris : Delagrave.

Touzani, M.et Salaani, T. (2000). *Le processus de validation des échelles de mesure: fiabilité et validité*. Séminaire de Méthodologie de Recherche du LIGUE, Tunis.

Wiederspiel, B. (1989). « Sur l'anaphore du modèle standard au modèle mémoriel. *Travaux de linguistique et de philologie* 27 : 95-113

Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier Hatier.

Yin, R.K (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: sage.

Zribi-Hertz, A. (1996), *L'anaphore et les pronoms, une introduction à la syntaxe générative*, Villeneuve-d'Ascq (Nord), Presses Universitaires de Septentrion.



Sitographie

arbres.iker.cnrs.fr/index.php ? title=Théorie du liage (2015) Consulté : 20/12/ 2024

<https://spiegato.com/fr/quest-ce-que-la-structure-profonde> p. 97 – 134

<https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2013>

<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercices/francais-2/exercice-francais-919691.php>
Acces le 25 mars 2024

<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

Blog de français facile 2012 le sens du pronom relatif dont

Glen, S. (2001). “Non-Probability Sampling: Definition”, Types from Statistics How To.com.
https://www.researchgate.net/publication/319066480_Non-Probability_Sampling

Landsheere De, G. (1975). “Educational Research and Development in Europe”. Review of
Research in Education, 3 (1), 110-133.
<http://doi.org/10.3102/0091732X003001110>



ANNEXES

Annexe A

TEST 1 – TRANSFORMATION DE PHRASES

Consignes : (i) *Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.*

1. Finalement, ils ont acheté l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.
.....

2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.
.....

3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.
.....

4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.
.....

5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.
.....

6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.
.....

(ii) **Réécrivez les phrases suivantes en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où**

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.
Il y a une chose

8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.
Il y a une chose

9. Je suis content d'une chose ; mon métier.
Il y a une chose

10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.
Il y a une chose

Annexe B

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

Voici donc Juvénila, une crème ...1... va changer votre vie ! Une crème2..... votre peau va aimer et ...3..... vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit ...4..... tout le monde rêve, un objet ...5.....vous permet d'enregistrer toutes les informations6.... vous avez souvent besoin et en plus un produit ...7.... n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit ...8..... aime votre dos, ...9..... ne prend pas beaucoup de place et ...10.....apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone ...11.... tiens dans votre porte-monnaie, ...12.toutes vos amies seront jalouses !

Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet ...13... manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats ...14... vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils ...15..... vous vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.

Annexe C

TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté.
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi
3. L'arme dont il se servit n'était autre que bâton.
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas mérites.
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé.
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse.
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais.
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu.
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelque anniversaire.
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien.

Annexe D

GRILLES DE CORRECTION

TEST 1

1. Finalement, ils ont acheté l'appartement dont je t'ai parlé.
2. J'ai trouvé un studio dont je suis très contente
3. Tu n'as pas pu trouver la villa dont tu rêvais ?
4. Elle a acheté un deux-pièces dont il est enchanté.
5. C'est la maison de mon enfance dont je ne souviens parfaitement.
6. Ils ont hérité d'un château dont ils sont très fiers.
7. Il y a une chose dont je suis surpris, l'imagination des enfants.
8. Il y a une chose dont je suis souvent déçu, les émissions de la télévision.

9. Il y a une chose dont je suis content, mon métier.

10. Il y a une chose dont j'ai peur, les serpents.

TEST 2

1. qui

9. Qui

2. que

10. qui

3. que

11. Qui

4. dont

12. dont

5. qui

13. qui

6. que

14. que

7. qui

15. dont

8. que

TEST 3

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. (**Agent**)
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. (**Cause**)
3. L'arme dont il se servit n'était autre que bâton. (**Moyen ou instrument**)
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas mérites. (**Propos**)
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé. (**Partie**)
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse. (**Possession**)
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais. (**Objet**)
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu. (**Manière**)
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelque anniversaire. (**Objet**)

10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. (**Agent**)

Annexe E

Questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs

Ce questionnaire est destiné enseignants d'University of Education, Winneba en vue de recueillir des informations pour notre sujet de thèse : *La maîtrise morphosyntaxique et sémantique de l'emploi du pronom relatif dont en français langue étrangère*. Les données seront analysées pour identifier les difficultés auxquelles font face les étudiants de français au niveau tertiaire et la maîtrise de l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont*. Les informations vont nous guider à identifier les sources des difficultés pour que nous pouvons proposer quelques méthodes et techniques qui peuvent guider les étudiants et les enseignants à les surmonter. Nous vous assurons que les informations données seront traitées de manière confidentielle.

Merci de votre coopération.

SECTION A : données personnelles

Cochez la bonne case

1. Quelle est votre qualification académique/professionnelle ?

.....

SECTION B: données sur l'enseignement du français

2. Vous enseignez le français à l'université pendant combien d'années ?

1-5 [] 6-10 [] 11-15 [] 16-20 [] 20-25 []

3. Avez-vous de la connaissance adéquate sur l'emploi du pronom relatif *dont* ?

Oui [] Non []

4. Avez-vous enseignez le pronom relatif *dont* aux étudiants de UEW? Oui [] Non []

5. Quelle méthode exploitez-vous pour enseigner la grammaire aux étudiants ?

a. Traditionnelle (explicite)

b. Textuelle (contextuel)

c. Notionnelle/fonctionnelle (implicite)

6. Quelles sont les domaines de difficulté de l'apprentissage du pronom relatif *dont* chez vos apprenants?

- a. La détermination du contexte dans lequel on peut le placer []
- b. Les apprenants n'arrivent pas à faire le choix correct *qui, que* et *dont*. []
- c. Manque de connaissance du sémantisme du pronom relative *dont* []

7. Croyez-vous que la connaissance des pronoms relatifs en l'anglais a une influence (négatif) sur leur apprentissage des pronoms relatifs en français ? [] []

8. Suggérez une technique dont exploitation peut aider les étudiants à surmonter les difficultés d'emploi du pronom relatif *dont*.

.....

9. Enseignez-vous le sémantisme du pronom relatif *dont* ?

[Oui] [Non]

Annexe F

Questionnaire destiné aux étudiants

Ce questionnaire est destiné aux étudiants d'University of Education, Winneba en vue de recueillir des informations pour notre sujet de thèse : *La maîtrise morphosyntaxique et sémantique de l'emploi du pronom relatif dont en français langue étrangère*. Les données seront analysées pour identifier les difficultés auxquelles font face les étudiants de français au niveau tertiaire et la maîtrise de l'emploi morphosyntaxique et sémantique du pronom relatif *dont*. Les informations vont nous guider à identifier les sources des difficultés pour que nous pouvons proposer quelques méthodes et techniques qui peuvent guider les étudiants et les enseignants à les surmonter. Nous vous assurons que les informations données seront traitées de manière confidentielle. Merci de votre coopération.

SECTION A : Donnée personnelles

Cochez la bonne case

1. Age : 16-20 ans [] 21-25 [] 26-30 [] 31-35 []
2. Niveau : niveau 100 [] niveau 200 [] niveau 300 []
3. Vous êtes entré (e) à l'université avec quel diplôme ?
WASSCE [] GCE 'A' [] Baccalauréat [] Diploma in
Basic Education [] Cert 'A'. Post-Secondary []

SECTION B : Bagage linguistique

4. Lister les langues vous parler et par ordre d'acquisition

a.....b.....c.....d.....e.....

5. Depuis quand apprenez-vous le français ?

a. 6 ans [] 9 ans [] plus de 10 ans []

6. Avez-vous fait votre étude dans un pays francophone ?

Oui [] non []

Si oui, à quel niveau ?

7. A quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?

a. A l'école primaire

b. Au collège [JHS]

c. Au lycée [SHS]

d. A l'université

8. Aimez-vous le Français ?

Oui [] non []

9. Qu'est-ce qui vous a motivé à apprendre le français ?

a. Moi-même [] b. mes parents [] c. le marché d'emploi []

10. Traduisez-vous vos pensées durant une communication en français en classe ?

Oui [] non []

Si oui, de quelle langue ?

.....

11. A quel niveau avez-vous appris les pronoms relatifs?

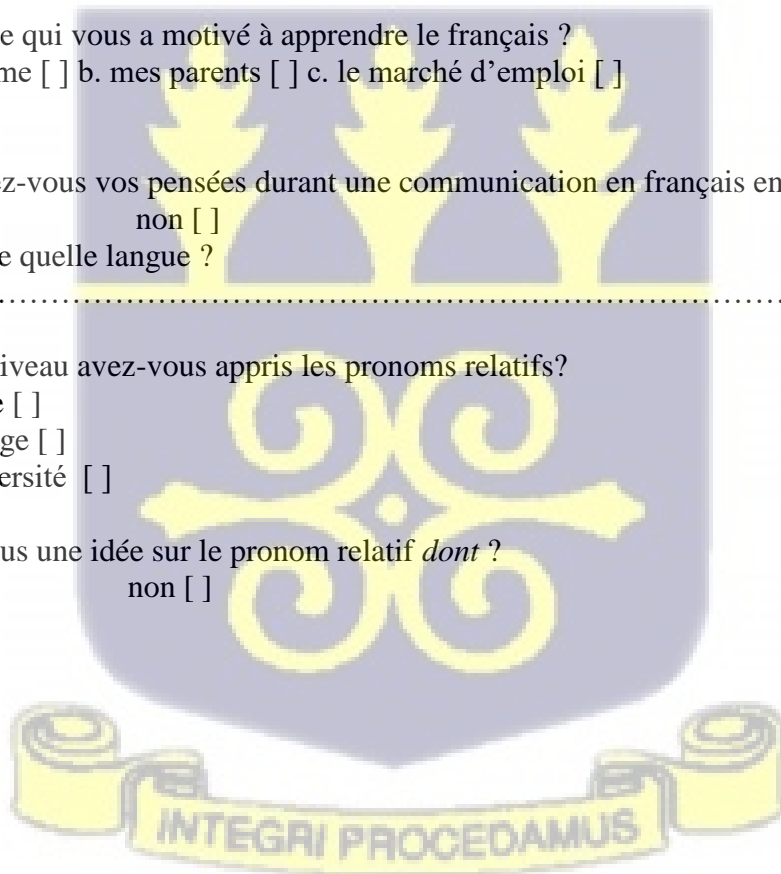
Au lycée []

Au collège []

A l'université []

12. Avez-vous une idée sur le pronom relatif *dont* ?

Oui [] non []



STATE BY TICKING WHICH OF THE FOLLOWING CATEGORIES YOU BELONG TO:

- A. Straight from SHS
- B. Francophone background
- C. Trained Teacher

TEST 1 – TRANSFORMATION DE PHRASES

Consignes : (i) Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.

1. Finalement, ils ont achetés l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.
Finalement, ils ont acheté l'appartement dont je t'ai parlé.
2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.
Je suis très content de ce studio que j'ai trouvé.
3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.
Tu n'as pas pu trouver la villa dont tu rêvais ?
4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.
Elle est enchantée de ce deux pièces qu'elle a achetés.
5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.
C'est la maison de mon enfance dont je me souviens parfaitement.
6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.
Ils sont très fiers de château qu'ils ont hérité.

(ii) Réécrivez les phrases suivantes en en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.
Il y a une chose dont je suis toujours surpris.
8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.
Il y a une chose dont je suis déçu.
9. Je suis content d'une chose ; mon métier.
Il y a une chose dont je suis content.
10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.
Il y a une chose dont j'ai peur.

INTEGRI PROCEDAMUS

S/W

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

Voici donc Juvénila, une crème qui va changer votre vie ! Une crème que votre peau va aimer et que vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit dont tout le monde rêve, un objet qui vous permet d'enregistrer toutes les informations dont vous avez souvent besoin et en plus un produit qui n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit qui aime votre dos, qui ne prend pas beaucoup de place et qui apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone qui tiens dans votre portefeuille dont toutes vos amies seront jalouses !

Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet qui manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats que vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils dont vous vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.

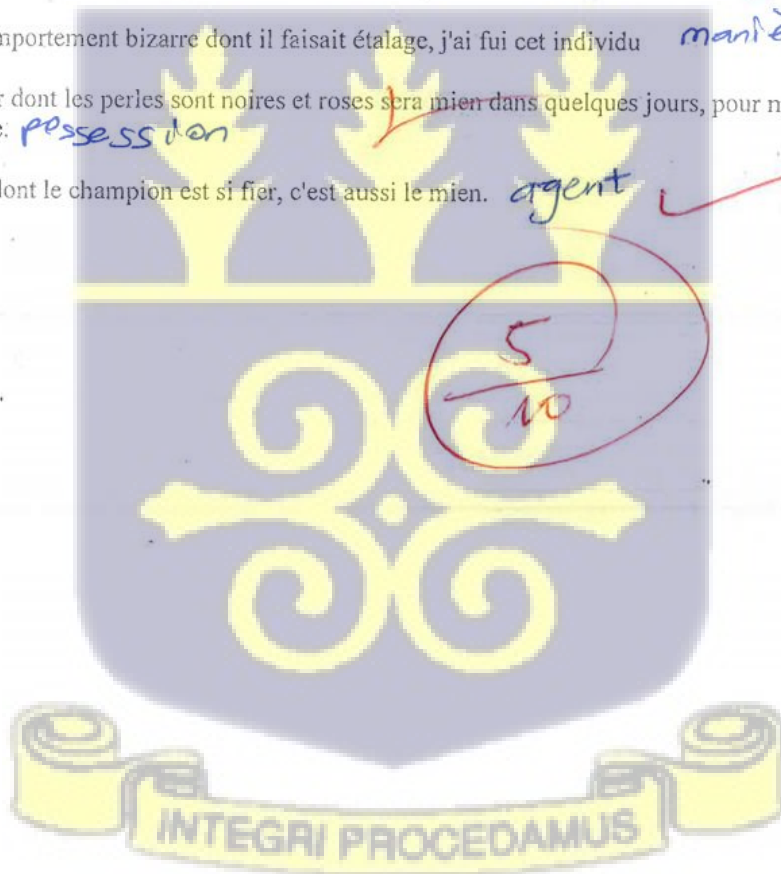
13/15



TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. objet
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. cause
3. L'arme dont il se servit n'était autre qu'un bâton. instrument
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas méritées objet
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé cause
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse possession
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais propos
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu manière
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelques jours, pour mon anniversaire. possession
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. agent



STATE BY TICKING WHICH OF THE FOLLOWING CATEGORIES YOU BELONG TO:

A. Straight from SHS

B. Francophone background

C. Trained Teacher ✓

TEST 1 – TRANSFORMATION DE PHRASES

Consignes : (i) Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.

1. Finalement, ils ont acheté l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.

~~finalement... ils ont acheté l'appartement dont je t'ai parlé~~

2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.

~~J'ai trouvé un studio dont je suis très content~~

3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.

~~Tu n'as pas pu trouver la villa dont tu rêvais -~~

4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.

~~Elle a acheté un deux-pièce dont elle est enchantée.~~

5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.

~~C'est la maison de mon enfance dont je me souviens parfaitement.~~

6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.

~~Ils ont hérité d'un château dont ils sont très fiers.~~

(ii) Réécrivez les phrases suivantes en en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.

~~Il y a une chose dont je suis toujours surpris : l'imagination des enfants.~~

8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.

~~Il y a une chose dont je suis souvent déçu : les émissions à la télévision.~~

9. Je suis content d'une chose ; mon métier.

~~Il y a une chose dont je suis content : mon métier.~~

10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.

~~Il y a une chose dont j'ai peur : les serpents.~~

W/W

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

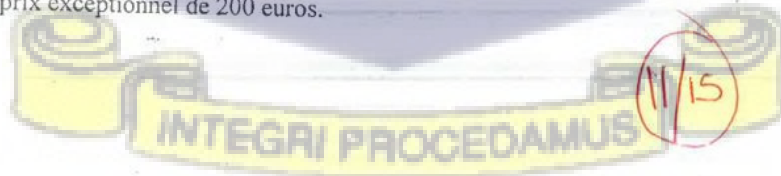
Voici donc Juvénila, une crème ...1... va changer votre vie ! Une crème2..... votre peau va aimer et3..... vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit ...4..... tout le monde rêve, un objet5..... vous permet d'enregistrer toutes les informations6..... vous avez souvent besoin et en plus un produit7..... n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit8..... aime votre dos,9..... ne prend pas beaucoup de place et10..... apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone11..... tiens dans votre portefeuille,12..... toutes vos amies seront jalouses !

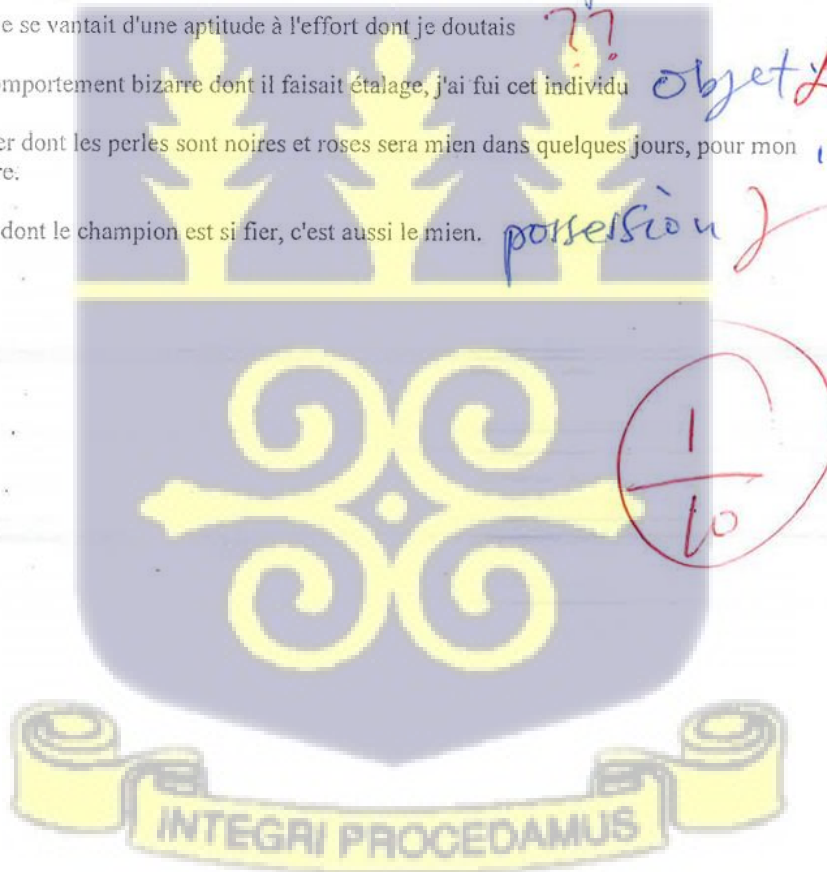
Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet13... manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats14... vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils15..... vous vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.



TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont ? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. ??
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. manière
3. L'arme dont il se servit n'était autre qu'un bâton. propos
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas méritées manière
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé agent
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse possession
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais ??
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu objet
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelques jours, pour mon anniversaire. instrument
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. possession



STATE BY TICKING WHICH OF THE FOLLOWING CATEGORIES YOU BELONG TO:

- A. Straight from SHS
- B. Francophone background
- C. Trained Teacher

TEST 1 - TRANSFORMATION DE PHRASES

Consignes : (i) Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.

3/10

1. Finalement, ils ont acheté l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.

Finalement, ils ont acheté l'appartement dont je t'ai parlé.

2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.

Je suis très content du studio que j'ai trouvé.

3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.

Tu n'as pas pu trouver la villa que tu rêvais.

4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.

Elle a acheté un deux-pièces dont elle est enchantée.

5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.

C'est la maison de mon enfance que je me souviens parfaitement.

6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.

Ils ont hérité d'un château dont ils sont très fiers.

(ii) Réécrivez les phrases suivantes en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.

Il y a une chose qui me surprend dans l'imagination des enfants.

8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.

Il y a une chose dont je me déçois souvent dans les émissions à la télévision.

9. Je suis content d'une chose ; mon métier.

Il y a une chose que je suis content dans mon métier.

10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.

Il y a une chose chez les serpents que j'ai peur.

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

11/15

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

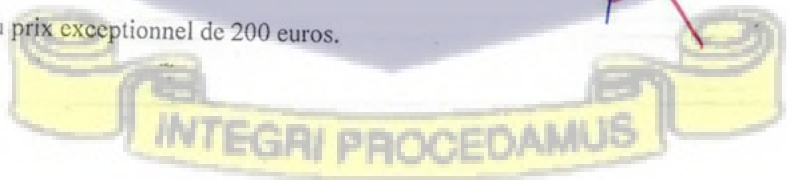
Voici donc Juvénila, une crème ~~qui~~ va changer votre vie ! Une crème ~~que~~ votre peau va aimer et ~~que~~ vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit ~~que~~ tout le monde rêve, un objet ~~qui~~ vous permet d'enregistrer toutes les informations ~~dont~~ vous avez souvent besoin et en plus un produit ~~qui~~ n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit ~~qui~~ aime votre dos, ~~qui~~ ne prend pas beaucoup de place et ~~qui~~ apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350 euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone ~~qui~~ tiens dans votre portemonnaie, ~~que~~ toutes vos amies seront jalouses !

Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet ~~qui~~ manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats ~~que~~ vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils ~~que~~ vous vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.



TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. manière 01/10
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. possession
3. L'arme dont il se servit n'était autre qu'un bâton. objet
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas méritées
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé agent
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse possession
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais manière
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu cause
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelques jours, pour mon anniversaire. possession
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. possession



STATE BY TICKING WHICH OF THE FOLLOWING CATEGORIES YOU BELONG TO:

- A. Straight from SHS
- B. Francophone background
- C. Trained Teacher

TEST 1 – TRANSFORMATION DE PHRASES

Consignes : (i) Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.

1. Finalement, ils ont acheté l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.
finalement, ils ont acheté l'appartement dont je t'ai parlé.
2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.
Je suis très content de ce studio que j'ai trouvé.
3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.
Tu n'as pas pu trouver la villa ? dont tu rêvais.
4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.
Elle est enchantée de ce deux-pièces qu'elle a acheté.
5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.
C'est la maison de mon enfance dont je me souviens parfaitement.
6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.
Ils sont très fiers de ce château qu'ils ont hérité.

(ii) Réécrivez les phrases suivantes en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.
Il y a une chose dont je suis toujours surpris, l'imagination des enfants.
8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.
Il y a une chose que je suis souvent déçu, les émissions à la télévision.
9. Je suis content d'une chose ; mon métier.
Il y a une chose dont je suis content ; mon métier.
10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.
Il y a une chose que j'ai peur ; les serpents.

(5/10)

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

Voici donc Juvénila, une crème qui va changer votre vie ! Une crème que votre peau va aimer et dont vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit que tout le monde rêve, un objet qui vous permet d'enregistrer toutes les informations dont vous avez souvent besoin et en plus un produit qui n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit qui aime votre dos, où ne prend pas beaucoup de place et qui apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone que tiens dans votre portefeuille, dont toutes vos amies seront jalouses !

Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet ...13... manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats que vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils que vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.



TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont ? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. agent et partie
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. manière cause
3. L'arme dont il se servit n'était autre qu'un bâton. instrument
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas méritées objet
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé possession
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse possession
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais possession
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu manière
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelques jours, pour mon anniversaire. possession
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. possession



STATE BY TICKING WHICH OF THE FOLLOWING CATEGORIES YOU BELONG TO: A

- A. Straight from SHS
- B. Francophone background
- C. Trained Teacher

TEST 1 - TRANSFORMATION DE PHRASES

Consignes : (i) Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.

03/10

1. Finalement, ils ont achetés l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.
~~Finalement, ils ont achetés l'appartement dont je t'ai parlé.~~
2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.
~~J'ai trouvé un studio que je suis très content.~~
3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.
~~Tu n'as pas pu trouver la villa où tu rêvais.~~
4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.
~~Elle a acheté un deux-pièces qui est enchantée.~~
5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.
~~C'est la maison de mon enfance que je me souviens parfaitement.~~
6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.
~~Ils ont hérité d'un château que ils sont très fiers.~~

(ii) Réécrivez les phrases suivantes en en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.
Il y a une chose ~~dont je suis toujours surpris ; l'imagination des enfants~~
8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.
Il y a une chose ~~que je suis souvent déçu ; les émissions à la télévision.~~
9. Je suis content d'une chose ; mon métier.
Il y a une chose ~~dont je suis content ; mon métier~~
10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.
Il y a une chose ~~que j'ai peur ; les serpents~~

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

Voici donc Juvénila, une crème ¹...~~qui~~... va changer votre vie ! Une crème ²...~~que~~... votre peau va aimer et ³...~~dont~~... vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit ⁴...~~que~~... tout le monde rêve, un objet ⁵...~~que~~... vous permet d'enregistrer toutes les informations ⁶...~~dont~~... vous avez souvent besoin et en plus un produit ⁷...~~qui~~... n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit ⁸...~~qui~~... aime votre dos, ⁹...~~qui~~... ne prend pas beaucoup de place et ¹⁰...~~qui~~... apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone ¹¹...~~dont~~... tiens dans votre portemonnaie, ¹²...~~que~~... toutes vos amies seront jalouses !

Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet ¹³...~~qui~~... manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats ¹⁴...~~dont~~... vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils ¹⁵...~~dont~~... vous vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.



07/15

TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont ? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie.

05/10

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. Possession ✓
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. ~~manière~~ Cause ✓
3. L'arme dont il se servit n'était autre qu'un bâton. Instrument ✓
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas méritées. Agent ✓
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé. Partie ✓
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse. Possession ✓
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais. Propos ✓
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu. manière ✓
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelques jours, pour mon anniversaire. Propos ✓
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. Possession ✓



STATE BY TICKING WHICH OF THE FOLLOWING CATEGORIES YOU BELONG TO:

- A. Straight from SHS
- B. Francophone background

TEST 1 - TRANSFORMATION DE PHRASES

G Trained Teacher

Consignes : (i) Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.

1. Finalement, ils ont achetés l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.
~~Finalement, ils ont achetés l'appartement dont je t'ai parlé~~
2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.
~~J'ai trouvé un studio dont je suis très content.~~
3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.
~~Tu n'as pas pu trouver la villa dont tu rêvais.~~
4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.
~~Elle a acheté un deux-pièces dont elle est enchantée~~
5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.
~~C'est la maison de mon enfance dont je me souviens parfaitement.~~
6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.
~~Ils ont hérité d'un château dont ils sont très fiers~~

(ii) Réécrivez les phrases suivantes en en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.
Il y a une chose ~~dont je suis toujours surpris~~
8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.
Il y a une chose ~~dont je suis souvent déçu~~
9. Je suis content d'une chose ; mon métier.
Il y a une chose ~~dont je suis content~~
10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.
Il y a une chose ~~dont j'ai peur~~

8/10

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

Voici donc Juvénila, une crème qui va changer votre vie ! Une crème que votre peau va aimer et que vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit dont tout le monde rêve, un objet qui vous permet d'enregistrer toutes les informations dont vous avez souvent besoin et en plus un produit qui n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit qui aime votre dos, qui ne prend pas beaucoup de place et qui apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350 euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone qui tiens dans votre porte-monnaie, que toutes vos amies seront jalouses !

Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet qui manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats que vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils que vous vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.

11/15



TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont ? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie.

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. agent ✓
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. cause ✓
3. L'arme dont il se servit n'était autre qu'un bâton. instrument ✓
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas méritées. propos ✓
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé. cause ✓
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse. possession ✓
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais. propos ✓
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu. cause ✓
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelques jours, pour mon anniversaire. possession ✓
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. possession ✓



STATE BY TICKING WHICH OF THE FOLLOWING CATEGORIES YOU BELONG TO:

A. Straight from SHS

B. Francophone background

C. Trained Teacher

TEST 1 – TRANSFORMATION DE PHRASES

Consignes : (i) Transformez les deux phrases dans chaque série de phrases en une seule phrase, en employant l'un des pronoms relatifs simples qui, que, dont et où comme mot de liaison.

10/10

1. Finalement, ils ont acheté l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.
~~Finalement, ils ont acheté l'appartement. Je t'ai parlé de cet appartement.~~
Finalement, ils ont acheté l'appartement dont je t'ai parlé.

2. J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.
~~J'ai trouvé un studio. Je suis très content de ce studio.~~
Je trouve un studio dont je suis très content.

3. Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.
~~Tu n'as pas pu trouver la villa ? Tu rêvais de cette villa.~~
Tu n'as pas pu trouver la villa dont tu rêvais.

4. Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.
~~Elle a acheté un deux-pièces. Elle est enchantée de ce deux-pièces.~~
Elle a acheté deux pièces dont elle est enchantée.

5. C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.
~~C'est la maison de mon enfance. Je me souviens parfaitement de cette maison.~~
C'est la maison dont je me souviens parfaitement.

6. Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.
~~Ils ont hérité d'un château. Ils sont très fiers de ce château.~~
Ils ont hérité un château dont ils sont fiers.

(ii) Réécrivez les phrases suivantes en en introduisant un des pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où

7. Je suis toujours surpris d'une chose ; l'imagination des enfants.
Il y a une chose ~~dont je suis toujours surpris ; l'imagination des enfants.~~
dont je suis toujours surpris ; l'imagination des enfants.

8. Je suis souvent déçu d'une chose ; les émissions à la télévision.
Il y a une chose ~~dont je suis souvent déçu ; les émissions à la télévision.~~
dont je suis souvent déçu ; les émissions à la télévision.

9. Je suis content d'une chose ; mon métier.
Il y a une chose ~~dont je suis content ; mon métier.~~
dont je suis content ; mon métier.

10. J'ai peur d'une chose ; les serpents.
Il y a une chose ~~dont j'ai peur ; les serpents.~~
dont j'ai peur ; les serpents.

TEST 2 – EMPLOI CONTEXTUEL DES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

Consignes : Réécrivez le texte ci-dessous et comblez les lacunes avec les pronoms relatifs simples qui, que, dont et où.

Téléachat

Bonjour à tous, merci de suivre notre émission comme chaque mercredi après-midi.

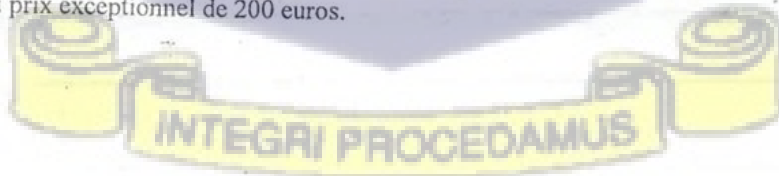
Voici donc Juvénila, une crème ¹...~~qui~~ va changer votre vie ! Une crème ²...~~que~~ votre peau va aimer et ³...~~dont~~ vous ne pourrez plus vous passer, au prix de sept euros le tube !

Maintenant, passons à l'agenda électronique Agendix, le produit ⁴...~~dont~~ tout le monde rêve, un objet ⁵...~~qui~~ vous permet d'enregistrer toutes les informations ⁶...~~dont~~ vous avez souvent besoin et en plus un produit ⁷...~~qui~~ n'est pas cher ! Seulement 100 euros !

Et pour des nuits calmes, le futon, le lit ⁸...~~qui~~ aime votre dos, ⁹...~~qui~~ ne prend pas beaucoup de place et ¹⁰...~~qui~~ apporte de l'originalité dans votre appartement. Nous vous le proposons à 350euros

Pour vous Madame, le mini-portable à 55 euros, le téléphone ¹¹...~~qui~~ tiens dans votre portefeuille, ¹²...~~dont~~ toutes vos amies seront jalouses !

Et encore pour Madame, mais pourquoi pas pour Monsieur, le robot multifonctions, l'objet ¹³...~~qui~~ manque dans votre cuisine. Il prépare tous les plats ¹⁴...~~que~~ vous désirez ; il est très petit, vous pouvez le mettre là où vous voulez et il remplace tous les appareils ¹⁵...~~dont~~ vous vous servez tous les jours. Au prix exceptionnel de 200 euros.



TEST 3 – REPERAGE DU SENS DU PRONOM RELATIF DONT

Consignes : Dans les phrases suivantes, quel sens pouvez-vous donner au pronom relatif dont ? Cliquez sur les petits boutons triangulaires pour choisir la réponse correcte. Rappelons-nous que dont peut avoir les sens suivants : possession, manière, moyen ou instrument, cause, propos, objet, agent et partie.

06/10

1. Il s'était pourtant lié avec cet homme dont il doutait de l'honnêteté. (agent) ✓
2. L'énorme lassitude dont il souffrait me pesait à moi aussi. (cause) ✓
3. L'arme dont il se servit n'était autre qu'un bâton. (instrument) ✓
4. Les paroles haineuses dont il fit l'objet n'étaient pas méritées (agent) ✗
5. Ces artistes dont il ne connaissait qu'un seul l'ont enthousiasmé (agent) ✗
6. La dame dont vous apercevez le chapeau là-bas, est mon épouse (possession) ✓
7. L'homme se vantait d'une aptitude à l'effort dont je doutais (manière) ✗
8. Vu le comportement bizarre dont il faisait étalage, j'ai fui cet individu (manière) ✓
9. Ce collier dont les perles sont noires et roses sera mien dans quelques jours, pour mon anniversaire. (objet) ✓
10. Ce fils dont le champion est si fier, c'est aussi le mien. (possession) ✓



