

UNIVERSITY OF GHANA LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES

SCHOOL OF LANGUAGES

DEPARTMENT OF FRENCH

L'ETUDE DE L'EMPLOI DU PARTITIF *DES* CHEZ LES APPRENANTS DU
FLE AU GHANA: LE CAS DES APPRENANTS D'ADENTAN WEST AFRICA SENIOR
HIGH SCHOOL, ACCRA

BY JOSEPHINE OSEI-POKU

(10877633)

THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON IN PARTIAL
FULFILMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF **MPHIL IN FRENCH**

Degree

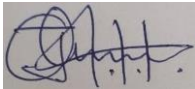
INTEGRI PROCEDAMUS

OCTOBER 2023

DECLARATION

STUDENT DECLARATION

I, Josephine Osei-Poku, I hereby state that all of the material in this thesis, excluding the quotations, is my own original study and that none of it has ever been submitted for another degree at this university or anywhere else.

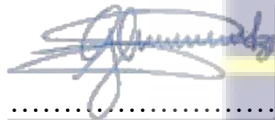


Date: 20/10/2023

Josephine Osei-Poku

SUPERVISORS DECLARATION

We thus state that the preparation and presentation of this thesis were overseen in compliance with the standards for thesis supervision established by the University of Ghana.


.....

Date: 20/10/2023

SEWOENAM CHACHU,
DR (PRINCIPAL SUPERVISOR)



Date: 20/10/2023

DR. JAMES K. AGBO
(CO- SUPERVISOR)



INTEGRI PROCEDAMUS

DEDICACE

Je dédie ce travail à mon cher mari, Prof. George Osei-Adjei, et à mes enfants, Yaa, Kofi et

Yaw qui me soutiennent et pour leurs sacrifices qui m'ont permis d'arriver jusqu'ici.



REMERCIEMENTS

Pour commencer, nous sommes sincèrement reconnaissants au chef de notre département, Dr. Koffi Samuel, pour son encouragement et son conseil. Nos remerciements les plus sincères vont à Dr. Sewoenam Chachu, notre superviseur pour les conseils, corrections, suggestions, et avis qu'elle a donnés.

De même, nous sommes reconnaissants à notre co-superviseur Dr. James K. Agbo pour ses encouragements et son soutien dans le suivi de cette étude.

Nous remercions aussi sincèrement:

- Chacun des enseignants du département de la langue française qui ont fait partager leurs connaissances au cours de nos études et qui nous ont encouragé tout au long du programme de Master.
- Dr. Francis Drake Doamepkor pour ses conseils, ses sacrifices, et son soutien intellectuel durant cette étude.
- Monsieur Mawuko Agboletey pour ses encouragements, ses conseils et soutien intellectuel durant cette recherche.
- Les professeurs ainsi que les étudiants qui ont fait partie de la recherche.
- Toutes nos proches et tous nos amis qui ont fait des efforts pour nous encourager.



TABLE DES MATIERES

DECLARATION	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABBREVIATIONS	v
ABSTRACT	vi
RESUME	vii
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GENERALE	1
1.0. Introduction.....	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.1.1. Notion d'article	3
1.2. Problématique	5
1.3. Objectif principal	7
1.3.1. Objectifs spécifiques.....	7
1.4. Questions de recherché.....	7
1.5. Justification du choix du sujet.....	8
1.6. Délimitation	8
1.7. Plan du travail	8
1.8. Conclusion partielle	9
CHAPITRE DEUX	10
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	10
2.0. Introduction.....	10
2.1. Cadre théorique.....	10
2.1.1 Définitions des termes clés	10
2.1.2. Notion de la syntaxe.....	11
2.1.3. Notion de déterminant.....	12
2.1.4. Article défini	14
2.1.5. Article indéfini	15
2.1.6. Article partitif.....	17
2.1.6.1. Déterminant partitif pluriel <i>des</i>	19
2.1.6.2. Contraintes d'emploi de l'article partitif pluriel <i>des</i>	20

2.1.6.3. Le morphème <i>des</i> employé article partitif.....	22
2.1.7. Autres emplois de l'article partitif <i>des</i>	24
2.1.7.1. Relation entre les morphème <i>des</i> et <i>de</i>	24
2.2. Cadre théorique.....	30
2.2.1. Théorie béhavioriste.....	31
2.2.1.2. Impacts de behavioriste dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue...	32
2.2.2. Principes d'analyse contrastive.....	32
2.2.3. Théorie cognitiviste.....	34
2.2.4. Impact du cognitivisme sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.	36
2.2.5. Notion de transfert de langue.....	37
2.2.6. Notion d'erreur.....	38
2.2.7. Analyse d'erreur au niveau de l'article partitif <i>des</i>	40
2.3. Travaux antérieurs.....	41
2.4. Synthèse de la revue de littérature.....	46
2.5. Conclusion partielle.....	46
CHAPITRE TROIS	47
DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	47
3.0. Introduction.....	47
3.1. Population de référence.....	47
3.1.1. Prise d'échantillon.....	47
3.2. Outils de collecte des données.....	48
3.2.1. Nature du test.....	48
3.2.2. Nature du questionnaire.....	49
3.2.3. Guide d'entretien.....	50
3.3. Procédure de collecte des données.....	50
3.4. Méthodes d'analyse des données.....	51
3.5. Plan d'intervention.....	52
3.6. Conclusion partielle.....	53
CHAPITRE QUATRE	54
ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	54
4.0. Introduction.....	54
4.1. Analyse des données aux apprenants.....	54
4.1.1. Données personnelles des apprenants.....	54
4.2. Analyse de questionnaire des enseignants.....	63
4.2.1. Profil des enseignants.....	65
4.3. Résultats du pré-test.....	70
4.3.1. Performance des apprenants dans le test.....	71

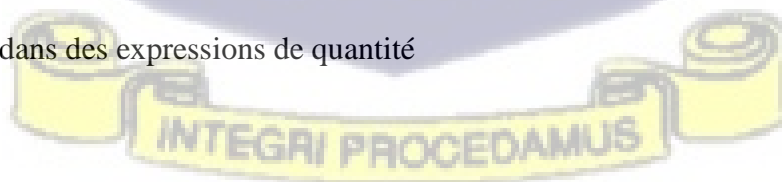
4.3.2. Emploi du mot <i>des</i> comme article défini contracté en français	71
4.3.3. Emploi de <i>des</i> comme article indéfini en français	74
4.3.4 Emploi de <i>des</i> comme l'article partitif.....	76
4.3.5. Emploi du partitif <i>des</i> devant une épithète antéposée.....	77
4.3.6. Emploi du <i>des</i> dans une phrase négative.....	79
4.3.7. Emploi de <i>des</i> dans une expression de quantité.....	80
4.3.8. Intervention	81
4.3.9. Performance des apprenants dans le post-test.....	83
4.3.10. Synthèse des résultats du pré-test et du post-test	86
4.3.11. Synthèse de l'analyse des données des instruments.....	86
4.4. Conclusion partielle	87
CHAPITRE CINQ	88
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	88
5.0. Introduction.....	88
5.1. Vérification et Validation des hypothèses	88
5.2. Conclusion générale.....	90
5.3. Recommandations.....	92
5.4. Stratégie proposé.....	93
5.4.1. Recommandations pour les futurs chercheurs.....	94
REFERENCES.....	95
ANNEXE A.....	102
ANNEXE B.....	105
ANNEXE C.....	109
ANNEXE D.....	110



LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

1. Sexe et âge des apprenants	53
2. Profil linguistique	54
3. Données sur la perception des apprenants envers le Français	57
4. Enseignement du déterminant partitif ‘des’	57
5. Emploi du déterminant partitif ‘des’	60
6. Intérêt pour le français	63
7. Données personnelles des enseignants	65
8. Enseignement du déterminant partitif	67
9. Enseignement du déterminant partitif <i>des</i>	69
10. Emploi de <i>des</i> comme article défini	72
11. Emploi de <i>des</i> comme article indéfini en français	74
12. Emploi de <i>des</i> comme article partitif	76
13. Emploi du partitif <i>des</i> devant une épithète antéposée	78
14. Emploi du <i>des</i> dans une phrase négative	79
15. Emploi de <i>des</i> dans une expression de quantité	80
16. <i>Des</i> article indéfini	83
17. <i>Des</i> employé devant un adjectif épithète antéposé	85
18. <i>Des</i> dans des expressions de quantité	85



LISTE DES ABBREVIATIONS

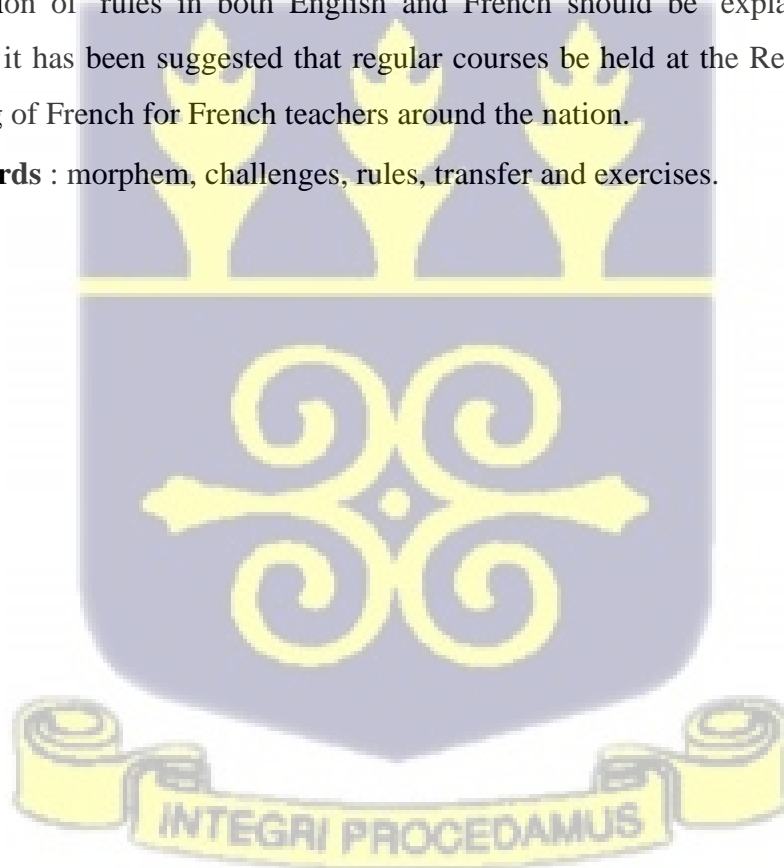
GN	→	Groupe nominal
GP	→	Groupe prépositionnel
XIXe	→	Dix-neuvième siècle
XXe	→	Vingtième siècle
SHS	→	Senior High School
FLE	→	Français Langue Étrangère
COD	→	Complément d'objet direct
SN	→	Syntagme nominal
L1	→	Langue maternelle
L2	→	Langue Seconde
L3	→	Langue étrangère
WASSCE	→	West African Senior School Certificate Examination
WAEC	→	West African Examination Council
CREF	→	Centre Régional pour l'Enseignement du Français
CD	→	Compact Disc
Art.	→	article
Contr.	→	contracté
Def.	→	défini
Indef.	→	indéfini
Part.	→	partitif



ABSTRACT

This study aims to pinpoint the difficulties faced by the learners of Adentan West African Senior High School 3 regarding the use of the morpheme *des* in the French language. The results of the questionnaire and tests employed showed that the causes of the challenges are not just related to the complicated rules governing the use of *des* to create proper sentences with other elements of speech in written French. It has also been established that differences between the uses of *des* in French in comparison to that of “some” or “any” in English compelled learners to confuse the rules in English with those in French. The type of difficulties was attributed to linguistic transfer where students result to apply their previous knowledge in English to written French. Many other approaches to overcoming the difficulties have been proposed. At this pre-tertiary level, it has been suggested that teachers should regularly and frequently include learners in the exercises like practical class activities to teach the use of articles in all of their forms. The differences in application of rules in both English and French should be explained to the learners. Finally, it has been suggested that regular courses be held at the Regional Centers for the teaching of French for French teachers around the nation.

Key words : morphem, challenges, rules, transfer and exercises.



RESUME

Cette étude a pour but de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants de l'Adentan West Africa Senior High School 3 concernant l'utilisation du morphème *des* dans la langue française. Les résultats du questionnaire et des tests employés ont montré que les causes des difficultés ne sont pas seulement liées aux règles compliquées qui régissent l'utilisation de *des* pour créer des phrases correctes avec d'autres éléments du discours en français écrit. Il a également été établi que les différences entre les utilisations de *des* en français par rapport à celles de "some" ou "any" en anglais ont obligé les apprenants à confondre les règles en anglais avec celles en français. Ce type de difficultés a été attribué au transfert linguistique, les étudiants devant appliquer leurs connaissances antérieures en anglais au français écrit. De nombreuses autres approches pour surmonter ces difficultés ont été proposées. A ce niveau pré-tertiaire, il a été suggéré que les enseignants devraient régulièrement et fréquemment inclure les apprenants dans les exercices comme les activités pratiques de classe pour enseigner l'utilisation des articles dans toutes leurs formes. Les différences dans l'application des règles en anglais et en français devraient être expliquées aux apprenants. Enfin, il a été suggéré que des cours réguliers soient organisés dans les centres régionaux pour l'enseignement du français à l'intention des professeurs de français dans tout le pays.

Mots clés : le morphème, les difficultés, les règles, le transfert et les exercices



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0. Introduction

Au Ghana, la maîtrise du français est un sujet important, à cause de la situation historique et géographique du pays. Entouré de pays voisins où le français domine largement, le Ghana souhaite que ses habitants apprennent le français d'où son introduction dans le programme scolaire du pays.

Notre travail s'intéresse à l'étude de l'emploi de l'article partitif *des* en français langue étrangère, plus précisément par les apprenants d'Adentan West Africa Senior High School (SHS). C'est une étude qui aura pour objectif la détermination grammaticale du morphème *des* en français. Notons au prime abord que lorsque l'on apprend à parler une nouvelle langue, l'essentiel est de maîtriser l'emploi des éléments les plus importants de cette langue afin de faciliter la compréhension et la communication. En effet, le morphème *des* est désigné tantôt comme article indéfini, tantôt comme article partitif et tantôt comme amalgame **de** « *de + les* » (article défini) analysés sur le plan morphosyntaxique que sur le plan sémantique. Sa nature ne peut être déterminée facilement que dans le contexte où il est utilisé.

Nous présentons dans cette première partie qui constitue l'introduction à la recherche, le contexte de l'étude, les problèmes, les justifications du choix du sujet, les buts de la recherche, les hypothèses et les questions auxquelles il faut répondre, les limites du sujet et l'organisation de la recherche.

1.1. Contexte de l'étude

Les difficultés inhérentes à l'emploi du morphème *des* par nos apprenants persistent toujours dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère. En conséquence, cela nous impose la tâche en tant qu'enseignante de travailler sur les difficultés qui sont liées à l'usage de *des* qui a des emplois importants dans la langue française. Nous nous situons dans un cadre précis celui de la détermination nominale. Nous nous sommes aussi basées sur les différents travaux

de linguistes et surtout sur des articles scientifiques qui ont cherché à mettre en lumière les problèmes liés à l'emploi de l'article partitif *des* et de lever les ambiguïtés aux niveaux morphosyntaxique et sémantique dans la mesure où le mot *des* appartient à des sous-catégories différentes. Les différents exemples qui nous ont permis de faire l'analyse des différentes caractéristiques du déterminant *des* sont tirés des divers articles scientifiques et mémoires que nous avons lu.

En français, la plupart des noms sont accompagnés de déterminants pour les actualiser. D'après Mostefai (2006 : 8), « il existe de façons de construire un syntagme nominal :

1. Soit la construction du SN est considérée comme minimale (Dét + N)
2. Soit étendue, c'est-à-dire que l'actualisation du nom par le déterminant est souvent aidée par des éléments syntaxiques appelés expansions ou modifieurs (formes qui se trouvent généralement à droite du substantif-tête) du nom noyau. Il peut s'agir d'adjectifs épithètes, complément de nom ou de subordinées relatives ».

Les apprenants d'Adentan West Africa Senior High School font face à tant de difficultés mais dans ce travail, nous ne nous intéressons qu'à l'emploi du déterminant partitif *des* et les problèmes qu'il pose dans la détermination nominale simple et les contraintes de son emploi en français.

Nous pouvons dire que les " fautes grammaticales " que les apprenants font dans leurs productions écrites et orales concernant l'utilisation du *des* les empêchent de communiquer correctement en français tant à l'écrit qu'à l'oral. Ces erreurs proviendraient-ils de l'influence de la langue seconde (anglais) parlée par ces apprenants ? Peut-on dire qu'en français le mot *des* appartient à des catégories grammaticales qui ne sont pas bien déterminées au départ ? Et, comment identifier toutes ces différentes sous-catégories grammaticales telles que : article indéfini, article partitif de *des* qui deviennent un casse-tête pour les apprenants.

En dehors de cette ambiguïté terminologique, nous constatons l'hésitation dans l'usage de la forme *de/des*, dans les énoncés négatifs, après quelques adverbes de quantité, et quand le groupe nominal (GN) contient un adjectif antéposé au pluriel. Au lieu d'un *de* les apprenants utilisent souvent *des* comme dans les exemples suivants :

*1. *Je n'ai pas des nouvelles de mes parents ;*

*2. *Beaucoup des enfants sont admis ;*

*3. *En tout cas ce sont des grands villageois.*

La première phrase devait être écrite :

1. *Je n'ai pas de nouvelles de mes parents* parce que c'est une phrase négative.

La deuxième phrase dans laquelle nous avons l'adverbe *beaucoup* devait être écrite :

2. *Beaucoup d'enfants sont admis.*

et la troisième phrase qui contient un adjectif placé avant le pluriel devait être :

3. *En tout cas ce sont de grands villageois.*

Tous ces erreurs dans l'emploi du morphème *de* fait l'objet de notre étude. C'est pour cette raison que les apprenants ont du mal à bien employer et à identifier la nature de *des* et ses différents contextes d'emploi dans la langue française.

Ainsi, le morphème *des* se manifeste comme un véritable enjeu aussi bien en ce qui concerne ses formes que pour sa description dans les grammaires. À ce propos, nous allons nous intéresser particulièrement à des emplois qui s'écartent de la norme, c'est-à-dire des énoncés où *des* s'emploie à la place de *de*.

1.1.1. Notion d'article

En français, selon *Le Petit Robert* (2012), l'article est un déterminant : article *défini* (le, la, les), *indéfini* (un, une, des), *partitif* (de, de l', de la, du, des) *article élide* (l') *article contracté* (au, du). Dans la grammaire traditionnelle, la notion d'article a donné lieu à des études intéressantes. La plus importante étude au début du XXe siècle est celle de Guillaume (1919) dans l'ouvrage *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Dans son analyse, Guillaume emploie la méthode de la grammaire comparée. Il s'est proposé de découvrir pourquoi l'article s'est introduit dans les langues qui ne le comportaient pas et quels sont les besoins de la pensée dans son apparition et extension. Guillaume relève les articles suivants (sans leur donner un nom particulier) : *le, la, les, un, une, des, du, de la*, auxquels il ajoute l'article *zéro* (l'absence de l'article). Il définit l'article comme suit : *l'article emploie le nom*; il le fait passer de la valeur virtuelle qu'il prend dans la pensée à celle actuelle qu'il prend dans le discours.

Brunot (1922) souligne que le rôle principal de l'article est de déterminer les noms ou de les laisser dans l'indétermination (dans le cas de : *un, des*). Il appelle les articles :

définis, indéfinis, partitifs et souligne que l'article sert à faire des noms ce qu'ils désignent. Par exemple :

- *des psst!*
- *des quand,*
- *des oui...*

Nous remarquons dans les exemples ci-dessus que *des* change la catégorie grammaticale de *psst, quand et oui* qui sont interjection et adverbe respectivement. C'est-à-dire à l'aide de l'article, des mots tels que *quand* et *oui* sont devenus des noms.

Grevisse (2000) a donné la définition la plus répandue de l'article. Selon lui « l'article est un mot que l'on emploie devant un nom pour marquer que ce nom est pris dans un sens complètement ou incomplètement déterminé ». Pour aller un peu plus loin dans l'histoire, Galichet (2002) en se référant au problème de l'article, mentionne entre autres que : « Dans la langue française d'aujourd'hui, le nom n'exprime pas toujours nettement le genre et le nombre. Il faut recourir à une particule spéciale pour les exprimer. A cet égard, l'article joue le rôle d'une désinence d'avant ». Pour Galichet (2002) *je, tu, il, elle...* sont des articles verbaux : ils jouent le même rôle comme les articles.

Besse et Porquier (1991) soulignent que selon les descriptions des grammairiens, « l'article en français, possède un triple critère : un critère d'ordre (petit mot placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé), un critère morphosyntaxique (l'article indique le genre et le nombre du nom qui suit), et un critère sémantique (il détermine plus ou moins le nom) ». En ce qui concerne la marque du genre, nous avons deux formes différentes, pour un article défini : *le* pour les noms masculins singuliers et *la* pour les noms féminins singuliers ; de même pour un article indéfini nous avons deux formes distinctes : *un* pour les noms masculins singuliers, *une* pour les noms féminins singuliers. En ce qui concerne les formes du pluriel, le genre ne joue aucun rôle, nous nous en occupons donc dans la partie qui va traiter du nombre.

Pour Riegel et al. (2014), l'article est un mot -qui précède le nom. Ces auteurs affirment que les règles de réécriture des grammaires syntagmatiques font des articles le premier élément des deux constituants obligatoires de la forme canonique du GN :

GN → Dét. + N. Les articles permettent d'opérer le transfert du terme qui le suit dans la catégorie du nom. Par exemple :

4. Un *tiens* vaut mieux que deux tu l'auras. (La Fontaine)

Nous constatons que Riegel *et al.* ont repris le point de vue de Brunot (1922) que l'article peut changer la classe grammaticale des mots en les transformant en substantif. Car *tiens* est la forme de la première ou deuxième personne du verbe *tenir* au présent de l'indicatif (*je tiens, tu tiens*) ou bien la première personne du mode impératif (*tiens*).

Yvon (2002), indique que l'article aide d'actualiser le substantif (nom) dans la communication.

1.2. Problématique

Pour quelques raisons, l'emploi du morphème *des* (articles indéfinis, partitif et contracté) en français forme une grande barrière aux apprenants ghanéens au cours de l'apprentissage du français comme une langue étrangère. D'une part, le fonctionnement des articles en français repose sur un ensemble de règles morphosyntaxiques et même sémantiques complexes et hautement subtiles dont on ne possède sans doute pas encore de description complète. Guillaume partage l'idée des différents types d'articles et leurs usages dans son exposé sur les articles et leurs emplois en général dont le *des* partitif que nous avons parlé de fait partie de sa théorie. En ce qui concerne la syntaxe, nous avons trouvé les travaux d'Essono et Neveu. Le morphème *des* est utilisé dans une communication alors l'importance de la place, la position et la relation entre eux comme souligne Essono (1998). Neveu (2009) a son tour parle de l'emplacement des constituants dans une phrase simple ainsi que les relations inter propositionnelles dans les phrases complexes. Toutes les explications de syntaxe aident à l'identification de l'emploi et des contraintes du partitif *des*. Selon Gary-Prieur (2011), le déterminant sert à préciser le substantif dans une situation discursive. Le morphème *des* d'après lui se trouve dans l'article défini, indéfini et partitif. Le défi est les formes différentes qu'il prend dans quelques contraintes qui est le problème que nous avons identifié.

A cause de la forme unique de *des* qui se livre à des natures et fonctions multiples l'emploi de ce morphème par les apprenants produit des phrases erronées comme les suivantes :

- **Emploi de *des* devant un adjectif antéposé au nom**

5a. **Je connais des petites choses* au lieu de

5b. *Je connais de petites choses.*

6a. **Ma sœur ne m'a pas acheté des beaux vêtements* au lieu de

6b. *Ma sœur ne m'a pas acheté de beaux vêtements.*

- **Emploi de *des* après l'adverbe beaucoup**

7a. **On voit beaucoup des jeunes qui font du port*, au lieu de

7b. *On voit beaucoup de jeunes qui font du port.*

8a. **Il y a beaucoup des consultations que tu peux faire*, au lieu de

8b. *Il y a beaucoup de consultations que tu peux faire.*

- **Emploi de *des* dans une phrase négative**

9a. **Je ne mange pas des fruits*, au lieu de

9b. *Je ne mange pas de fruits.*

10a. **Je ne lis pas des journaux*, au lieu de

10b. *Je ne lis pas de journaux.*

11a. **Je n'ai pas lu des livres intéressants*, au lieu de

11b. *Je n'ai pas lu de livres intéressants.*

12a. **Il n'avait pas des voitures à revendre*, au lieu de

12b. *Il n'avait pas de voitures à revendre.*

- **Emploi de *des* dans une phrase interrogative**

13a. **Avez-vous acheté d'abricots ?* au lieu de

13b. *Avez-vous acheté des abricots ?*

14a. *Voulez-vous encore des frites ?* au lieu de

14b. **Non, je ne veux plus de frites ?* au lieu de

14c. *Non, je ne veux plus des frites.*

Ainsi, pour les usagers du français langue étrangère en général, et les apprenants ghanéens qui étudient le français, la première explication de la syntaxe malmenée du

morphème *des* s'expliquerait par la carence éducative. Tout d'abord, l'enseignement des éléments de la grammaire française est très délicat pour les jeunes enseignants dont la formation est parfois approximative. Le nombre de périodes aussi souvent accordées au cours de grammaire française « discipline scolaire, faite de définitions obscures, de règles suivies d'une multitude d'exceptions incompréhensibles » comme le souligne Muller (2002 : 11). Il est sans doute difficile d'expliquer aux apprenants anglophones, par exemple, que le morphème *des* peut être employé tantôt comme article indéfini pluriel, comme article partitif, tantôt. Ce caractère instable du morphème *des* relèverait à notre avis de la nature difficile du français.

1.3. Objectif principal

L'objectif principal est de présenter un aperçu global des difficultés des apprenants de FLE d'Adentan West Africa SHS concernant l'emploi de l'article partitif pluriel *des*.

1.3.1. Objectifs spécifiques

Ensuite, notre travail de recherche a les objectifs spécifiques suivants :

1. Présenter les contraintes d'emploi de l'article partitif *des* en français langue étrangère par les apprenants d'Adentan West Africa SHS.
2. Identifier les causes possibles des erreurs dans l'emploi de l'article partitif *des* par les apprenants d'Adentan West Africa SHS.
3. Proposer quelques pistes didactiques qui pourraient faciliter l'emploi de l'article partitif *des* par les apprenants d'Adentan West Africa SHS.

1.4. Questions de recherche

Pour identifier le problème, nous avons proposé des questions suivantes :

1. Quelles sont les contraintes d'emploi de l'article partitif *des* des apprenants d'Adentan West Africa SHS selon les grammaires.
2. Quelles sont les causes possibles des erreurs des apprenants d'Adentan West Africa SHS lors de l'emploi de l'article partitif *des* ?
3. Comment peut-on aider les apprenants d'Adentan West Africa SHS à surmonter leurs difficultés d'emploi de l'article partitif *des* ?

1.5. Justification du choix du sujet

Les résultats négatifs des apprenants pendant un exercice nous imposent le devoir en tant qu'enseignante de travailler les problèmes liés à l'usage de *des* qui a divers emplois dans la langue française. L'article partitif *des* est souvent mal employé ce qui fait perdre le sens des phrases construites par les apprenants. Ceci est à cause de difficultés des apprenants concernant l'usage correcte des règles de l'article partitif *des* impliqué dans cette recherche. Comme les enseignants, nous pouvons dire que la maîtrise de la grammaire française constitue l'un des obstacles majeurs pour les apprenants ghanéens. En effet, les erreurs grammaticales que les apprenants commettent dans leurs devoirs montrent que ces derniers ont beaucoup de difficultés dans cet aspect de la langue française. Ces erreurs proviennent du fait que *des* manifeste plusieurs transformations selon qu'il est employé soit comme article indéfini, comme article partitif, ou encore comme article contracté. Comment identifier toutes ces différentes catégories grammaticales devient un problème majeur pour des apprenants. Pour pallier ces difficultés, nous avons décidé d'effectuer une recherche sur les contraintes d'emploi de l'article partitif *des*. Notre travail peut aussi servir de document de référence pour des enseignants de FLE aux collèges et aux lycées du Ghana et ailleurs.

1.6. Délimitation

Au cours de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, beaucoup de difficultés surgissent mais il serait impossible d'entamer toutes ces difficultés à la fois. Dans ce présent travail, nous décidons de limiter notre enquête aux difficultés d'emploi du morphème *des* qui est l'objet de cette étude. Nous avons choisi de réaliser le projet auprès des apprenants d'Adenta West Africa Senior High School plus précisément, les apprenants en troisième année du lycée.

1.7. Plan du travail

Cette étude se compose de cinq chapitres. Le chapitre commençant s'ouvre sur une introduction générale où nous avons situé le sujet dans son contexte. Ensuite, nous avons présenté la problématique, la justification, et les objectifs.

Le deuxième chapitre est consacré à la théorie et la revue de la littérature. Alors que la première section expose les théories qui sous-tendent notre étude, la deuxième porte

sur quelques travaux effectués dans le domaine par d'autres chercheurs et linguistes sur l'article partitif *des* en jetant la lumière sur les règles régissant son emploi en français. Le troisième chapitre décrit les détails des démarches méthodologiques en présentant la population de référence, l'échantillonnage, les outils de la collecte des données et la méthode de l'analyse. Le chapitre qui suit est sur l'analyse, interprétation et la synthèse des résultats. Le dernier chapitre présente la conclusion générale du travail et quelques suggestions sous forme de recommandations.

1.8. Conclusion partielle

En ce qui concerne cette recherche, nous avons constaté que les apprenants sont confrontés par des difficultés lors l'apprentissage. Nous avons tenu compte des difficultés d'emploi du partitif *des* qui est une sous-catégorie grammaticale en français. Dans le chapitre suivant, nous abordons au cadre théorique et aux travaux antérieurs qui sont liés au sujet de notre étude.



CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Introduction

Le présent chapitre se compose de deux sections : Le contexte théorique et les études déjà réalisés. Le contexte théorique présente les théories de base qui nous aident à la compréhension du problème et à une meilleure explication des hypothèses qui sont posées. Nous basons le présent travail sur la théorie d'individualisation ou actualisation de l'article développée par Guillaume au début du XXe siècle. Nous nous appuyons également sur les principes de l'analyse contrastive pour déterminer les domaines des difficultés de son avis morphosyntaxique et fait examiner les erreurs associées à l'emploi du partitif *des* du français. Généralement, nous présentons aussi la définition de certains concepts des auteurs et des œuvres sur les déterminants des articles. Des études précédentes, nous allons examiner certains des publications concernant les difficultés d'emploi des articles (article indéfini contracté, article indéfini et article partitif).

2.1. Cadre théorique

Suite à un bref exposé en théorie sur l'article partitif, nous nous concentrerons sur l'usage du partitif *des* dans les énoncés négatifs, en une phrase négative, puis dans une phrase avec l'adverbe *beaucoup* et après cela sur le modèle de + adjectif + le pluriel du substantif. Nous voulons, par cette recherche, examiner les éléments morphosyntaxiques et sémantiques qui entrent en jeu dans la détermination partitive *des*. Il s'agira d'examiner les problèmes et les contraintes d'emploi du partitif *des* par rapport aux noms auxquels il se rapporte.

2.1.1 Définitions des termes clés

Dans cette section, nous présentons les termes ou les notions clés qui ont un rapport avec le travail en contexte. Ces notions sont la syntaxe, le déterminant et certaines sous-catégories du déterminant Les certaines sous-catégories du déterminant sont les articles : défini, indéfini et partitif.

2.1.2. Notion de la syntaxe

Dans le *Nouveau dictionnaire des sciences du langage* (1995), la syntaxe consiste à étudier la manière dont les mots sont combinés dans une phrase. De plus, Pougeoise (2007 : 530), affirme que « la syntaxe désigne traditionnellement la partie de la grammaire qui étudie l'ordre et les combinaisons des mots, des syntagmes et des phrases par opposition à la morphologie qui se charge de l'étude des formes ». Pour Neveu (2009), Les critères de regroupement des mots en différentes catégories de mots dans une phrase, les concepts fondamentaux utilisés dans la division et la composition des phrases, la structure des syntagmes, l'emplacement des constituants dans les phrases simples et leur fonctionnement, ainsi que les relations inter propositionnelles dans les phrases complexes sont autant de sujets qui relèvent de la syntaxe. Grevisse et Goosse (1995) décrivent la syntaxe comme la liaison qui existe entre les mots d'une proposition.

D'après Essono (1998) étymologiquement la syntaxe a une origine grecque ; « syn » signifiant c'est-à-dire « avec » et « taxis » signifiant « ordre » cela veut dire « arrange ». Selon lui la syntaxe concerne de modalité d'agencement dans une communication. Simplement dire la définition de Pourgeois, de Neveu et d'Essono sont le plus pertinent pour cette recherche parce qu'il donne l'attention de la notion de la place et de la position et la relation fonction dans une phrase. Ces termes sont les concepts clés de notre recherche.

Nous constatons que toutes les définitions présentent la syntaxe comme l'organisation séquentielle des mots pour former une proposition. Une proposition est un regroupement des éléments linguistiques en suivant des principes au niveau d'une langue. Nous devons noter cependant que la position qu'occupe chaque mot dans une phrase est déterminée par la séquence linéaire d'une phrase. La catégorie des constituants ainsi que le rôle que joue chaque élément linguistique sont aussi très importantes dans la construction des phrases. Le lien entre les deux, la catégorie ainsi que le rôle des mots sont que les éléments de même nature dans une phrase peuvent avoir des fonctions différentes comme dans le cas où un morphème comme *des* peut être article défini contracté, article indéfini ou article partitif. De même, les éléments de différentes natures peuvent avoir une même fonction comme un adjectif et un nom peut fonctionner comme attribut. La relation syntaxique ainsi que la distribution des

éléments linguistiques d'une proposition sont vraiment nécessaires dans cette recherche.

Le morphème *des* se place principalement devant un nom pour l'actualiser comme un article défini contracté, un article indéfini ou un article partitif. Considérons ces quatre phrases :

15. *Victor mange **des** pommes.*

16. *Ils mangent une **des** pommes.*

Les exemples 15 et 16 sont grammaticalement corrects parce que les règles sont respectées. A cette effet les phrases sur dessous “des pommes” et “une des pommes” peuvent être récrit comme suivant ;

17a. *Victor en mange.*

17b. *Ils en mangent une.*

Les phrases 17a et 17b représentent des cas de pronominalisation qui sont associés à l'emploi de *des* employé soit comme article indéfini soit comme article partitif.

2.1.3. Notion de déterminant

D'après Riegel *et al.* (2009) le déterminant est un mot qui est placé avant un nom. Nous pouvons à notre tour dire que le déterminant est un mot qui précède un nom. Gary-Prieur (2011) Sémantiquement, le déterminant est utilisé pour actualiser le nom. C'est qu'il sert à préciser le substantif en limitant la portée de son concept afin de l'adapter à la situation discursive. De plus, les déterminants possèdent la capacité de transmettre des informations au récepteur sur la façon de former le référent du nom qui est actualisé par le déterminant. Les déterminants se divisent en déterminants définis et déterminants indéfinis. Ces derniers incluent l'article indéfini (un), l'article partiel (de) et des déterminants comme plusieurs et certains. Ces derniers incluent l'article défini, le déterminant possessif et le déterminant démonstratif. Dans quelques situations syntaxiques, telles qu'après un verbe impersonnel, il impossible d'avoir un déterminant défini : par exemple,

18. **Il passe ce des mon restaurant.*

En outre, le déterminant défini ne peut pas être combiné avec un autre dans la langue française.

19. **cette ma classe*.

Gary-Prieur (2011) les déterminants définis comprennent, d'une manière ou d'une autre, l'identification du référent du GN qu'ils introduisent. Contrairement aux déterminants indéfinis, selon le même auteur, le référent n'a pas à être identifié. Charolles (2002) stipule que la fonction du déterminant est de faire partie de la constitution d'un référent. Une analyse portant sur les déterminants sera donc nécessairement différente par rapport à celle qui considère le déterminant comme un instrument " permettant l'identification du référent extralinguistique ". En présence du déterminant, le substantif obtient le statut " le plus élevé " par rapport à l'absence de déterminant : le statut de référent, comme nous allons l'illustrer dans la partie qui suit. On proposera alors une intervention différente sur les articles, sachant que chaque type d'article spécifie le statut du référent de manière différente : à l'article le, la et les, l'individu est " présumé ", à l'article un, une et des, en plus de la " non-présumption ", l'individu est " spécifié ", à la différence de l'article du et de la qui indique le statut " non- présumé " et " non-préspécifié " de l'individu.

Le défi qui se pose est le suivant : dans quelle mesure peut-on distinguer ces formes et types de déterminants les uns des autres ? Pour répondre à cette question, la solution ne semble pas aisée. Selon Lyons (2010), dans une grammaire traditionnelle, la distinction entre *une voiture* et *la voiture* est la suivante : « *Le* indique que le locuteur ou l'auteur se réfère à *une voiture* définie ou particulière, etc., pas n'importe laquelle. » Lyons (2010 : 2).

En effet, le rôle des déterminants est de faire des actes de référence. Gary-Prieur (2011) voit donc qu'ils donnent des instructions au destinataire sur l'interprétation procédurale du nom actualisé par le déterminant. Le sens instructionnel des déterminants n'est pas à confondre avec le sens *conceptuel* des mots lexicaux. Un nom renvoie nécessairement à un concept, à une certaine catégorie d'objets (abstrait ou concrets) dans le monde. Le partitif *des* qui fait objet de la présente recherche et les autres déterminants n'ont pas de sens conceptuel, tel que *des vélos* ou la sémantique, qui renvoient respectivement à un objet réel ou abstrait.

Nous pouvons dire que quand nous entendons le mot *des*, il est légitime d'être amené à penser à l'article indéfini ou à l'article partitif aussi bien qu'à l'article défini contracté, étant donné qu'ils portent la même orthographe. Il est nécessaire de distinguer entre les trois. D'un point de vue syntaxique, les trois formes appartiennent au groupe nominal, mais elles s'emploient différemment. Alors que les '*des*' article Indéfini et/ou partitif indiquent un être ou un objet indéterminé (*des fleurs, des lunettes*), l'article défini contracté *des* indique un objet déterminé (*la salle des professeurs*). Dans notre mémoire, c'est au partitif *des* que nous nous intéressons. Nous le désignerons soit par le terme article défini contracté, soit article indéfini, soit simplement par article partitif. Notons aussi que le morphème *de* remplace *des* dans les constructions que nous allons voir plus tard dans le travail (par exemple, *de belles filles, de jolies voitures*).

2.1.4. Article défini

En français, selon les grammaires traditionnelles, l'article défini accompagne chaque mot pour le déterminer. Selon Dubois et al. (2004), un article défini parle de la spécificité du nom, on ne utilise pas un article défini devant un nom propre sauf si l'article fait partie du nom.

20. Voici une valise.

21. C'est la valise de ma mère.

Dans l'exemple (20), l'indéfini *une* indique l'existence d'une valise mais le locuteur ne précise pas laquelle : quelle valise?

Au contraire, dans l'exemple (21) l'article défini *la* indique l'existence d'une valise et on sait de quelle valise il s'agit : *la valise de ma mère*.

Riegel *et al.* (2009) et Charaudeau (1992) partagent l'avis que, un nom sans article parle de la généralité alors qu'un nom avec article est individualisé. Damourette et Pichon (1971) et Flaux (2006) partagent le même avis que l'article défini est lié à l'individualisation alors que l'article indéfini a la généralisation. Toujours sur l'article, nous pouvons parler de deux théories : La théorie de l'individualisation et la théorie quantitative. Ces théories ont deux aspects : les aspects qualitatif et quantitatif.

22. Il s'assit sur une chaise de la salle (il y en avait plusieurs).

L'article défini présente l'objet sans aucun rapport à la classe des objets semblables. Ce serait un objet unique dans le monde ou dans la situation donnée. Sa valeur est « un seul, unique » :

23. *Elle parle à l'ami* (unique dans cette situation).

Pour bien expliquer l'article, les grammairiens ont besoin de plus de ces deux théories. Les grammairiens poursuivent leurs recherches sur le caractère distinctif de l'objet, sa qualité, sa quantité et son lien avec d'autres articles réels. Tous ces éléments entrent dans la catégorie des "sous-valeurs" de la valeur grammaticale de l'article. Ces éléments sont liés entre eux, mais selon le contexte, la circonstance, le contenu, le sens lexical et la référence (plus ou moins) exacte du nom, l'un d'entre eux peut triompher en faisant de l'ombre aux autres. En tant que l'un des actualisateurs du nom, l'article est un mot-outil dont le but premier est d'exprimer les catégories grammaticales du nom (genre, nombre, détermination).

Lorsque le signe pluriel de l'article défini *les* est précédé d'une préposition *de*, on obtient la forme amalgamée *des*. Donc, le morphème *des* est la combinaison de *de* + *les*. On dit tout simplement que le morphème *des* est la forme amalgamée de l'article défini. Les exemples ci-dessous illustrent certains de ces emplois :

24. *Les fonctions des ministres* = * *Les fonctions (de + les) ministres.*
25. *J'aime bien le temps des fêtes* = * *J'aime bien le temps (de+ les) fêtes*
26. *Elle a fait le tour des magasins.* = * *Elle a fait le tour (de + les) magasins.*
27. *Jacques enlève les fenêtres des maisons.* = * *Jacques enlève les fenêtres (de + les) maisons.*
28. *Dominique écoute le discours des politiciens.* = * *Dominique écoute le discours (de + les) politiciens.*

2.1.5. Article indéfini

L'article indéfini a deux points de vue : qualitatif et quantitatif.

29. *On fait-ça dans des villes -côtières* : (qualitatif : et non pas -dans -des villages) -(pas dans toutes les villes existantes : quantitatif).

30. *Ce sont des tables.* (qui ont les qualités communes pour toutes les tables).

L'article indéfini « des » sert à généraliser comme le fait l'article défini :

31. Nous voyons **des** hommes.

Ici on a le concours de trois phénomènes :

- i) qualification (un homme, pas une femme) ;
- ii) côté quantitatif (un de tous) ;
- iii) généralisation (tous les représentants de la classe).

L'article défini est donc le contraire de l'article indéfini.

Leeman (2004) affirme que la quantité neutre s'applique aux êtres dénombrables ou non dénombrables. Elle exprime la notion de pluralité de manière abstraite sans qu'aucune information ne soit donnée sur la manière et le nombre des éléments. Par exemple dans l'énoncé ci-dessous :

32. *Il est allé consulter **des** livres à la bibliothèque.*

Le morphème *des* exprime une quantité neutre dont on peut seulement dire qu'elle est supérieure à l'unité de référence. Dans d'autres situations, ce sont les contextes qui permettent de déterminer l'importance du nombre sans que pour autant qu'il s'agisse d'exprimer une quantité forte. Ainsi, les mots tels que « *des oiseaux, des lunettes, des chaussures etc.* » réfèrent à des objets doubles ou en paire.

Illustrons d'avantage ce point par les phrases ci-dessous dans lesquelles figurent les différents emplois du morphème *des*.

33. *Aujourd'hui, au menu il y a **des** champignons à la crème.*

34. *Sur terre, il y a **des** animaux, **des** plantes et **des** êtres humains.*

35. *Va chercher **des** verres dans le buffet.*

Dans la phrase 33, on ne précise pas la quantité déterminée du champignon qui correspond à une part. On peut dire que malgré l'indétermination du nombre les participants sont contents de la quantité des champignons. De plus, dans la phrase 34, il s'agit d'une énumération. Et dans cette énumération, on apprécie un nombre différent mais indéterminé pour chacune des catégories qui n'est ni fort ni faible. De même, le nombre de verres est indéterminé dans la phrase 35. Mais on peut penser du nombre de verres qui conviendrait selon le nombre d'invités et le contexte d'énonciation.

L'article indéfini '*des*' représente la seule forme du pluriel de cette catégorie d'article pour le genre masculin et féminin.

36. *Dominique suit des cours.*
37. *Apporte-moi des bananes.*
38. *Des garçons taquent le chien.*

L'article indéfini *des* peut prendre la forme '*de*' devant un adjectif antéposé au nom
Exemple :

39. *Il a rencontré de belles filles.*
40. *Il a rencontré de nombreuses filles.*

Ou d' devant un mot commençant par une voyelle. Exemple :

41. *Il a rencontré d'autres filles.*
42. *Il a rencontré d'autres belles filles.*

D'après Riegel et al. (2014) en règle générale, lorsque l'épithète précède le nom, on emploie au pluriel les formes *de* ou *d'*. Il s'agit souvent d'épithètes descriptives ; mais parfois non descriptive, pourtant la forme pleine *des* est parfois employée, surtout devant l'adjectif *petit* sauf quand un adverbe précède, à son tour, l'épithète (...). Ordinairement, la forme pleine est également/aussi employée lorsque l'épithète et le nom forment ensemble une locution.

43. *Des petites bouches à nourrir.*
44. *De très petites bouches à nourrir.*
45. *De petites et grosses bouches à nourrir.*
46. *Des grands hommes. Des petits enfants.*

La forme réduite *de*, *d'* s'emploie également pour *des* lorsqu'on passe à la forme négative.

2.1.6. Article partitif

Selon Dubois, Giacomo et Guespin (2002) « on appelle partitifs certaines formes de l'article ou certains articles qui indiquent le contenu désigné par le nom qu'ils accompagnent n'est pas concerné en totalité par le procès, mais seulement en partie ». Alors, le partitif désigne des substances non comptables et dénombrables dans un SN. Plus précisément, il sert à indiquer qu'on ne considère qu'une partie de la chose considérée.

Grevisse (2000) définit l'article partitif comme « ...un déterminant minimal. Le mot qui permet au nom de s'actualiser ou de se réaliser dans une phrase si le sens ne rend pas nécessaire le choix d'un autre déterminant ». Selon Grevisse (2000), l'article partitif n'est autre chose pour sa valeur, qu'un article indéfini employé devant un nom désignant une réalité non nombrable (substance massière). Le même auteur va plus loin pour dire que l'article partitif *de* s'emploie avec un nom masculin au singulier qui commence avec une consonne ainsi *de* en *du*. Exemple :

47. *Je bois du vin.*

de change en *del'* devant un nom commençant avec une voyelle, exemple

48. *Je bois de l'alcool.*

49. *Nous buvons de l'eau.*

Avec les noms féminins, l'article partitif *de* devient *de la* devant une consonne, exemple :

50. *L'enfant prend de la salade.*

51. *Il boit de la bière.*

L'article défini est utilisé pour qualifier les noms de séries continues (non dénombrables) (sans valeur quantitative). En revanche, l'article partitif est utilisé si une valeur numérique est présente : *du*, *de la*, qui a la même fonction que l'article indéfini dans les séries discontinues (noms dénombrables). La première chose est un membre du même ordre, tandis que la seconde est une quantité spécifique de la substance quelconque.

52. *Donne-moi un torchon et du savon liquide.*

Avec les noms abstraits, le partitif est plus fréquemment utilisé pour indiquer le degré de présence d'un trait, d'une émotion ou d'un état :

53. *Il a plein de la patience, du bonheur...*

Par conséquent, même si la valeur qualitative de l'élément partitif est cruciale, sa valeur quantitative - c'est-à-dire la quantité de matière - joue le rôle principal dans le système de valeurs.

Selon Flaux (2000), et Riegel et al. (2014), l'article partitif peut prendre trois formes qui sont *de la* au féminin, *du* au masculin et *de l'* devant un nom commençant par une voyelle. Flaux (2000) propose de traiter l'article partitif comme un article indéfini.

Elle explique que l'article indéfini peut précéder des noms comptables et non comptables et que le partitif précède alors les noms comptables. Cela est une des raisons pour laquelle l'article indéfini a été inclus dans ce travail. Le partitif précède les noms de masse et les mots abstraits non comptables.

54. *J'ai acheté de l'huile pour ma voiture* (Galmiche, 1986).

55. *Il ressentait de la rage contre eux* (Pattée, 2004)

Dans le cas où aucun quantificateur ne précède les noms de masse ou les mots abstraits, Riegel et al. (2009) constatent que c'est le partitif qui doit les précéder.

L'article partitif est alors d'abord lié aux substantifs non comptables. Pourtant, Flaux (2000 : 36) note qu'il peut également être utilisé avec certains noms comptables, mais qu'il change alors leurs sens. Il se produit un « effet de massification » qui « efface les limites naturelles des individus » comme dans la phrase suivante :

56. *vendre du chat.*

La règle de cacophonie s'applique ici. Après la préposition *de*, l'article partitif s'efface comme il est également le cas pour l'article indéfini au pluriel. Par exemple :

57. *Jean a bu une tasse du café.*

58. *Jean a acheté une tasse de café.*

2.1.6.1 Déterminant partitif pluriel *des*

Nous voulons rappeler que notre travail porte essentiellement sur l'emploi du morphème *des* article partitif pluriel en français. A propos du déterminant partitif *des* Mostefai (2006 : 39) note que « son emploi pose un problème avec le déterminant indéfini pluriel *des* et parfois il est difficile de les distinguer ». Examinons les deux exemples ci-dessous :

59. *Jean a repris des rillettes.*

60. *Jeans a repris des champignons.*

Dans l'exemple (59) nous remarquons que le déterminant *des* est partitif étant donné que le mot *rillettes* désigne un objet non-comptable. Il n'a pas de forme au singulier. Mais le *des* dans l'exemple (60) peut avoir des interprétations différentes : l'une partitive et l'autre indéfinie. C'est-à-dire nous pouvons analyser le mot *champignons* de deux manières. En premier lieu, si nous considérons le nom *champignons* comme

un « plat de champignons » il sera juste de dire qu'il s'agit d'un nom non-comptable ; alors *des* est un déterminant partitif pluriel. Par contre, si nous disons que le mot *champignons* désigne « une plante comestible » le sens du déterminant doit changer. Il s'agit alors du déterminant indéfini pluriel *des*.

2.1.6.2 Contraintes d'emploi de l'article partitif pluriel

Pour Charaudeau (1992), *des*, le pluriel de l'article indéfini *un*, actualise plusieurs êtres considérés comme exemplaires de la classe à laquelle ils appartiennent, pour opposer celle-ci à toute autre possible. Dans l'exemple ci-dessous :

61. *Aujourd'hui, Pascal a vendu des livres.*

des actualise plusieurs éléments appartenant à la classe *livre* par opposition à toute autre classe d'individus susceptibles d'être achetés. En plus, le morphème *des* signale, dans un acte d'énonciation, que le locuteur suppose que l'interlocuteur n'a pas identifié la classe d'appartenance de *l'être*, objet du discours ; de plus, il informe sur une quantité indéterminée. Prenons un exemple :

62. *Des personnes que tu aimerais rencontrer sont là.*

Dans cet exemple, le type et le nombre de personnes ne sont pas déterminés. Nous voyons dans cette phrase que le morphème *des* actualise le nom pluriel *personnes* comme des êtres vivants mais *des* n'est pas capable de déterminer le nombre spécifique des individus en question.

Selon Leeman (2004), le morphème *des* a quelques particularités combinatoires qui ne lui permettent pas quelques fonctionnements. Ce sont :

(a) *des* ne peut pas reprendre un même être déjà actualisé par *des* :

63. *Des touristes se sont présentés à mon bureau ;*

64. *Des touristes avaient une voix étrange.*

(b) *des* ne peut pas représenter des noms propres, sauf à les traiter comme exemplaires d'une nouvelle classe d'appartenance :

65. *J'ai découvert des Béjart insoupçonnés.*

66. *Il n'y a pas une Italie, mais des Italie.*

67. *Dans mon enfance, j'ai passé des Noël inoubliable.*

(c) il en sera de même pour les êtres que l'expérience humaine considère uniques. Il suffira que la situation de référence justifie la cohérence sémantique du propos :

68. *Dans une société il existe **des** univers de croyance.*

(d) *des* devient *de* dans les cas suivants :



- lorsque l'énoncé est négatif et que la négation porte sur la valeur générique de l'être considéré :

69. *Elle n'a pas vendu **d'**ortolans, c'est trop cher.*

Si la négation n'a qu'une valeur restrictive ou ne porte pas sur la valeur générique de l'être, *des* maintient sa présence :

70. *Elle n'a pas vendu que **des** ortolans, Elle a aussi vendu **des** cailles.*
(restriction)

71. *Je n'ai pas acheté **des** ortolans, mais j'ai acheté **des** cailles. (restriction et opposition).*

2.1.6.3. Le morphème *des* employé comme article partitif

Le déterminant (article) partitif se place devant un nom pour indiquer une quantité indéterminée ou quelque chose qu'on ne peut pas compter. Les déterminants partitifs sont *du, de la, de l' et des*. Riegel et al. (2009) ajoutent que la forme *des* lorsqu'il est employé avec des termes massifs est essentiellement la forme plurielle de l'article partitif, c'est-à-dire dépourvu de singulier. Par exemple : des épinards, des décombrés etc. Examinons aussi la confirmation d'Arrivé, Gadet et Galmiche (2006) selon qui la forme *des* à valeur partitive n'apparaît que devant quelques noms qui ne connaissent qu'une forme plurielle. Délatour et al. (2004) affirment que l'article partitif *des* s'emploie devant un nom concret ou abstrait pour indiquer une quantité indéterminée, une partie d'un tout qu'on ne peut pas compter. Exemple :

72. *L'automne est la saison **des** petits pois.*

73. *Vous voulez encore **des** olives ?*

74. *Le prix **des** lentilles a augmenté.*

75. *Elle a déjoué **des** embûches de ses adversaires.*

Nous remarquons que le morphème *des* dans les quatre phrases ci-dessus indique une quantité indéterminée des entités mentionnées : *des petits pois, des olives, des lentilles et des embûches*. A partir de ces exemples, nous pouvons dire que l'article partitif peut être mis dans la même sous-catégorie avec l'article indéfini.

De Salins (2001), de sa part, explique que l'article partitif *des* est employé dans les discours de la météo, les activités sportives et musicales. Prenons quelques exemples :

76. *Aujourd'hui, il y aura des orages et des pluies sur tout le pays.*

Mohamad (1993) affirme qu'à part les articles partitifs connus sous les formes « *du, de la, de l'* » on distingue aussi les formes *des* et *de* qui sont souvent classés avec le partitif. En effet, Il s'emploie devant le nom commun pour indiquer qu'il n'a pas encore été identifié, bien qu'il existe un référent ; lequel n'est pas connu des actants de l'énonciation. Au pluriel, c'est la forme unique *des* qui importe à la fois pour le masculin et pour le féminin, pour l'indéfini et pour le partitif. Il s'oppose pourtant à l'article indéfini par le fait qu'il indique le nom déterminé non dénombrable. Par Exemple,

77. *Jean a mangé des épinards.*

On passe à l'article défini lorsque le nom est déterminé par un complément (ex : Il mange le fromage de chèvre), et à l'article indéfini lorsque le nom est singularisé, par exemple :

78. *Il a mangé un fromage délicieux.*

Par ailleurs, on distingue l'article partitif *des* de l'article indéfini *des* par le fait que ce premier détermine un nom qui n'a pas de singulier (par exemple, *des archives*) ou un nom qui désigne une quantité non dénombrable (par exemple, Il mange *des pâtes*).

Précédé d'un déterminant indéfini en forme de quantificateur adverbial (assez, beaucoup, moins, peu etc.)

79. *Il a mangé beaucoup de pâtes.*

L'article partitif prend la forme *de* devant un mot commençant par une consonne ou *d'* devant un mot commençant par une voyelle ou un h muet. Lorsqu'un adjectif vient s'intercaler entre l'article partitif et le nom, *des* prend la forme réduite *de* ou *d'*.

80. *Il a mangé d'excellentes pâtes.*

La forme réduite de *des* qui est *de* s'emploie également lorsqu'on passe à la forme négative.

81. *Il ne mange pas de pâtes.*

Cela s'applique également à la négation avec *sans*. Par exemple :

82. *Jouez sans faire de bruits.*

Selon Mohamad (1993), la forme *de* commute avec *des* dans un certain contexte. En effet, l'insertion d'un modifiant entre la forme *des* et son nom transforme *des* en *de*, comme le montre les exemples suivants :

83. *J'ai acheté des fruits*

84. *J'ai acheté de bons fruits.*

2.1.7. Autres emplois de l'article partitif *des*

Dans les sections suivantes nous présentons les autres emplois de l'article partitif qui sont également très pertinents pour la recherche.

2.1.7.1. Relation entre les morphèmes *des* et *de*

Dans cette section, nous soulevons le problème de l'identification du morphème *de* pour les apprenants de FLE. Linguistes et grammairiens divergent dans le traitement des formes en *de* utilisées après certaines expressions de quantité et de négation. On les classifie soit comme une variante de l'article partitif, soit comme une préposition. Dans les grammaires, la notion de déterminant ou d'article est généralement récapitulée dans un tableau où nous constatons que le morphème *de* se retrouve dans plusieurs cases tantôt considéré comme partitif, tantôt comme article indéfini et parfois comme préposition, dans les formes contractées.

Grevisse (2000) parle du morphème *de* comme article défini ou partitif. La séquence formée par l'article défini et la préposition *de* peut renvoyer à plusieurs définitions, notamment celle de l'article amalgamé, par exemple,

85. *Il lit la préface du livre*

celle de l'article partitif

86. *On s'était étonné que de l'argent canadien puisse un jour aller s'investir ailleurs*

celle de l'article indéfini,

87. *Il a encore photographié des voitures*

Comme l'affirment Riegel et al. (2014), selon la règle de cacophonie indiquée par les grammairiens de Port Royal, le *des*, article indéfini ou article partitif, s'efface régulièrement après la préposition *de* qu'il s'agisse de compléments de verbes, de noms, ou d'adjectif. Si l'une des deux conditions n'est pas satisfaite (autre préposition ou autre forme d'article) l'effacement est impossible, par exemple :

88. *Ils sont venus de pays lointains.*

Nous constatons que selon cette règle de cacophonie, on ne doit pas dire « *Ils sont venus (de des) = des pays lointains*, par analogie à *Ils sont venus d'un = (de un) pays*

lointain, énoncé dans lequel on aurait tendance à représenter *d'un pays* par **de des pays* au pluriel. De même, l'expression suivante ne peut pas être interprétée de cette façon erronée :

89. *un panier de cerises* / = [** un panier de des cerises*]

2.1.7.2. Relation entre l'article partitif *de* et la préposition *de*

D'après Wagner et Pinchon (2002 : 489), après les nominaux qui dénotent une certaine quantité d'une matière ou d'un objet quelconque, la préposition *de* prend une nuance partitive. Il ajoute que la préposition *de* sert à construire un infinitif assumant la fonction du terme de propos dans une série de phrases où le prédicat est antéposé à *de* et son mauvais emploi est le problème de traduction. De même, du point de vue de la morphologie, l'article partitif singulier est le même que l'article défini singulier précédé de la préposition *de*. Il comprend la forme masculine contractée *du*, la forme féminine *de la*, et la forme *de l'* devant un nom commençant phonétiquement par une voyelle.

Désignant une partie non comptable d'un ensemble continu, l'article partitif ne devrait normalement exister qu'au singulier. Cependant, lorsque le nom concerné n'existe qu'au pluriel, on utilise la forme épiciène de l'article indéfini pluriel *des*, elle-même calquée sur l'article défini pluriel précédé de la préposition *de* : c'est-à-dire *des* peut être décomposé en *des = de + les*. Ainsi, on a :

de les cendres au lieu de *des cendres*

de les décombres au lieu de *des décombres*

de les rillettes au lieu de *des rillettes*

de les ténèbres au lieu de *des ténèbres*

de les vivres au lieu de *des vivres*

En dehors des cas particuliers ci-dessus, un syntagme actualisé par un article partitif singulier ne peut se mettre au pluriel qu'au prix d'une modification sémantique.

Par exemple, *des eaux* est le pluriel de *une eau*, et non pas celui de *de l'eau*, qui normalement n'en possède pas. Considérons les exemples suivants, tirés du manuel *Du bout de la langue... au bout des doigts* de Legoux et de Fontenay (1999 : 248):

90a. *Elle a de la chance* (partitif)

90b. *On a besoin de sucre* (partitif)

90c. *J'ai envie de fleurs (indéfini)*

90d. *Le jeu de l'actrice (préposition + art défini)*

Nous pouvons aussi inclure la variante négative en de

90a. *Nous n'avons pas de chance.*

90b. *Tu n'as pas envie de fleurs.*

Il convient de noter qu'il n'est pas si facile pour un non-francophone de faire la distinction entre ces éléments : la forme amalgamée (préposition *de* + *le, la, les*), la forme partitive [*du, de la, des*], la forme indéfinie (*de* + *des* = *de*) et la forme négative (*du, de la, de l'* se changent en *de*). Ces différentes classifications, à savoir la nature du morphème *de* ont fait l'objet de nombreuses discussions dans différents travaux de recherche. Cela a aussi valu plusieurs prises de positions. On peut remonter aux premiers grammairiens du français (Buffier, 1709-1732), la Grammaire de Port-Royal qui, par leur analyse ou par leur terminologie spécifique, ont pris des positions marquées et différentes par rapport à la position de Guillaume. Pour Cédât (2001), les articles (*des, du de la, de l'*) sont analysés comme la combinaison de la préposition *de* et de l'article défini, plus précisément l'article générique. Pour certains, par exemple Frei (2003), *de* est aussi bien un partitif qu'un indéfini et la différence ne tient qu'au contexte. Ainsi, le partitif et l'indéfini seraient englobés dans une classe plus générale : l'article non défini. Wilmet (1986) cité dans Gaatone (2001) avance de son côté que *de* « est un véritable prédéterminant indéfini appartenant à la série *un (e), du, de la, des* dans laquelle il représenterait la quantité nulle ». Guillaume (2000) ne permet pas *de* la valeur d'une préposition dans l'article partitif. *De* et *le* ont chacun une valeur propre. *Le, la* évoquent la matière dans sa plus large extension (*le vin, la viande*), *de* marque à l'inverse la réduction de ce mouvement extensif (*du vin, de la viande*). L'article partitif serait la combinaison de deux éléments. De son côté, Curat (2006 : 275) affirme qu'« il n'y a pas de déterminant partitif, mais un emploi de *de* comme prédéterminant partitif, qu'il n'y a pas deux morphèmes *de* homonymes mais une polysémie ».

Pour Ayi-Adzimah (2005 : 63), un point essentiel que Rivière (2001) remet en question dans son travail est le choix en français d'une « forme unique pour ce qui paraît relever de deux ou trois opérations différentes ». De ces mots, Ayi-Adzimah (2005 : 64) note qu'il s'agit de la reprise des syntagmes nominaux actualisés par

l'article amalgamé, l'article partitif ou l'article indéfini par le pronom clitique *en*. Selon Ayi-Adzimah (2005 : 65), le souci de Rivière (2001) est que 'le gros problème des grammaires est leur acception apparente de l'idée que dans tous les cas, il y a bien une préposition. Elles ont à résoudre une contradiction entre morphologie et analyse logique : comment justifier qu'un sujet et un COD puissent être introduits par une préposition ? Cette question est illustrée par ces deux phrases.

92. *De l'argent britannique peut s'investir à Taiwan* (sujet)

93. *Il a encore photographié **des** montagnes* (des = de +les)

Dans les manuels et en grammaire traditionnelle, *du* est décrit comme une simple variante de *un*, article indéfini, devant les noms massifs :

94. *Elle a un bon cognac / elle a **du** bon cognac.*

Selon Kupferman (2004), cette tradition remonterait à Buffier (1732), lequel s'est inspiré de la distinction faite par la Grammaire de Port-Royal sur les articles :

« On n'en distingue communément que deux, à savoir le défini et l'indéfini ; nous retiendrons ces deux noms, mais nous croyons à propos d'en distinguer un troisième qui résulte des deux précédents et que pour cette raison nous appellerons mitoyen ; nous pouvons aussi l'appeler l'indéfini partitif. » (Buffier 1709-1732, cité dans Kupferman 2004 : 195).

Comme l'avance Kupferman, il n'est pas évident toutefois que cette complémentarité distributionnelle de *du* et de *un* soit proprement grammaticale. L'article partitif provient, historiquement, de la combinaison de la préposition *de* et l'article défini *le*. Mais, aujourd'hui, il n'est pas toujours senti comme une contraction exprimant une partie d'un tout. Il faut aussi expliquer l'apparition de *de* dans la négation :

95a. *Elle a un penchant pour toi.*

95b. *Elle n'a pas **de** penchant pour toi.*

Il faut également expliquer l'apparition de *de* dans le détachement :

96a. *Il a un bon prétexte.*

96b. *Il en a un bon, **de** prétexte.*

Un N et *du N* sont tous deux repris par *de*.

2.1.7.3. Différences entre *des* article défini amalgamé et *des* article partitif

Dans la pratique du français, le morphème *de* pose le problème de son identification entre l'article partitif et la préposition. En effet, c'est le problème de l'article lui-même car linguistes et grammairiens divergent dans leur traitement de ses formes. Certains considèrent la forme *des* comme le pluriel de l'article partitif, tandis que d'autres, (Charaudeau 1992, Riegel et al.2009) la comptent parmi les formes de l'article indéfini. D'autres encore, par exemple (Grevisse, 2011) présentent la forme *des* comme une forme commune à l'indéfini et à l'article partitif. En dehors de ce flou terminologique, nous constatons l'hésitation dans l'usage des formes *de* et *des*, dans les énoncés négatifs, après quelques adverbes de quantité, et quand le GN contient un adjectif antéposé au pluriel. Au lieu d'un *de*, certaines pratiques grammaticales lui préfère *des* comme dans les exemples du genre :

Le *des* article amalgamé est une composition de la préposition *de* et l'article défini *les*, (*de+les=des*) mais le *des* article partitif est utilisé pour les noms non comptables pluriel. Exemples :

97. *Les chiens des rois sont mortels.* *(les chiens *de* les rois (Contracté)

98. *La fille a acheté des pommes.* (nombre indéfini de pommes), (Partitif)

L'article contracté *des* est employé dans une construction indirecte. Il répond donc à la question *de qui* ou *de quoi*. Au contraire, l'article partitif *des* est employé dans une construction directe et il répond aux questions *qui*, *quoi*.

Les apprenants du français langue étrangère commettent beaucoup d'erreurs dans l'emploi du morphème *des*: ils surgénéralisent l'article défini à un stade donné de l'acquisition. Dans la grammaire anglaise, les pluriels intrinsèques et les groupes nominaux de masse ne prennent pas de déterminant. Les apprenants anglophones du français langue étrangère ont tendance à utiliser les syntagmes nominaux propres en position sujet et objet sans déterminant.

99a. *On veut que Canada reste ensemble.* Au lieu de

98b. *On veut que le Canada reste ensemble.*

Ceux-ci ont aussi tendance à utiliser les déterminants avec des noms de métier et de professions. Cependant, ils n'utilisent généralement pas de SN communs en position

sujet sans déterminant. Les SN employés en anglais et qui sont sélectionnés en français soit par un article partitif soit par l'article indéfini pluriel *des* semblent causer des difficultés aux apprenants anglophones du français. Ils les utilisent parfois sans déterminant ou avec l'article défini.

100a. **Le navire utilisait charbon. au lieu de*

100b. *Le navire utilisait du charbon.*

101a. **Est-ce que vous avez eu les problèmes avec l'auto ? au lieu de*

101b. *Est-ce que vous avez eu **des** problèmes avec l'auto ?*

Busque (2002) prouve que l'absence du déterminant semble être particulièrement fréquente en début d'apprentissage mais la surgénéralisation de l'article défini persiste jusqu'à des stades avancés. Bien que la distinction entre les SN de masse et les SN comptables se fasse en français et en anglais, les apprenants utilisent parfois en français L2 les SN de masse comme les SN comptables.

102a. **Il y a un magasin qui vend les poissons. au lieu de*

102b. *Il y a un magasin qui vend **des** poissons.*

Les apprenants surgénéralisent les articles définis dans le contexte des phrases avec « *il y a* ». Prenons deux exemples de Galmiche (1986) et Riegel et al. (2009) :

103a. « *Il y avait **des** fruits* ». Galmiche (1986 : 35-40).

103b. « *Il y a **des** gâteaux* ». Riegel et al. (2009 : 163)

D'après Burger (2017), en français, on a recours aux articles partitifs pour sélectionner un nom de masse et à l'article indéfini pluriel *des* pour sélectionner un SN comptable pluriel. Ces deux formes d'articles n'existant pas en anglais, la plupart des apprenants qui ont participé à l'étude semblent néanmoins les avoir acquis. Certaines erreurs peuvent sans doute être attribuées à l'interférence de la L1. Par contre, d'autres erreurs telles que la surutilisation des articles définis ne peuvent pas être attribuables à la L1.

En anglais, on parle de l'article partitif comme « a word or a phrase referring to or indicating a part or quantity of something ». « Some » and « any » are « partitives ». Ci-dessous sont quelques exemples si nous pouvons justifier cette assertion. Selon Lyons (2002), *de (des)* article partitif est traduit dans l'affirmation par « some » (souvent omis) et dans l'interrogation par (some or any). Dans les phrases négatives, on emploie « any or no ». Prenons quelques exemples :

Français

Anglais

104. *Elle a acheté des pommes.* = *She bought some apples.*
105. *Ama a acheté de bonnes pommes* = *Ama has bought some good apples.*
106. *Il y a des gens qui aiment la poésie* = *Some people like poetry.*
107. *Voulez-vous des œufs ?* = *Do you need (any) eggs?*
108. *J'ai des voisins charmants.* = *I have charming neighbours.*

Dans les exemples 104, 105, 106, 107 et 108 donnés, nous observons que le morphème *des* actualise les noms *pommes*, *bonnes pommes*, *gens*, *œuf* et *voisins* respectivement. On espère que *des* serait traduit par « *some* » dans la version anglaise. Pourtant, dans les exemples 105, 106, 107 et 108, le morphème *des* est traduit par « *some* ». Dans ce deuxième exemple, nous observons que l'article partitif *de* précède l'adjectif « *bonnes* » mais dans la version anglaise, le mot '*some*' soit supprimé ou maintenir toutefois sans changer le sens de la phrase.

Quant à la traduction en twi, l'article partitif ne figure pas. L'article partitif, espèce de l'article indéfini, marque une quantité indéterminée de quelque chose qui n'est pas comptable. Cet article n'a pas de pluriel car on l'emploie avec des substantifs non comptables devant les noms de matière pour désigner une quantité indéterminée.

2.2. Cadre théorique

La théorie utilisée pour cette recherche est celle de la théorie d'individualisation ou d'actualisation de Guillaume. Elle s'appuie également sur les théories behavioriste et cognitive pour mieux comprendre et expliquer les erreurs et leur correction. Les deux dernières théories dépendent respectivement de l'analyse contrastive et de l'analyse d'erreur dans leur explication et leur solution des problèmes.

Suivant la théorie de l'actualisation de Guillaume (1990), toute expression de la pensée est une communication. Le concept de nom est étroitement lié au choix de l'article qui nous focalise. Par exemple : le malheur, du malheur ou un malheur. Nous nous référons aux théories de l'indétermination/détermination et du démembrement communicatif parce que l'article *des* qui nous intéresse est lié à la théorie du démembrement communicatif de la phrase par la détermination et l'indétermination.

2.2.1 Théorie béhavioriste

Les behavioristes sont concernés par les "comportements" observables des apprenants en apprenant. John Broadus Watson était sans conteste premièrement à employer le concept béhavioriste à travers une publication de 1913 intitulé la psychologie telle que la conçoit le behavioriste, comme Skinner (1971) est parmi les fondateurs du behaviorisme. Watson était largement informé des études de Ivan Pavlov. Pour lui la psychologie est une branche scientifique qui encourage l'utilisation de démarches expérimentales objectives afin d'établir des résultats exploités statistiquement. La théorie du behaviorisme se concentre aux choses qui sont susceptibles d'être observées et formule des principes seulement pour ces choses.

Nous constatons que la structure comportementale "Stimulus-Réponse (S-R)", dont il est l'auteur, tient pour déterminant en termes de rôles des stimulants, (facteurs externes) : à un stimulus venant de son environnement, un individu réagit (correctement). Selon Skinner, l'esprit n'est pas une entité désincarné qui accueillerait des informations et les traduirait par un comportement. Son concept de "reflex" est une unité de mesure et de contrôle qui peut servir à l'étude du comportement. Le but du renforcement est d'aider ce développement systématique et d'améliorer les capacités de l'individu. La connexion entre la stimulation, la réaction et le renfort est gardée à l'aide de la pratique répétée. La pratique répétée mène ensuite à un avancement.

Par ailleurs, la progression de ces derniers dépend des effets des renforts extérieurs. C'est pourquoi on constate au passage que la voie du renforcement externe représente une action essentielle et insuffisante à la formation de la vie organique. Ce serait ainsi que les renforcements ne seraient pas seulement le moyen qui rend la réponse meilleure et rapide dans le procédé de traitement, et également toute manifestation dans le procédé de traitement, et également toute manifestation susceptible de se produire, d'après Gaonac'h (1991), à améliorer la chance en faisant accroître la possibilité d'apparition d'une réaction. Ces procédures mentales n'intéressent guère les comportementalistes. Le but principal pour déterminer Les situations mesurables menant à réaction à une stimulation à laquelle on a répondu en utilisant un processus basé sur des renforts. Miltenberger (2001), dit qu'elle considère l'esprit comme une boîte noire dans le sens où la réponse à une stimulation peut être enregistrée

statistiquement, rejetant complètement la notion de processus mentaux opérant dans l'esprit. La théorie béhavioriste accorde au professeur une place centrale car il est chargé de mettre en place des situations favorisant la réalisation de ce but.

Grâce à une procédure positive de stimulation et de motivation, le professeur modifie le fonctionnement de l'apprenant en suscitant de nouveaux comportements face à une stimulation particulière. L'apprentissage s'effectue essentiellement grâce à la répétition et des essais-erreurs. L'apprentissage est le résultat de la répétition, des tests et des erreurs ; avec ce modèle, les erreurs des apprenants sont corrigées. Lors l'apprentissage du français, l'apprenant doit tout d'abord mémoriser les règles grammaticales. Pour Tangliante (2004), l'apprentissage commence avec quelque chose et ce « quelque chose » est la connaissance de la langue. En ce qui concerne les cours débutants, l'enseignant a le rôle de transmettre la formation fondamentale de la connaissance d'une langue.

2.2.1. Impacts des behaviouristes dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue

Le concept béhavioriste devient alors non pertinent puisque l'enseignement et l'apprentissage modernes sont plutôt basés sur l'apprenant que l'enseignant. Cependant aujourd'hui encore, on peut trouver des éléments plus ou moins évidents d'une influence behavioriste. Selon Gaonac'h (1991 : 28), « *que peut-on dire des implications d'une telle conception des apprentissages et du langage pour l'enseignement des L2 ? (...) il n'existe pas une méthode qui serait l'application des conceptions behavioristes en didactique des L2. Ce qu'on peut dire sans doute, c'est que certaines pratiques pédagogiques sont, explicitement ou implicitement, d'inspiration behavioriste* ». Selon le behaviorisme, le processus dans lequel des renforts engendrent les comportements nouveaux est appelé apprentissage. La réponse directe avec précision de l'étudiant à une question du professeur faciliterait le processus d'apprentissage. Le professeur utilise des techniques de renfort, telles que les louanges, les gestes tendres, les récompenses, etc. pour récompenser les réponses.

2.2.2 Principes d'analyse contrastive

L'Analyse contrastée, cherche à comparer systématiquement les systèmes linguistiques de deux ou plusieurs langues. Pour Di Pietro (1968), cité dans Besse et

Porquier (1991), l'analyse contrastée se définit ainsi : elle a pour but de faire observer la manière dont chaque langue traduit des caractéristiques universelles communes sous des formes superficielles spécifiques. En outre, l'analyse contrastive d'après Amuzu (2001 : 5) tient compte de la présence de deux langues ou plus : celles qui sont à apprendre et celles qui sont déjà acquises alors, cette analyse permet d'anticiper les influences possibles et de les faire analyser. De plus, le travail de Fries (1990) a déclaré que "les supports pour enseigner le mieux sont les supports fondés sur un modèle scientifique parallèle à la langue natale de l'étudiant. Lado (1998) a développé et théorisé sur le concept d'analyse contrastive. Selon lui, La contribution de la linguistique à la formation en langues peut être caractérisée comme suit :

- a. Les techniques descriptives de la langue, en particulier dans sa forme orale, proposées par la Linguistique structurale, sont les meilleures ressources pour enseigner.
- b. La comparaison des langues, suivant les mêmes modalités, nous permet de prédire les difficultés au niveau de la formation en comparant les structures de phonologie, de morphologie, de syntaxe et de lexique-sémantique des langues "L1" et "L2" : par la comparaison de toutes les structures (pattern) des deux langues, on peut trouver la totalité des difficultés de formation.
- c. Sur une telle comparée, on peut établir une progression qui tient un compte de la différence et de la similitude des 2 langues et des contraintes liées à la formation.

Lado recommande donc de développer des descriptifs contrastifs à des fins pédagogiques, qui sont considérés comme l'hypothèse "forte" en analyse contrastée. Celle-ci fait référence plus ou moins à une théorie de l'interférence suivant laquelle :

Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle.

- a. Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu au transfert négatif - ou interférence - et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage (Lado 1998 : 201).

Nous devons noter que pour faire « l'analyse contrastive, la démarche consiste, à partir de structures profondes présumées communes aux deux langues, à remonter aux structures superficielles en spécifiant à chaque niveau intermédiaire, en termes de règles particulières, différents ordres de différence-similitude entre les langues

confrontées ». (Lado 1998 : 201). Mais l'analyse contrastive de Lado n'a pas été sans critiques. Parmi ces critiques est celle de l'exclusion de la dimension cognitive du langage comme nous le voyons dans l'ouvrage de Besse et Porquier : Elle exclut en outre la dimension cognitive du langage : ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens du terme, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu. (Besse et Porquier 1991 : 203-204)

En appliquant ce concept au processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans la perspective de l'analyse contrastive, nous observons que les similitudes entre les langues sont facilement transférées et faciles à retenir, mais que les différences engendrent des interférences (transferts négatifs) et, de cette manière, les difficultés et les erreurs apparaissent dans l'apprentissage (Besse et Porquier 1991 : 201). Lado considère que, d'un côté, les structures les plus faciles à apprendre en langue étrangère sont celles qui existent en langue maternelle avec la même forme, le même sens et la même distribution et sont donc disponibles pour le transfert positif. D'un autre côté, il y a des structures qui n'existent pas en langue maternelle mais qui existent en langue étrangère et, dans ce cas-là, ces structures doivent être apprises. Parmi ces structures on peut distinguer celles qui n'ont pas la même forme dans les deux langues, mais des équivalences, et qui ont le même sens et la même distribution. Les structures qui causent le plus grand nombre de difficultés sont celles qui se chevauchent partiellement mais qui ne sont pas équivalentes en ce qui concerne la forme, le sens ou la distribution. Toutes ces structures engendrent des interférences (Lado, 1998 : 2).

2.2.3. Théorie cognitive

La notion de cognitive selon Robert (2008) « le procès avec lequel un individu obtient la connaissance sur les événements et les choses dans leur milieu. » Dans la théorie cognitive, le "cerveau humain" est semblable à un système informatique puissant qui permet de conserver des informations en mémoire. Pour Desmons et al. (2005) ce que le sujet enregistre n'est pas un produit ; les acquisitions sont plutôt l'un des résultats de l'activité cérébrale et comprennent, parmi d'autres, des opérations sur la perception et la psycholinguistique. La théorie "cognitive" permet donc d'englober tous les processus de développement des connaissances. Selon Piaget (1999), les

enfants participent activement dans la construction de leur personnage et de leur monde. Le concept cognitif concerne donc les processus intellectuels des enfants et non la dimension émotionnelle. Pour ce faire, l'enseignant doit donner la préférence à un développement de séquences didactiques afin d'assister l'apprenant à acquérir de nouveaux concepts. Conformément à cette approche, le comportement linguistique doit être vu en tant qu'activité cognitive, tout comme les actions perceptives, mnémoniques (liées au cerveau) et autres. Au contraire des behavioristes, qui se basent sur les stimulations et les contrôles externes, la motivation des cognitivistes pour enseigner, apprendre et acquérir des langues s'oriente vers une réflexion sur le processus mental. Sur le plan biologique, les êtres humains présentent une structure linguistique émergente et programmée : les conditions internes ont une influence essentielle sur le développement.

Ce constat fait intervenir le phénomène de l'âge essentiel et le terme de " Language Acquisition Device " (LAD) utilisé par Chomsky (1965). Complémentairement au binôme stimulation-réaction, les chercheurs de la théorie cognitive cherchent à comprendre le fonctionnement de la "boîte noire" qui correspond aux opérations mentales effectuées pendant les périodes de formation. Schumann (1996) dit que, en s'appuyant sur la démarche de pensée qui préside à la cognition, les transformations apportées à la cognition sont étudiées et employées en tant que signes de ce qui se trouve dans l'esprit de celui qui apprend . La démarche en ce domaine consiste à comprendre comment un message est interprété en analysant comment le système cognitif d'un sujet est réorganisé lorsque celui-ci a assimilé de nouvelles informations.

La démarche cognitive attache énormément d'importance à la fonction mémoire, à la manière dont elle mémorise et se souvient des messages. Tous ces éléments sont également la recherche aux mécanismes cognitifs mis en jeu lors des résolutions de problèmes. Le professeur doit essayer la mise en place de situations de formation qui permettront à l'apprenant de modifier ses structures cognitives. Outre le fait de donner de nouveaux renseignements comme les behavioristes. La démarche cognitive encourage le développement de nouveaux modes de formation en activant l'apprenant par un processus cognitif et métacognitif. En plus de cela, le processus éducatif doit considérer les différents types d'apprenants. Par conséquent, dans le cas de la

formation du français, on peut considérer qu'il faut aider l'apprenant à trouver par lui-même des règles grammaticales grâce à des clés de lecture.

2.2.4 Impact du cognitivisme sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Les concepteurs du cognitivisme visent, contrairement aux behavioristes, à faire comprendre les mécanismes intrinsèques de la formation. Selon la perception cognitive, deux catégories de conditions permettent d'apprendre : la situation implicite, grâce aux activités de la vie courante, et la situation explicite, grâce aux pratiques éducatives. Selon les cognitivistes, l'étudiant est une entité active qui traite les connaissances reçues directement ou indirectement. De la même manière qu'un ordinateur traite l'information, l'étudiant observe les informations dans un environnement, les identifie, les stocke en mémoire, puis les emploie au moment où il les nécessite pour la compréhension de son milieu ou la résolution de problèmes. La mémorisation tient une position essentielle pour répondre aux attentes de l'apprenant.

Quand on sait que l'apprentissage est une modification durable de ces structures, on constate que pour les spécialistes de la cognition, les rappels et les exercices sont essentiels au développement des performances de l'étudiant. Psychologiquement, l'apprentissage a un lien obligatoire avec la connaissance de mémoire. Cette structure conceptualise aussi les mécanismes cognitifs d'étudiant en incluant des méthodes métacognitives (l'étudiant devient conscient et tient en considération ses procédures de raisonnement), lesquelles lui permettent de changer et de modifier le milieu. Conséquemment, la conception cognitive place donc les capacités mentales de l'étudiant au cœur des processus éducatifs.

Cette théorie postule deux constats : quand on apprend, notre attitude se modifie à cause de notre capacité et notre capacité se modifie parce que la perception mentale de la condition de formation a changée. L'apprentissage est une activité de construction du sujet qui amène l'étudiant à une appropriation de la réalité : au stade personnel, pour insérer des données intellectuelles ou émotionnelles, et au stade social, pour essayer de cerner les modalités d'intégration des "cultures". Au cours d'enseignement et d'apprentissage, le formateur doit examiner et fait évoluer les processus intellectuels. Un apprenant ne peut apprendre que pour lui-même, et personne d'autre

ne peut le faire pour lui. Les structures cognitives sont donc basées sur l'individu car tout apprentissage doit être significatif pour les apprenants compréhension dans le traitement de l'information. C'est à partir de cette théorie que Cuq et Gruca (2005), établissent des principes pour l'enseignement/apprentissage. Le cognitivisme est très pertinent pour nous car il est, un des deux concepts qui sous-tendent la méthodologie dans laquelle s'inscrit cette recherche. Par ailleurs, elle forme un ensemble de méthodes visant à encadrer une formation efficace, dans la mesure où le rôle de la connaissance existante de l'élève est essentiel pour la compréhension du cours. La théorie cognitiviste donne ainsi une importance majeure à l'étudiant et à la façon dont il développe ses connaissances.

2.2.5. Notion de transfert de langue

La notion de transfert linguistique est une représentation fondamentale de l'apprentissage de la L2. Les apprenants, selon Porcher (2000 : 201), « *ont tous une langue maternelle, donc ils n'ignorent pas ce que c'est que de faire marcher une langue et ce que l'on peut en espérer* ». Cela signifie que la LI est un appui cognitif qui favorise l'apprentissage de la L2 ; en d'autres termes, tout apprenant d'une langue étrangère possède sa langue maternelle qui, pour lui, représente un support cognitif essentiel, sur lequel se fonde son apprentissage d'une langue étrangère. Pour Cuq (2003 : 148), le terme transfert se définit comme : « *L'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant...* ». C'est-à-dire, le transfert représente la coïncidence des enchaînements psychologiques par lesquels l'accomplissement d'une tâche donnée dans une position bien précise sera abordable et clair par l'application d'une action similaire déjà acquise. Le transfert est donc susceptible de transmission positive afin de posséder de nouvelles capacités. Odlin (2009 : 120) précise que le phénomène de transfert désigne l'influence issue des similarités et des différences existantes entre la langue cible et les autres langues acquises auparavant. Donc c'est l'utilisation des connaissances d'une langue native ou autre langue acquise, dans l'apprentissage d'une langue seconde. En outre, Odlin (2009 : 121) trouve que cette définition présente certaines difficultés, particulièrement l'importance, d'éclaircir la nature et le rôle de cette influence d'une langue sur une autre. Il pense également qu'il est difficile de donner une définition adéquate du transfert sans se référer à d'autres termes tels que :

simplification, stratégie, processus etc. qui déterminent les relations entre le transfert et les autres facteurs psychologiques affectant l'individu dans une atmosphère institutionnelle de l'apprentissage d'une autre langue. Parmi les facteurs indiqués, il y a la motivation, l'âge, la personnalité, le nombre d'élèves en classe, la capacité d'imitation, les modèles linguistiques, etc.

2.2.6. Notion d'erreur

Selon Akakpo (2013), la notion d'erreur représente un facteur essentiel de la maîtrise de la langue écrite cherchant ainsi à savoir quelles sont les causes de ces fautes que les étudiants font, le principal objectif de tout enseignant est de corriger ces fautes. Les deux directions de l'analyse des erreurs sont les suivantes : l'une, dans un premier temps, qui se caractérise avant tout par sa finalité pédagogique, et la deuxième, développant plus tardive, propose une approche psycholinguistique et contribue à tracer de nouveaux axes de l'étude de l'acquisition et l'apprentissage des langues. La première direction de l'analyse d'erreurs, dite analyse « didactique » par Porquier (1977), c'est fondée sur une série de points à prendre en compte dans l'analyse des erreurs :

1. Obtenir les données
2. Identifier les erreurs
3. Classifier les erreurs
4. Quantifier les erreurs
5. Analyser la source
6. Remédier (Gass et Selinker 2008)

Ce modèle permet d'élaborer, modifier ou la compléter le matériel didactique. Elle est issue de l'enseignement pour servir l'enseignement et a, selon Porquier (1977 : 24), une double visée : d'une part elle se propose de diagnostiquer, de mieux connaître les difficultés rencontrées. Il vient de l'enseignement pour être au service de la pédagogie et a, pour Porquier (1977), deux objectifs : le premier de faire un diagnostic, pour mieux comprendre les problèmes rencontrés par un étudiant donné dans l'apprentissage d'une langue donnée par une étude des erreurs, et le deuxième de faire une projection des besoins des étudiants futurs, toujours à travers les fautes. En ajoutant Dulay et Burt (1974) stipule qu'au contraire d'analyse contrastive dans ses deux variantes (a priori et a posteriori), l'analyse des erreurs fait une comparaison non

plus entre la langue natale et la langue étrangère, mais les productions de l'étudiant dans la langue nouvelle et cette même langue nouvelle, puisque la langue natale ne joue plus d'importance en expliquant les fautes.

De conclure sur l'analyse d'erreur que Gass et Selinker (2008 : 102) postule que ce positionnement vis-à-vis des erreurs est celui qui permet d'ouvrir le champ de l'apprentissage des langues nouvelles en tant que domaine intéressant aussi bien l'étude pédagogique que la psychologie et la linguistique.



2.2.7. Analyse d'erreur au niveau de l'article partitif *des*

Selon les behavioristes l'enseignement doit être basé sur un apprentissage sans erreur. Cela veut dire que, par les exercices, les répétitions et les renforcements des bonnes réponses, l'apprenant est guidé progressivement vers l'évitement des erreurs dans une classe de langue. Au contraire, les cognitivistes nous proposent l'analyse des erreurs qui ne cherche pas à établir des inventaires typologiques d'erreurs, mais à bien expliquer les causes de ces erreurs. Du point de vue des cognitivistes, au cours de l'apprentissage d'une langue seconde et / ou nouvelle, l'étudiant est confronté à des problèmes, parce qu'il confond un apprentissage antérieur au nouvel apprentissage. C'est-à-dire que l'apprenant confond sa langue première ou seconde qu'il a déjà acquise avec les structures de la langue cible au cours de l'apprentissage.

Pour Corder (2000) indique que l'analyse d'erreurs est une forme spéciale au sein de l'analyse contrastive comparant des langues différentes. Mais l'analyse des erreurs amène un avantage sur l'analyse contrastive dans le sens que l'enseignant peut faire l'analyse des erreurs même s'il ne connaît pas la langue première ou seconde des apprenants. Au lieu de remplacer l'analyse contrastive, elle offre des solutions supplémentaires que l'analyse contrastive ne met pas en lumière. Les deux objectifs notamment de l'analyse des erreurs sont de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et d'améliorer l'enseignement. Nous remarquons qu'une telle démarche présente un grand intérêt dans la formation des langues secondes et nouvelle. Chez Besse et Porquier (1991), le problème élémentaire de la formation en langue seconde ou nouvelle premièrement tient de la nécessité de considérer « l'analyse contrastive ».

D'après Galisson et Coste (2008 : 125), elle a pour but de « mettre en évidence les différences entre deux langues et de permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». Parfois, cette partie d'analyse ne peut pas surveiller toutes sortes d'erreurs. Mais pour bien la développer ultérieurement, « l'analyse des erreurs » doit être utilisée pour résoudre des difficultés d'apprentissage. En se basant sur les objectifs d'une meilleure compréhension des processus d'apprentissage proposés par Gaonac'h (1991 : 124), nous observons que l'analyse des erreurs doit permettre à

l'enseignant et au chercheur de déterminer où en est l'apprenant et aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de l'enseignement. Finalement sur l'analyse des erreurs, nous pouvons conclure qu'elle est une méthode autre que l'analyse contrastive qui permet de trouver comment améliorer l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde en apprenant l'interlangue qui est située entre la langue source (anglais) et la langue cible (français). Les résultats de l'analyse des erreurs peuvent bien nous aider à expliquer les types d'erreurs et aussi, nous pouvons les mieux comprendre. Après avoir cherché les explications des théories très importantes pour notre étude, nous avons noté qu'à côté des principes des cognitivistes et ceux des behavioristes, il existe toujours des difficultés dans l'apprentissage des langues.

Autrement dit, ces deux théories reconnaissent et respectent l'existence de la notion de transfert linguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais le perçoivent dans des perspectives différentes.

2.3. Travaux antérieurs

En général, l'utilisation des articles se fonde sur les oppositions plus ou moins efficaces. Surtout, les grammairiens et les enseignants se réfèrent à l'opposition de base « déterminé et indéterminé » qui interdit forcément à comprendre l'utilisation respective des articles en certains cas. Aux paragraphes suivants, nous passons en revue quelques travaux portant sur les emplois divers des déterminants : défini, indéfini et partitif. Plusieurs études réalisées sur le sujet des partitifs *du, de la, de l'et des* confirment la difficulté d'emploi des formes des articles. A ce stade, nous proposons des exemples des travaux de Burger (2017), Yamoah (2016), Agbowada (2015), Frei (2015), Kupferman (2004) et Carlier et Melis (2003).

Pour mieux apprécier pourquoi la maîtrise du déterminant dans la langue française pose des obstacles aux apprenants, Burger (2017) a effectué une recherche sur le système des déterminants dans quatre langues : le français, l'anglais, l'espagnol et le créole haïtien et une étude comparative entre les différentes régulations et utilisations de ces classes de mots. Généralement, Burger (2017) a classifié ces langues dans trois catégories : les langues qui n'ont pas d'articles et de nombres, telles que la

langue chinoise, dans laquelle les mots sont des noms de masse. Et puis on a des langues romanes, qui possèdent les articles indéfinis et définis et les mots avec la marque du pluriel ou du singulier. Les substantifs pluriels sous massifs dépourvus d'articles sont pratiquement inexistantes. Finalement, il y a des langues telle que l'anglais, qui possède également les articles définis et indéfinis et ignore les sexes et supprime les articles à plusieurs reprises, comme l'ont remarqué Coïaniz et Allouche (1997). Burger (2017) distingue trois articles en français. Ce sont l'article défini, l'article indéfini et l'article partitif. Selon cette auteure, l'article défini est représenté par *le, la* ou *les* devant l'être ou la chose que l'on définit. Cet article peut renvoyer à deux types de référents : spécifique ou générique. Pour l'article indéfini, elle mentionne « *un, une* ou *des* » qui ont la fonction de nommer quelque chose dont on sait seulement qu'il fait partie d'un ensemble ou? d'une classe. L'objet est seul et sa seule détermination réside dans cette appartenance à une classe comprenant tous les éléments identiques à celui qui en est extrait. Ensuite, elle donne les formes *du, de la, de l'* et *des* pour l'article partitif. Selon Burger, on rencontre *des* devant un nom pluriel.

Nous avons constaté que Burger (2017) a reconnu l'existence des trois types d'articles en français mais son point de vue n'est très explicite sur l'emploi de *des* que nous retrouvons au niveau des articles notamment : *des* en ces trois types d'articles. Malgré cette lacune, son travail est très pertinent pour notre recherche dans la mesure où elle explique les situations d'emploi des différents types d'article en français.

Le *du* est divisé en deux catégories syntaxiques distinctes par Kupferman dans son ouvrage *Le mot de Kupferman* (2004), malgré le fait que le *de* ne soit que partiellement interprété dans les deux cas. Prenons les exemples suivants :

109a. *Nous avons acheté du club* : interprétation quantitative

109b. *Nous avons goûté du club* : interprétation quantitative ou prépositionnelle

La différence qui sépare le quantificateur *de* de la préposition *de* est la raison d'être du concept grammatical, qui est encore discuté dans les études. Ce débat sur la question de savoir si *du* est un autre indéfini est une indication certaine dans les nombreux défis observés lors de l'enseignement de *de*.

Selon Kupferman (2004), de telles constructions ne posent aucun problème pour un locuteur natif alors que l'apprenant non francophone est confus devant l'emploi ou le non-emploi d'un déterminant dans ces GP (Groupe prépositionnel), si bien qu'on relève régulièrement des erreurs du type suivant chez nos étudiants :

110a * *Le panier est rempli **des** fruits.* au lieu de

110b. *Le panier est rempli **de** fruits.*

111a. **Il est épuisé **de** la fatigue.* au lieu de

111b. *Il est épuisé **de** fatigue.*

Dans les exemples (110a) et (111a) ci-dessus, l'apprenant va utiliser aléatoirement un déterminant. Les grammaires d'enseignement ne font aucunement mention de ces irrégularités ou de ces éléments problématiques lorsqu'elles présentent les emplois des déterminants.

S'agit-il dans ces structures (110a) et (111a) de la suppression de l'article indéfini *des* ou du partitif *de la* après la préposition *de* ? Pour expliquer l'absence de déterminant, doit-on se référer ici à la règle de Port-Royal ? Comme on l'a déjà mentionné, la langue évite la rencontre successive du même outil grammatical *de* présent à la fois sous la forme de la préposition et entrant dans la formation du partitif ou de l'indéfini pluriel. Dans ces derniers exemples, cependant, ce n'est pas là la seule source d'explication pour ces formes problématiques en classe de FLE, d'où l'importance de préciser en classe de FLE les raisons pour le contraste entre les deux séquences suivantes avec *de* :

112. *Il tombe **de** la neige* mais...

113a. *Une pente couverte **de** neige*

et non pas

113b. **une pente couverte **des** neiges.*

Cette classification du partitif est intéressante pour notre recherche. Elle nous permet de tenir compte de deux structures distinctes sous-jacentes dans les constructions verbales en *de*, qui peuvent être représentées sémantiquement de manière distincte. Elle permet aussi d'avoir des éléments plus précis pour pouvoir fournir des explications en classe pour des apprenants qui poseraient des questions sur les différences de comportement entre les structures grammaticales.

Dans son mémoire intitulé « Étude des difficultés d'emploi du déterminant partitif *de* en français langue étrangère : le cas des apprenants de Winneba Adventist Preparatory School », Agbowada (2015) a étudié les problèmes rencontrés par les apprenants concernant l'emploi d'article partitif *de*. Le problème majeur dans son étude concerne les différentes fonctions du mot *de* qui est employé tantôt comme préposition et tantôt comme article partitif. Agbowada (2015) cite Grevisse (1986 : 912-914) qui postule que l'article partitif *de* n'est autre chose pour sa valeur, qu'un article indéfini employé devant un nom désignant une réalité non nombrable pour indiquer qu'il s'agit d'une quantité indéfinie de cette chose. Selon lui, l'article partitif *de* s'emploie avec un nom masculin au singulier qui commence avec une consonne. Ainsi *de* change en *du*.

114. *Je bois du vin.*

Et *de* change en *de* l'*devant* un substantif commençant par une voyelle, par exemple

115. *Je bois de l'alcool.*

116. *Nous buvons de l'eau.*

Agbowada (2015) reprend les propos d'Arrivé (1986 : 75) selon qui, l'article partitif *des* à valeur partitive n'apparaît que devant quelques noms qui ne s'emploient qu'à la forme plurielle ; par exemple : des centiles, des funérailles, des ciseaux etc....

Le travail d'Agbowada a été réalisé auprès des apprenants au collège avec une population de 32 répondants. Elle a utilisé comme instruments de collecte des données deux questionnaires et deux tests pour son enquête. Elle a eu recours à 2 questionnaires et 2 tests en collectant ses données. Elle a calculé que les difficultés d'usage du partitif *de* sont attribuables d'une part à la nature compliquée de la langue française et d'autre part à la méthodologie employée par des enseignants dans le processus des cours. Agbowada (2015) propose des stratégies comme la pratique régulière d'usage de l'article partitif et des exercices structuraux pour résoudre le problème.

Dans l'article de Frei (2015), il a parlé de tranches homophones à propos de l'article partitif du français. Dans son travail, il a donné la différence entre l'article partitif et la préposition *de* + article défini = *de* + *le* = *du*. De plus, il a mentionné le cas où l'article partitif peut être remplacé par un autre article ou un autre déterminant et le même pour la préposition mais les classes de remplacement ne sont pas interchangeable. C'est là qu'il rentre dans la sémantique qui comprend du signifiant et signifie. Finalement, la tranche préposition+article n'est pas un syntagme car elle n'a pas de signification globale. En effet, il a fait référence à

l'article partitif comme un syntagme endocentrique subordinatif. Il a également ajouté que *des* (article partitif) et *des* (préposition + article) contrairement sont hétérogènes.

Bien que nous avons travaillé sur l'article partitif *des*, et les contraintes qu'il se trouve en changeant sa forme en *de* ou *d'*, Frei les distingue comme les homophones mais des éléments différents.

Le travail suivant dans le domaine de l'article partitif est celui de Yamoah (2016). Elle a aussi réalisé un travail dans le domaine des articles. Son travail est intitulé *Problème d'emploi de l'article partitif de : le cas des apprenants de FLE à A. M. E. Zion A/B J. H. S., Winneba*. Dans son mémoire, elle a identifié quelques mauvais emplois de l'article partitif *de* par des apprenants du collège. Yamoah (2016) a montré que les apprenants confondent l'emploi de l'article défini et celui de l'article partitif.



Spécifiquement, les apprenants ne savent pas quel type d'article utiliser quand il s'agit d'une phrase à la forme négative. Yamoah partage le point de vue de Mauger (1968) qui dit qu'il y a véritablement un terme partitif lorsqu'il y a prélèvement d'une partie. Par exemple :

117. *Je prends le gâteau* (= tout le gâteau).
118. *Je prends un gâteau* (= un gâteau entier).
119. *Je prends du gâteau qui est sur la table* (= une partie du gâteau).

Ces exemples décrivent des emplois au singulier des trois types d'articles notamment l'article défini, l'article indéfini et l'article partitif. L'article défini *le* actualise le gâteau qui est déjà connu du locuteur et de l'interlocuteur. Alors que l'article indéfini *un* renvoie à un gâteau quelconque qui n'est pas bien défini, l'article partitif donne l'impression que la personne a pris une partie d'un ensemble. Il convient de noter que Yamoah (2016) a travaillé avec une population de cinquante (50) répondants du collège dans la Municipalité de Winneba. Sa population est plus grande que celle d'Agbowada qui a trente-deux (32) apprenants.

Yamoah a utilisé un questionnaire, un test destiné aux apprenants et un entretien avec les enseignants. Ces outils lui ont permis de collecter ses données. Finalement, elle a proposé des stratégies d'enseignement comme l'enseignement explicite des concepts grammaticaux pour permettre aux apprenants de bien comprendre les points de grammaire.

Carlier et Melis (2003) dans leur document de conférence ont posé la question si l'article partitif *de* et les expressions quantifiantes sont les mêmes. Dans leur travail, ils ont indiqué que les deux ne sont pas les mêmes car il y a des différences en donnant des trois traits : le trait quantifieur, le trait relateur et le trait préposition. Cependant, le nôtre est uniquement sur l'article partitif et non pas l'emploi de *de* comme quantifieur, relateur et préposition. De plus nous avons ajouté quelques propositions didactiques pour améliorer l'apprentissage de l'article partitif.

Nous avons sélectionné les deux travaux réalisés au niveau, Université et ceux de Burger (2017), Frei (2015), Kupferman (2004) et Carlier et Melis (2003) ont été réalisés ailleurs sont très pertinents pour notre travail parce qu'ils nous donnent des pistes à suivre dans notre recherche pour éviter des répétitions. Bien qu'ils aient effectué de bons travaux, nous pensons qu'il existe toujours des lacunes à combler car

ils n'ont pas fait la distinction entre l'emploi du morphème *des* employé tantôt comme article défini contracté, tantôt comme article indéfini et article partitif.

2.4. Synthèse de la revue de littérature

Brièvement, dans la revue de littérature nous avons fait des exposés des termes comme les déterminants en général dans lequel les autres formes de *des* sont identifiés dans des discours. La syntaxe de l'autre côté parlé de la formation des phrases qui indique la forme à utiliser. Les notions comme l'analyse contrastive, le transfert linguistique et la notion d'erreur portent de comparaisons des langues, les transferts ou l'interférence, et les causes possibles des erreurs que commettent les apprenants. Les théories : Actualisation de Guillaume, le Behavioriste et le cognitiviste sont aussi analysés en relation de l'enseignement et apprentissage d'une langue. Tous les termes, notions et théories portent les informations très pertinentes de notre étude. En relation de l'article partitif où nous faisant l'accent sur l'usage du partitif, dans les énoncés, négative, avec l'adverbe de quantité et le schéma de + adj + le pluriel du nom, nous avons aussi parlé des travaux antérieurs fait par Burger (2017), Yamoah (2016), Agbowada (2015), Frei (2015), Kupferman (2004), et Carlier et Melis (2003)

2.5 Conclusion partielle

Le chapitre est divisé en deux parties principales, qui traitent des théories applicables à l'étude et des travaux antérieurs, c'est-à-dire ceux qui ont réalisé des études similaires à la présente recherche. Le chapitre suivant traite des instruments utilisés pour la collecte des données.



CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.0. Introduction

Pour le présent chapitre, nous présentons notre population de référence et l'échantillon. Ensuite, nous décrivons les différents instruments d'enquête que nous avons pour recueillir les données. Nous décrivons également les procédures à suivre pour analyser les résultats de notre recherche.

3.1. Population de référence

La population totale des apprenants d'Adentan West Africa Senior High School (un lycée à Adentan, un quartier d'Accra) qui apprennent la langue française est deux-cent douze (212). Parmi ceci, il y a soixante-dix (70) à la première année, soixante-huit (68) à la deuxième année et soixante-quatorze (74) à la troisième année. Notre population de référence pour la recherche est donc tous les soixante-quatorze (74) apprenants qui étudient le français en troisième année et trois (3) enseignants de français. Pour faire une analyse efficace, nous nous sommes basés seulement sur les apprenants de français en troisième année. Le choix de ce niveau est motivé du fait que ces apprenants étudient le français pendant au moins trois ans. Ils sont censés maîtriser les règles grammaticales de l'emploi des déterminants et les différentes expressions élémentaires qui rentrent dans la communication de la langue française. Nous avons choisi ce niveau parce que nous avons constaté que c'est une classe qui se prépare pour l'examen (WASSCE). Les apprenants ne peuvent pas s'exprimer en français malgré leur niveau scolaire à cause de difficultés de choisir le morphème approprié en raison de la nature et de la catégorie. Ces apprenants sont au nombre de 74 y compris 40 filles et 34 garçons répartis en deux classes différentes. Ci-dessous est la description statistique des apprenants de la troisième année d'Adentan West Africa Senior High School.

3.1.1. Prise d'échantillon

Pour notre échantillonnage, nous avons choisi tous les 74 apprenants français de West Africa Senior High School parce qu'ils ont volontairement accepté de faire cette étude après avoir demandé leur permission. Il y a deux classes pour le niveau choisi pour l'enquête. Les classes sont représentées par 36 apprenants et 38 apprenants respectivement. Ces apprenants sont âgés de 18 à 20 ans. Le choix de ces apprenants est motivé par le fait que c'est une classe qui se prépare pour l'examen (WASSCE) après avoir eu trois années d'apprentissage de la langue française et ils sont nombreux en comparant aux autres classes. Cette prise d'échantillon est faite par une procédure volontaire dans le but d'avoir une vraie représentation des fortes et des

faiblesses des apprenants à ce niveau parce que ce sera un groupe hétérogène en termes de compétences linguistiques

Nous avons également choisi 3 enseignants pour l'enquête. Ce groupe de répondants est composé de deux femmes et un homme. Ils sont tous les enseignants de français de l'école choisie pour notre recherche.

3.2. Outils de collecte des données

Nous nous sommes basés sur un corpus composé de rédactions des apprenants pour effectuer la présente recherche. L'un des objectifs est de vérifier la contextualisation de l'article partitif sous ses angles distributionnels. Nous avons demandé aux apprenant de SHS3 de choisir l'utilisation correcte de l'article partitif *des* dans certaines constructions phrastiques proposées.

Pour plus d'informations sur la méthode d'enseignement et d'apprentissage de l'article partitif *des*, nous avons interviewé les trois enseignants chargés des cours de français dans ladite institution.

3.2.1. Nature du test

Le corpus de notre étude a été produit à l'aide d'un test de grammaire sur le déterminant partitif. Chez Pellat (2009 : 21)), « Le corpus est un échantillon considéré comme représentatif de la langue à étudier. Les règles de fonctionnement de la langue sont induites de l'observation de ce corpus ».

Notre corpus se compose de 15 items concernant l'emploi du déterminant partitif auxquels les apprenants d'Adentan West Africa SHS 3 ont répondu. Le pré-test et le post-test comportaient 15 questions en tout. Les 15 questions ont été classées en fonction des conditions dans lesquelles le *des* s'écarte de sa nature originale : dans une phrase négative, après certains adverbes de quantité et lorsque le groupe nominal (GN) contient un adjectif antéposé au pluriel et sa nature originale.

Le but était d'analyser les erreurs des apprenants du point de vue morphosyntaxique pour établir les transferts linguistiques de l'anglais à la langue française, et de proposer des solutions. Nos répondants devaient répondre aux questions en remplaçant les pointillés par les déterminants qui conviennent.

Nous considérons comme *erreur* dans ce test, tout trait morphologique et syntaxique employé par l'apprenant enquêté qui n'est pas conforme aux règles qui régissent l'emploi du déterminant partitif *des* dans la grammaire du français. Vu le fait que l'emploi du déterminant partitif n'est pas une opération aisée chez les apprenants ghanéens, pour qu'un apprenant réussisse dans ce test de grammaire, il faut qu'il/elle ait la moyenne de 6 sur 15 et plus. C'est-à-dire 40% et plus. Un apprenant a échoué s'il/elle a une note entre 0 et 5 sur 15.

Après le test, nous avons discuté avec les apprenants dont nous avons recueilli les opinions dans l'école choisie. Ces discussions nous ont permis de connaître leur point de vue sur le test.

La date pour le pré-test est mardi le 6 septembre, 2022 administré de huit heures à neuf heures et vingt minutes (8h-9 :20). Après le pré-test, nous avons utilisé trois (3) semaines pour l'apprentissage de rattrapage. Après avoir eu les cours, nous avons aussi administré le deuxième test qui est le post-test ; lundi le 26 septembre 2022. Le test est administré de huit heures à neuf heures et vingt minutes (8h-9 :20). Ces tests ont pour objectifs d'évaluer la compétence des apprenants dans l'emploi des articles partitifs.

3.2.2. Nature du questionnaire

Robert (1991) définit le questionnaire comme un ensemble de questions posées à des fins de recherche C'est-à-dire qu'il s'agit d'une suite de questions posées qui cherche une information en suivant une méthode. Nous avons administré un questionnaire, pour le compte de notre recherche, aux apprenants. Ce questionnaire des apprenants concerne uniquement l'enseignement et l'apprentissage de l'emploi de l'article partitif *des*.

Le questionnaire est composé des questions de types fermés et ouverts. Les questions fermées permettent de limiter les réponses alors que questions ouvertes encouragent réflexion du répondant. L'objectif de ce questionnaire est de déterminer quand ces apprenants ont commencé à apprendre le français, comment ils trouvent l'emploi du morphème *des* comme article défini, article indéfini et article partitif. Le questionnaire est composé de vingt (20) questions en anglais pour aider la compréhension et pour avoir de meilleures réponses sur notre sujet. Le questionnaire, qui sert de guide

d'entretien pour les formateurs, porte sur leurs profils personnels et linguistiques, ainsi que sur l'emploi du partitif *des* par les apprenants.

3.2.3. Questionnaire oral

Le questionnaire oral avec l'enseignant se compose de deux sections : Section A : les données personnelles et le profil linguistique de l'enseignant. Section B : les difficultés rencontrées par les apprenants (selon les enseignants).

Le questionnaire oral est composé de dix (10) questions. Les questions voulaient vérifier si les enseignants de français apprécient les difficultés de l'emploi du morphème *des* en général. Nous avons également posé des questions sur l'attitude des apprenants envers le français. Autrement dit, comment les apprenants se comportent vis-à-vis l'enseignement/ apprentissage du FLE. Nous avons vérifié si les enseignants donnent des exercices de grammaire aux apprenants. Nous avons aussi voulu savoir auprès des enseignants les stratégies qu'ils utilisent dans leur enseignement et les mesures nécessaires qu'ils prennent pour surmonter ces difficultés. Bref, les résultats du questionnaire oral nous amènent à en tirer les conclusions, puis proposer les meilleurs moyens d'enseigner les articles en français.

3.3 Procédure de collecte des données

Tout d'abord, nous avons contacté les professeurs de français dans l'école concernée pour leur parler de notre étude et pour savoir s'ils allaient nous permettre d'utiliser leurs apprenants pour l'étude. Nous avons envoyé une lettre aux autorités pour leur demander l'autorisation de collecter les données une fois que nous aurions la confirmation de l'école où nous allions mener notre étude. Avec l'aide des professeurs de français, nous sommes allés voir les autorités de West Africa Senior High School pour leur remettre la lettre.

Ils nous ont donné la permission et nous ont demandé de fixer une date pour la collecte des données avec les enseignants. Le directeur de l'école susmentionnée était trop occupé pour recevoir nos visites, ce qui explique la différence entre la date de la lettre et celle de nos visites. Avant de procéder à l'exercice, nous avons eu un questionnaire oral avec les enseignants individuels avant de passer aux apprenants. Notre présence dans leur école a été expliquée aux deux classes par un professeur de français, qui a également demandé la

permission aux apprenants pour leur pleine coopération. Les apprenants nous ont donné leur consentement. Après la présentation, il est parti et nous avons commencé l'enquête.

Avant de passer le test de l'étude de cas, les apprenants participant à l'enquête ont rempli le questionnaire. Nous leur avons donné 15 minutes pour remplir les questionnaires. Les copies ont ensuite été recueillies et le test a été administré avec les mêmes minutes donne aux questionnaires. La même durée a été accordée aux apprenants pour le post test. Avant le début de l'enquête, nous avons codifié le questionnaire et le test des enquêtes auprès des apprenants de la même manière afin de les concilier.

3.4 Méthodes d'analyse des données

Les données collectées ont été codées et analysées à l'aide du *Statistical Product for Service Solution (SPSS)* Version 16 de façon quantitative. Ce faisant, nous avons pu générer des fréquences et des pourcentages pour nos données. Nous avons ensuite procédé à une analyse qualitative des données. Elle s'est appuyée en grande partie sur l'analyse des erreurs et un peu sur l'analyse contrastive.

Comme démarches méthodologiques adoptées, nous nous sommes orientés à suivre deux démarches différentes. Notre travail est sur la morphosyntaxique. Le profil morphosyntaxique du travail s'avère nécessaire. Celui-ci, avec ses différentes approches structurale, fonctionnelle et même nouvelle, nous a guidé vers une analyse, selon ce niveau, des structures phrastiques dans lesquelles apparaissent l'article partitif *des* attesté dans notre corpus. Il serait alors question ici de mettre en exergue la relation entre la forme (morphologie) du morphème *des* et ses positions (syntaxe) par rapport aux autres constituants à l'intérieur des énoncés. Cela nous permettra de classer, en nous basant sur les principes de la morphosyntaxe et les contraintes morphosyntaxiques à la fin du travail effectué.

Un deuxième axe d'étude a été suivi pour mettre à terme le présent travail. C'est celui de la sémantique. Dire /ou écrire *Je prends le thé/ Je prends du thé* est bel et bien si différent. C'est l'aspect sémantique qui doit faire son entrée, afin de rendre compte du sens du morphème *des* dans ces paradigmes. Cette composante sémantique a pour but de classer les erreurs émanant des productions écrites des apprenants selon leur

signification. Il nous semble enfin important que nous signalions que les deux démarches (la démarche morphosyntaxique et la démarche sémantique) sont liées les unes aux autres dans le présent mémoire.

3.5. Plan d'intervention

Nous avons proposé un plan d'intervention pour aider les apprenants d'Adentan Senior High School à surmonter les difficultés d'emploi du morphème *des*. Nous avons entrepris un enseignement implicite des différents emplois du morphème *des* afin d'aider les apprenants à découvrir eux-mêmes à travers des activités et méthode efficace, les règles qui gouvernent ses emplois. Nous avons programmé les leçons sur ce phénomène pour une durée de deux semaines. Les méthodes à mener les leçons sont des exercices de transformations, démonstration, question et réponse, interaction entre les apprenants etc.

Les exercices et les activités sont fondées sur l'exploitation du morphème *des* employé tantôt comme article défini, article indéfini et article partitif. Dans nos cours, nous avons proposé beaucoup d'activités sous forme d'exercices, de dialogues et d'interactions. Nous avons surtout centré nos exercices et activités sur l'emploi du partitif *des*. Notre plan d'intervention comprend cinq étapes. Chaque étape est constituée de trois activités. La répartition est la suivante :

1ère étape : Identification des articles partitifs « *un, du, de la, de l' et des.* »

Activité 1 : La présentation, la recherche et la découverte.

Activité 2 : L'entraînement.

Activité 3 : L'application et l'évaluation.

2ème étape : Identification des noms abstraits et des noms de masse.

Activité 1 : La présentation, la recherche et la découverte.

Activité 2 : L'entraînement et la généralisation.

Activité 3 : L'application et l'évaluation.

3ème étape : Identification des verbes transitifs et intransitifs.

Activité 1 : La présentation, la recherche et la découverte.

Activité 2 : L'entraînement et la généralisation.

Activité 3 : L'application et l'évaluation.

4ème étape : transformation de la phrase déclarative à la phrase négative

Activité 1 : La présentation, la recherche et la découverte.

Activité 2 : L'entraînement et la généralisation.

Activité 3 : L'application et l'évaluation.

5ème étape : Relation entre la préposition *de* et l'article partitif *des*

Activité 1 : La présentation, la recherche et la découverte.

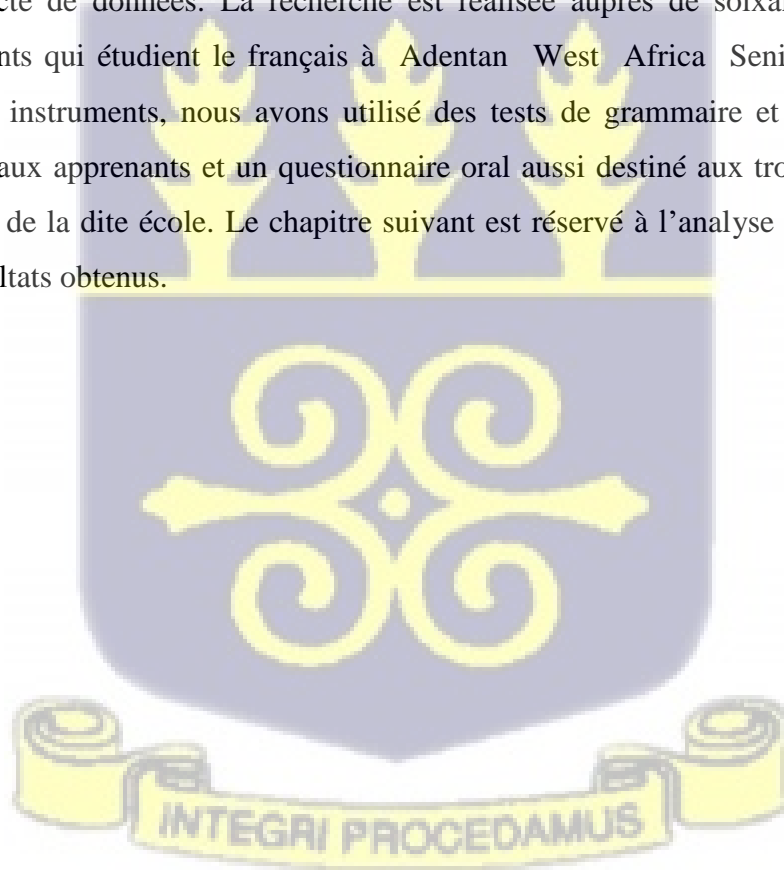
Activité 2 : L'entraînement et la généralisation.

Activité 3 : L'application et l'évaluation.

Il convient de dire que nous avons élaboré et expliqué chaque étape dans le chapitre suivant. C'est-à-dire le chapitre quatre.

3.6. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons parlé de la population, les outils et les démarches pour la collecte de données. La recherche est réalisée auprès de soixante-quatorze (74) apprenants qui étudient le français à Adentan West Africa Senior High School. Comme instruments, nous avons utilisé des tests de grammaire et un questionnaire destiné aux apprenants et un questionnaire oral aussi destiné aux trois enseignants de français de la dite école. Le chapitre suivant est réservé à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.



ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

4.0. Introduction

L'analyse des données et l'interprétation des résultats de notre étude sont présentées dans ce chapitre. Par conséquent, à l'aide d'un examen méthodique et descriptif des données recueillies, nous avons pu identifier les circonstances et les différentes phases de notre enquête. Nous avons évalué les informations de nos deux questionnaires – le questionnaire de l'apprenant et le questionnaire de l'enseignant – afin de rendre la présentation systématique et compréhensible. L'analyse des données d'essai sur l'utilisation de l'article partitif *des* a été notre dernier objectif.

4.1. Analyse des données du questionnaire aux apprenants

Le questionnaire est en trois parties : les données personnelles des apprenants, les données du profil linguistiques et les données sur la connaissance de l'usage du partitif *des*. Les données sont présentées dans des tableaux à partir desquels nous avons donné nos interprétations et des implications. Les réponses sont mises dans le SSPS 16 pour les conversions en usage. Les résultats sont générés pour l'analyse et l'interprétation dans les tableaux.

4.1.1. Données personnelles des apprenants

Tableau 1 Sexe des apprenants

Item	Fréquence	%
Sexe		
Garçon	34	45,945
Filles	40	54,054
Total	74	99,999
Ages		
De 10 ans à 14 ans	0	0
De 15ans à19ans	69	93,243
De 20 ans à 24 ans	5	6,756
Total	74	99,999

Ce tableau inclut les données personnelles des apprenants. Nous avons 74 apprenants (34 garçons et 40 filles) au total. 54,054 % sont les filles alors que 45,945% sont les garçons. Ceci indique que la plupart des apprenants sont des filles. Nous pensons que le sexe d'un apprenant est à un moment donné, un facteur très pertinent dans l'apprentissage d'une langue étrangère (le français).

Cette opinion est confirmée par Paula (2006) dans son article intitulé *The sexe variable in foreign language Learning : an integrative approach*. Dans cet article, Paula (2006 : 100), se penche sur les liens entre l'apprentissage des langues étrangères et la variable sexe. Elle tente de déterminer dans quelle mesure la variable sexe a une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement d'apprentissage traditionnel (la salle de classe). Elle a conclu que les variables interactives opérant dans la relation entre le sexe et l'apprentissage des langues étrangères sont l'apprenant, l'environnement et le processus d'apprentissage.

Concernant l'âge des apprenants, la majorité soit 93,243 % ont entre 15 et 19 ans alors que les autres, 6,756% ont entre 20 et 24 ans. Leurs âges nous intéressent car d'après Ayi-Adzimah (2005), l'âge du commencement d'apprentissage d'une langue joue un rôle essentiel. Ayi-Adzimah (2005) a axé son point de vue sur l'argument de Girard (1972 : 82) que, c'est moins difficile d'apprendre une langue étrangère avant l'âge de 11-12 ans car un apprenant qui dépasse cet âge aura des problèmes. Selon nos résultats, un peu plus de la moitié n'ont commencé à apprendre le français qu'au lycée alors ils ont dépassé cette période favorable d'apprentissage du français. Ceci peut a partiellement expliqué pourquoi les apprenants du niveau SHS ont des problèmes avec l'emploi du partitif *des*.

Tableau 2: Profil linguistique

Items	Réponse	Fréquence	%
1. A quel niveau avez-vous	Primaire	12	16,216
	JHS	24	32,432

commencé	à SHS	38	51,351
apprendre	le		

Français

Total	74	99,999
--------------	-----------	---------------

2. Depuis combine	3 ans à 5 ans	37	50
d'année apprenez-	6ans à7ans	28	37,837
vous le français	8 ans à 9 ans	9	12,162
Total	74	99,999%	

3. Indiquez Les	éwé,	9	12,162
langues que Vous	twi, fante	37	50
Utilisez	ga/dangme	19	25,675
fréquemment dans	Haussa	9	12,162
Votre Vie			
quotidienne.			

Total	74	99,999%
--------------	-----------	----------------

4. Avez-vous	Oui	11	14,864
dans ou voyagé à un			
pays francophone ?			
	Non	63	85,135
	Total	74	99,999%

D'après le tableau, 24 apprenants, représentant 32,432% ont commencé l'apprentissage du FLE au collège tandis que 38 apprenants, représentant 51,351% ont commencé le français au niveau SHS. Par contre, 12 apprenants constituant 16,216%, ont commencé au niveau primaire.

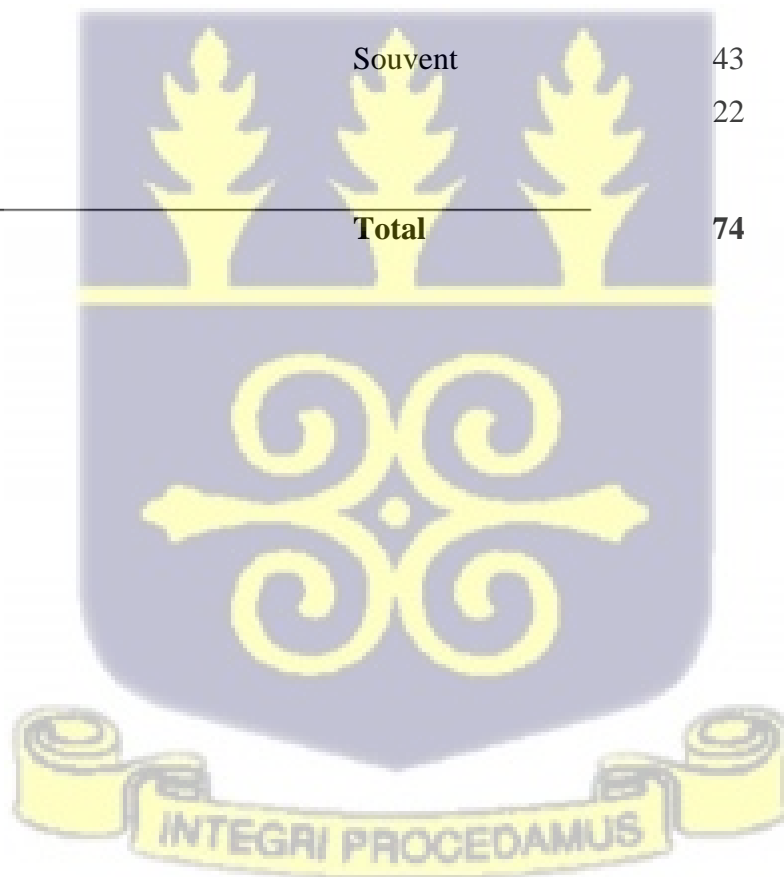
Les données présentées par le tableau 2 montrent que 9 apprenants, représentant 12,162% ont l'éwé comme leur langue locale tandis que 37 apprenants représentant 50% parlent twi/fante comme langue locale. Le 9 autres apprenants, représentant 12,162% parlent haussa tandis que 19 apprenants, représentant 25,675% parlent ga/dangme. Le tableau 2 montre que la majorité des apprenants parle twi/fante. Donc, nous pouvons dire que twi/fante est la langue locale la plus parlée par les apprenants. Selon Odlin (1989 :13) cité par Sovon (2017), affirme que, la présence de deux langues ou plus présente le transfert inter-linguistique. Ce transfert est à la fois positif

ou négatif. C'est alors évident dans nos cas que, les différentes langues locales ainsi que l'anglais ont une influence sur le français.

Selon Ayi-Adzimah (2005), L'existence des plusieurs langue a un effet négatif sur l'acquisition du FLE. En effet, Amuzu (2000), cité par Ayi-Adzimah (2005), indique que ceci ne facilite pas l'apprentissage des langues, le français dans nos cas. Nos apprenants ne sont pas une exception.

Tableau 3 : Données sur la perception des apprenants envers le français

Item	Réponse	Nombre	%
5. Est-ce que votre professeur utilise le français en classe ?	Oui	9	12,162
	Souvent	43	58,108%
		22	29,729%
Total		74	99,999%



Non			
français?	6. Est-ce que vous aimez le		
	Oui	37	50 %
	Non	37	50 %

Total		74	100 %
7. Est-ce que vous écoutez ou regardez les programmes en français à la radio ou à la télévision ?			
Oui	10	13,513	
Non	55	74,324	
Quelquefois	9	12,162	
Total		74	99,999%
8. Comment trouvez-vous l'apprentissage du français à ce niveau ?			
Très Difficile	46	62,162	
Difficile	19	25,675	
Facile	9	12,162	
Total		74	99,999%

Les domaines de difficultés et la connaissance concernant l'emploi du déterminant partitif *des* par les apprenants pourraient être liées au fait que certains besoins fondamentaux n'ont pas été dument satisfaits. Pour la question 5, concerne l'utilisation du français par l'enseignant pendant les cours de FLE, les répondants ont fourni des informations suivantes : 22 apprenants, représentant 29,729% ont répondu souvent s'il y a des difficultés de compréhension, 9 apprenants, représentant 12,162% ont répondu oui, les enseignants utilisent le français. Les autres 43 apprenants, représentant 58,108% ont répondu non, ils enseignent surtout en anglais le partitif. Il est donc évident de dire que la majorité des enseignants utilise l'anglais.

Parlant des réponses à la question 6, 37 apprenants, soit 50% disent qu'ils aiment le français tandis que 37 autres apprenants, représentant 50% disent le contraire. Ceci implique donc que la moitié des apprenants n'aime pas le français et par conséquent, ils doivent recevoir beaucoup de motivation, d'encouragement et d'assistance pour pouvoir apprendre et maîtriser la langue française. Il revient donc à l'enseignant doit

encourager les apprenants à faire plus d'exercices et aussi adopter les activités ludiques sur l'emploi du partitif *des* comme moyen de motivation.

Les réponses à la question 7 *Est-ce que vous écoutez ou regardez des programmes en français à la radio ou à la télévision ?* indiquent que la majorité des apprenants enquêtés n'ont pas un accès à la radio ou la télévision. 10 apprenants représentant 13,513% précisent ont l'accès à la radio et à la télévision tandis que 55 apprenants représentant 74,324% ne le font pas. 9 autres apprenants représentant eux aussi 12,162% le font quelquefois. Le fait que les apprenants écoutent des programmes français à la radio et à la télévision nourrit indirectement l'esprit des apprenants sur l'emploi correct de l'article et produit donc positivement l'utilisation correcte de celui-ci.

D'après les réponses à la question 8 du tableau 3 ci-dessus, il ressort que 46 apprenants, soit 62,162%, indiquent que c'est très difficile d'apprendre le français. 19 apprenants, soit 25,675%, indique que l'apprentissage est difficile tandis que pour 9 autres apprenants, soit 12,162%, l'apprentissage est facile. Le français est considéré difficile par la plupart des apprenants : 62,162% et 25,675%. Ceux qui sont motivé d'apprendre le français sont seulement les 9 apprenants qui le trouvent facile.

Tableau 4 : Enseignement du déterminant partitif 'des'

Items	Réponses	Fréquence	%
9. Est-ce que vous avez une connaissance de l'emploi de l'article en français ?	Oui	9	12,162
	Non	43	58,108
	Souvent	22	29,729
Total		74	99,999%
10. Si la réponse à la question 9 est oui, alors dites le 'pourquoi' ?	C'est facile	25	33,783
	C'est comme le, la,	49	66,216
	Les		
Total		74	99,999%
11. On vous a enseigné l'emploi du déterminant partitif <i>des</i> en français?	Oui	19	25,675
	Non	46	62,162
	Pas exactement	9	12,162

	Total	74	99,999%
12. Est-ce que vous pouvez identifier le partitif 'des' dans une phrase française?	Oui	19	25,675
	Non	19	25,675
	Pas exactement	36	48,648

	Total	74	99,999%
13. A votre avis, quelles sont les domaines de vos difficultés ?	L'emploi quantitatif	19	25,675
	Le syntagme nominal (Nom) qui détermine son emploi.	55	74,324
	Total	74	99,999%

Avec la question 9, nous voulons savoir si les apprenants ont une idée du syntagme nominal comme un facteur qui influence le rôle de l'emploi du déterminant partitif. C'est seulement 9 apprenants qui ont quelques idées, la plupart des apprenants 43 indiquent qu'ils n'ont pas une idée des éléments déterminatifs. Les autres 22 apprenants disent qu'ils savent souvent cette déterminative. Les résultats montrent pourquoi les apprenants ont des problèmes avec l'emploi du déterminant partitif.

Selon les réponses à la question 10, 25 apprenants, soit 33,783% disent que le déterminant partitif *des* est facile à comprendre tandis que 49 apprenants représentant 66,216% justifient leurs réponses à la question 9 en disant qu'on emploie le partitif *des* comme on emploie les déterminants articles *le, la, l' et les*.

La question 11 porte sur l'enseignement du partitif *des* aux apprenants. Selon les réponses, apprenants, représentant 25,675% ont dit qu'ils ont appris le déterminant partitif *des*. Pourtant 46 apprenants représentant 62,162% ont indiqué qu'ils n'ont pas appris le déterminant partitif *des* en français. 9, apprenants, représentant 12,162% affirment que l'enseignant n'a pas enseigné le déterminant partitif *des*.

Selon le tableau, les réponses à la question 12 indiquent que 19 apprenants, représentant 25,675% affirment qu'ils ne peuvent pas utiliser correctement *des* comme article partitif en français. Aussi, 19 autres apprenants, représentant 25,675% disent qu'ils peuvent employer avec exactitude le partitif *des*. 36 apprenants représentant 48,648% utilisent le *des* sans exactitude. Ce résultat implique qu'un peu plus de la moitié de la population des apprenants n'ont aucune notion de l'emploi du partitif *des*.

Nous constatons que les enseignants négligent l'enseignement du morphème *des* en tant qu'article partitif.

Concernant la question 13, 25,675% des apprenants précisent que l'emploi quantitatif du partitif (le pluriel du partitif en général) est difficile. Ensuite, 74,324% indiquent leur difficulté d'identifier les syntagmes nominaux. Cependant, ceci détermine l'usage du déterminant partitif. Il est évident d'après l'analyse que 25,675% des



difficultés sont liées au manque de connaissance de l'emploi quantitatif et le déterminant zéro.

Tableau 5 : Emploi du déterminant partitif 'des'

Items	Réponses	Fréquence	%
14. comme article défini, indéfini Pouvez-vous employer <i>des</i> ?	Non	9	12,162
	Oui	65	87,837
	Total	74	99,999%
15. A votre avis, quelles sont les causes de ces difficultés?	La multiplicité de ses catégories et ses natures	19	25,675
	La diversité des règles qui régissent son emploi.	55	74,324
	Total	74	99,999%
16. Quelles stratégies pouvez-vous adopter pour surmonter les difficultés du partitif 'des'?	Jeux ludiques en classe	9	12,162
	Questions et réponses	65	87,837
	Total	74	99,999%
17. On vous a enseigné la nature implicite de la préposition de, de l'article partitif de, de l'adverbe quantité de, du déterminant de (indéfini et zéro) comme les facteurs déterminatifs de l'emploi de l'article partitif ?	Oui	24	32,432%
	Non	50	67,567%
	Total	74	99,999%

Pour la question 14 *Pouvez-vous employer des comme article défini, indéfini, ou partitif ?*, 9 apprenants représentant 12,162% disent qu'ils peuvent employer le

déterminant partitif *des* tandis que 65 apprenants représentant 87,837% ont dit qu'ils ne peuvent pas l'employer dans les trois catégories de la grammaire française. C'est une indication de la nature instable de *des* qui est parfois l'article défini, l'indéfini et le partitif comme indiqué par Délatour et al. (2004)

La question 15 demande l'avis des apprenants sur les sources des difficultés de l'emploi du déterminant partitif *des*; leurs réponses sont intéressantes. 19 apprenants représentant 25,675% proposent *La multiplicité de ses catégories grammaticales et ses natures* comme l'une des causes et 55 apprenants représentant 74,324% ont proposé *les règles différentes concernant l'emploi* comme Legoux et de Fontenay ont expliqué dans leur étude.

Pour la question 16 qui parle des stratégies qui peuvent réduire les difficultés, 87,837% ont précisé le recours aux exercices alors que 12,162% ont stipulé des jeux communicatifs. Il est alors clair que les deux techniques données par les apprenants sont pertinentes lors de l'enseignement et d'apprentissage. De notre part, nous sommes convaincus que les jeux communicatifs sont les mieux.

Pour la question 17, 24 apprenants représentant un pourcentage de 32,432% ont indiqué que les éléments mentionnés dans la question sont enseignés alors que 67,576% représentant 50 apprenants ont indiqué que ces éléments ne sont pas traités. Nous avons constaté que, quelques enseignants n'ont pas maîtrisé la structure avant de l'enseigner.

Tableau 6: Intérêt pour le français

Item	Réponses	Fréquence	Pourcentage
	Les visites et les séjours		
18. Qu'est-ce qui vous a motivés d'apprendre la langue française?	Faire des amies	56	75,675
	L'emploi	9	12,162
		9	12,162
	Total	74	99,999 %
19. Quel est le degré votre motivation ?	Très motivés	9	12,162
	Motivés	9	12,162
	Moyennement motivés	37	50
	Pas motivés	19	25,675
	Total	74	99,999%

20. Est-ce que vous allez continuer l'apprentissage du français après le lycée?	Oui	9	12,162
	Non	28	37,837
	Je ne sais pas	37	50
Total		74	99,999 %

Sur un effectif de 74 apprenants enquêtés, nous remarquons que 56 apprenants, représentant 75,675% apprennent le français parce qu'ils s'intéressent au facteur de *visites et séjours*. 9 apprenants représentant 12,162% font l'apprentissage parce qu'ils veulent *Faire des amis* tandis que cinq autres apprenants représentant 12,162% disent qu'ils préfèrent avoir d'*emploi*. En parlant des données il est prudent de noter que les apprenants ont de bonnes intentions pour l'étude de la langue française. C'est dans ce cas que nous trouvons l'introduction de la motivation, les essais-erreurs et d'autres aspects émotionnels dans l'enseignement et apprentissage du FLE important que dit les Behavioristes comme Skinner.

En ce qui concerne le degré de motivation, 9 apprenants, soit 12,162% sont très motivés. 9 apprenants soit 12,162%, sont motivés. 37 apprenants, soit 50%, sont moyennement motivés mais 19 apprenants qui représentent 25,675% ne sont pas du tout motivés. Nous avons alors 55 apprenants motivés. 19 apprenants démotivés représentant 25,675% est inférieur à celui d'apprenants motivés 74,324%.

Pour la question 20, 9 apprenants, soit 12,162% veulent continuer l'apprentissage du FLE alors que 28 apprenants, soit 37,837% ne veulent plus continuer. 37 apprenants représentant 50% disent qu'ils ne sont pas sûrs de continuer l'apprentissage du français.

4.2. Analyse de questionnaire des enseignants

La première partie du questionnaire est sur le profil personnel ; ceci met en lumière le sexe, l'âge, le niveau professionnel des enseignants, etc. La deuxième partie concerne l'enseignement du partitif *des*, les difficultés associées à son emploi, les causes possibles de ces difficultés et l'attitude des enseignants. Les données sont mises en SPSS 16 pour les convertir et présenté dans les tableaux pour l'analyse et l'interprétation.

4.2.1. Profil des enseignants

Tableau 7 : Données personnelles des enseignants

Item	Nombre	%
Sexe		
Hommes	1	33,333 %
Femmes	2	66,666 %
Total	3	99,999%
Ages		
De 31ans à 35 ans	1	33,333 %
De 36ans à 40ans	1	33,333 %
De 41ans à 45ans	1	33,333 %
Total	3	99,999%
2. D'urée d'expérience		
Moins de 10 ans	1	33,333 %
De 10 à 15 ans	2	66,666 %
Plus de 15 ans	0	0 %
Total	3	99,999%

Parmi les trois enseignants, 2 soit 66,666% sont de sexe féminin et 1 : 33,333% est un homme.

Leur âge varie entre 31 ans et 45 ans. Un (1) répondant, soit 33,333% a 34 ans. Les deux autres enseignants ont respectivement entre 36 ans et 40 ans et 41ans et 45ans. Il ressort de cette analyse que deux enseignantes, représentant 66,666 % ont moins de 45 ans.

Deux (2) enseignantes, soit 66,666%, ont de 10-15 ans d'expérience. Un (1) autre enseignant d'entre eux, représentant 33,333%, a moins de 10 ans d'expérience.

A cause de beaucoup des années d'expérience, nous sommes de l'avis qu'ils devraient être en mesure d'enseigner des structures de l'emploi du déterminant partitif.

Tableau 8: Enseignement du déterminant partitif

Item	Réponses	Fréquence	Pourcentage
3. Participez-vous régulièrement aux stages organisés au CREF?	Oui	0	0 %
	Non	1	33,333 %
	Parfois	2	66,666 %
Total		3	99,999%
4. Vous enseignez les différentes categories du mot <i>des</i> ?	Oui	0	0 %
	Non	3	100 %
	Total	3	100 %
5. Comment trouvez-vous l'enseignement du partitif <i>des</i> ?	Facile	0	0 %
	Très difficile	1	33,333 %
	Difficile	2	66,666 %
	Total	3	99,999%

Le tableau 8 nous présente les résultats de trois questions du questionnaire des enseignants. Ce sont les questions 3, 4, et 5. Les données concernant la participation à CREF n'a pas été encourageante au hasard des cours sur les articles, notamment le partitif. Selon les réponses à la question 3 c'est un (1) enseignant, représentant 33,333 % qui a participé une seule fois aux activités organisées par CREF. Les résultats indiquent que deux enseignants ne se présentent pas régulièrement aux activités organisées par le CREF pour apprendre des nouvelles choses. Un enseignant doit participer aux ateliers de formation pour avoir de nouvelles connaissances.

Concernant la question 4 qui vise à vérifier si les enseignants ont enseigné explicitement *des* comme article défini contracté, ou article indéfini ou bien article partitif, tous les trois enseignants, représentant 100% ont affirmé qu'ils n'ont pas essayé de faire explicitement la différence entre les emplois variés du mot *des*. Il est alors clair que la majorité des enseignants ont des difficultés à enseigner le mot *des* à cause de ses nombreux emplois et de sa nature complexe. Étant au courant de

l'existence de ces difficultés, de nombreux enseignants ignorent l'enseignement des différentes catégories du mot *des* puisque les distinctions ne sont pas demandées dans l'examen final.

Le tableau 8 présente aussi les données de la question 5, qui nous fournissent l'information sur l'enseignement du partitif *des* par les enseignants. Les résultats indiqués qu'un (1) enseignant représentant 33,333% a dit qu'il trouve très difficile l'enseignement du partitif *des* tandis que deux (2) autres enseignants, représentant 66,666 ont indiqué qu'ils trouvent difficile l'enseignement du partitif *des*.

Tableau 9 : Enseignement du déterminant partitif *des*

Items	Réponses	Fréquence	Pourcentage
6. Est-ce que les manuels mettent l'accent sur l'enseignement de <i>des</i> ?	Oui	1	33,333 %
	Non	0	0 %
	Pas clair	2	66,666 %
Total		3	99,999%
7. Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants en production écrite ou en expression orale?	Très fort	2	66,666 %
	Fort	1	33,333 %
	Faible	0	0 %
	Total	3	99,999%
8. L'emploi du partitif <i>des</i> pose-t-il des difficultés à vos apprenants?	Oui	0	0 %
	Non	3	100 %
		0	0 %
	Un peu	0	0 %
	Total	3	100 %

	Identification de la nature du mot <i>des</i>	0	0 %
9. Quels sont les domaines de difficultés de vos apprenants	Les règles d'emploi du partitif <i>des</i>	3	100 %
Total		3	100 %

10. Indiquez les approches que vous pouvez utilisées pour aider vos apprenants à surmonter les difficultés?	Technique de transformation	1	
	Questions et réponses	1	33,333 %
	Techniques de communication	1	33,333 %
Total		3	33,333 %
			99,999%



En ce qui concerne la question 6, un (1) enseignant, représentant 33,333 % a indiqué que les manuels sont importants pour enseigner. Cependant, le deux (2) autres enseignantes, représentant 66,666 % ne connaissent pas bien quoi faire en classe. Les résultats montrent que quelques enseignants essayent d'améliorer leur connaissance afin d'aider les apprenants alors que les autres ne le fait pas.

La question 7 cherche à savoir si l'anglais a un effet de transfert sur l'emploi du partitif *des*. Le tableau montre l'impact négatif de l'anglais sur le FLE. Deux (2) enseignants, soit 66,666% estiment que le taux de transfert négatif est très fort et l'autre enseignant, représentant 33,333% indiquent un transfert entièrement négatif et l'autre enseignant indique un transfert un peut négatif. Tous les trois enseignants ont évité la réponse « faible » et ceci indique l'influence négatif de l'anglais sur l'emploi du partitif *des* par les apprenants d'Adentan West Africa Senior High School en particulier et au niveau SHS en général.

La question 8 voudrait savoir si le déterminant partitif *des* pose un certain problème aux apprenants. Les trois enseignants ont choisi « oui » et ceci montre les difficultés des apprenants concernant d'emploi du *partitif des* ; c'est donc un élément linguistique dont l'emploi est problématique et que tout enseignant du FLE doit prendre en compte.

Pour la question 9, le tableau indique que tous les trois (3) enseignants représentant cent pourcent 100% ont mentionné l'identification des règles d'emploi nombreuses comme la source des difficultés des apprenants. Il est alors évident que le partitif *des* est un peu complexe.

Pour la question 10, les enseignants ont proposé trois (3) techniques : la technique de transformation 33,333%, la technique questions/réponses 33,333%, et la technique de communication 33,333%. Malgré toutes ces techniques nous pensons que la stratégie peut jouer un rôle.

4.3. Résultats du pré-test

Nous avons recueilli tous les soixante-quatorze copies de tests donnés. Le test 1, comme nous avons signalé dans le chapitre précédant s'agissait d'un exercice à trous.

Les questions posées sont quinze et elles portent sur les emplois différents du partitif *des* en français (voir annexe C). Nous avons demandé aux apprenants de combler les lacunes avec les types d'articles qui conviennent. Nous avons mélangé les formes variées du partitif *des*, *de*, *d'pour* voir si les apprenants peuvent faire cette différence. Nous avons choisi ce type d'exercice car la plupart de nos répondants ont des difficultés à différencier entre l'emploi de tous ces mots mentionnés plus haut : surtout les formes des articles défini/ indéfini/ partitif *des*.

4.3.1. Performance des apprenants dans le test

Nous avons présenté les réponses du corpus donné aux apprenants un à un (de question 1 à 15). Nous avons utilisé une description analytique en tableaux et en pourcentage pour faire le résumé des données recueillies, et vérifier la performance de notre public cible dans l'usage du partitif *des* en français. L'étude nous a aidé à relever les taux des apprenants qui ont pu utiliser le mot en question correctement et ceux qui n'arrivent pas à l'employer. Pour faciliter l'interprétation détaillée des données sur les tableaux, nous les avons classées en catégories d'emploi. Chaque tableau est divisé en trois parties.

4.3.2. Emploi du mot *des* comme article défini contracté en français

La forme *des* est le pluriel des articles définis contractés avec la préposition *de* (*de* + *les* = *des*) est employé devant un nom comptable ou nombrable. Les exemples suivants montrent certains emplois de ce mot.



Tableau 10 : Emploi de *des* comme article défini

Réponses	Effectifs	Pourcentage
1. J'aime bien le temps fêtes.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. défini contr.)	9	12,162%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. partitif)	28	37,837%
<i>des</i> (art. indéf.)	37	50%
Total	74	99,999%
2. Kuma enlève les fenêtres maisons.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. défini contr.)	9	12,162%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. partitif)	19	25,675%
<i>des</i> (art. indéf.)	46	62,162%
Total	74	99,999%
3. Un grand nombreinvités sont arrivés.		
Bonne réponse : <i>des</i> (article défini contr)	22	29,729%
Mauvaises réponses : <i>d'</i> (art. indéfini)	26	35,135%
<i>d'</i> (art. partitif)	26	35,135%
Total	74	99,999%
14. Les fonctions.....enseignants sont nombreux.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. déf.)	46	62,162%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. part.)	19	25,675%
<i>des</i> (art. déf. contr)	9	12,162%
Total	74	99,999 %
4. La plupart.....garçons taquent le chien.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. indéfini)	9	12,162%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. partitif)	28	37,837%
<i>des</i> (art. déf. contr.)	37	50%
Total	74	99,999%
15. Les Africains ne veulent plus..... Dons		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. ind,)	46	12,162
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. part.)	19	62,162
		25,67574
	74	99,999%

Ce tableau montre les résultats de l'item 1. Selon Riegel et al. (2009), le complément du nom est toujours placé après le nom qu'il détermine et le plus souvent, il lui est relié par la préposition *de* pour exprimer un sens de relation. Par exemple, pour l'item 1 : *J'aime bien le temps fêtes. des fêtes* est un complément du nom « temps ». Cela implique que c'est un temps réservé pour la célébration des fêtes. Malheureusement, 65 apprenants, représentant 87,837% n'ont pas pu déterminer la catégorie de déterminant *des*. C'était seulement neuf apprenants, représentant 12,162% qui ont la bonne réponse par hasard parce qu'ils considèrent le nom « fêtes » au pluriel tel qu'il est traduit en anglais. C'est pourquoi ils ont choisi les mauvaises réponses ayant les catégories différentes.

D'après ce tableau, 9 apprenants : 12,162% ont bien saisi l'emploi du déterminant *des* dans l'item 2 : *Kuma enlève les fenêtres des [de les] maisons*. Pour les questions en discussion, nous avons constaté que tous les apprenants ont choisi le déterminant *des* mais ils n'ont pas pu identifier la nature du mot *des*. 65 apprenants, représentant 87,837% ont mal appliqué le déterminant *des* ayant pour fonction l'actualisation du complément du nom. Ils confondent l'emploi de l'article partitif *des* et celui de l'article indéfini *des* avec l'article *du, de la, de l'*. Ils ont mis *des* mais la catégorie était le problème c'est pourquoi nous sommes convaincus qu'ils ont des problèmes avec la règle morphosyntaxique qui gouverne l'emploi du déterminant *des* employés comme article défini contracté.

Le tableau 10 comporte également données de l'item 3. Sur l'emploi du déterminant *des*. Les résultats indiquent que 22 apprenants, représentant 29,729% ont trouvé la bonne réponse. *Un grand des invités sont arrivés.-art.déf contr.* Le reste des apprenants, soit 70,270% ont donné des réponses erronées. Parmi ce groupe, 26 apprenants, qui représentent 35,135% ont écrit *d'* (article indéfini) et un autre groupe de 26 apprenants, représentant 35,135% ont aussi écrit *d'* (article défini contracté). Les apprenants ont une idée d'utiliser *d'* avant un nom qui commence avec une voyelle et aussi ne connaissent qu'*un grand nombre* est toujours utilisé avec le *des* sans changer sa nature. Selon Charaudeau (1992), l'expression « *la plupart de ...* » demande l'emploi de l'article défini. Pour l'item 4, la bonne réponse : *La plupart des garçons taquent le chien*. provient de la contraction de la préposition *de* et l'article

défini *les*. Nous avons observé que les apprenants ne connaissent pas les règles d'emploi du déterminant en question *des qui a causé* aussi les autres réponses. Pour la question 14, neuf apprenants représentant 12,162% ont donné la bonne réponse : *Les fonctions.....enseignantes sont nombreux*. Le reste qui n'ont pu donner la bonne réponse étaient 65 représentant 87,837%. Ceux qui n'ont pu trouver la bonne réponse est que le nom *enseignants* est au pluriel alors la réponse *des sans connaissant la catégorie*.

Concernant la question 15, 9 apprenants représentant 12,162% ont choisi la bonne réponse : *Les Africains ne veulent plus des Dons*. Les autres 65 apprenants représentant 87,837% qui n'ont pu choisir la bonne réponse. La présence du verbe vouloir nécessite l'emploi de l'article au pluriel dans la phrase négative c'est pourquoi la bonne réponse est *des*. Regardant le travail de Leeman (2004) le c'est évident qu'il y a des situations où on utilise et n'utilise pas le *des* et ses variants. Les apprenants ont montré leurs difficultés dans ces questions mentionnées.

4.3.3. Emploi de *des* comme article indéfini en français

Le morphème *des* est le pluriel de l'article indéfini *un* qui s'utilise en français pour actualiser les noms qui expriment une quantité indéterminée. Les exemples suivants montrent certains emplois de ce mot.

Tableau 11 : Emploi de *des* comme article indéfini en français

Réponses	Effectifs	Pourcentage
5. Nous avons beaucoupamis.		
Bonne réponse : <i>d'</i> (art. indéfini)	9	12,162%
Mauvaises réponses : <i>de</i> (art. partitif)	9	12,162%
<i>des</i> (art. déf. contr)	56	75,675%
Total	74	99,999%
11. Vous voyezenfants.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. ind.)	19	25,675%
Mauvaises réponses : <i>d'</i> (art. part.)	36	48,648%
<i>des</i> (art. déf. contr)	19	25,675%
Total	74	99,999%
13. Nous allons consulter.....cartes à la bibliothèque.		
	9	12,162%

Bonne réponse: <i>des</i> (art. ind.)	37	
Mauvaises réponses: <i>des</i> (art. part.)	28	50%
<i>des</i> (art. déf. contr)		37,837%
Total	74	
<hr/>		
10. Elle n'a pas acheté poisons, elle a acheté des poires.		99,999%
Bonne réponse : <i>des</i> (art. indéfini)	9	12,162
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. partitif)	37	50
<i>des</i> (art. déf.)	28	37,837
	74	99,999

Pour cet item 5, 9 apprenants, représentant 12,162% ont trouvé la réponse correcte : *Nous avons beaucoup d'amis. de* tandis que neuf (9) autres apprenants, représentant 12,162% et 56 apprenants représentant 75,675% ont donné des réponses incorrectes. Pour la phrase le déterminant *des* (d') actualise le nom *amis* qui est au pluriel et exprime une quantité indéterminée et s'introduit par l'adverbe de quantité *beaucoup de*. Ce groupe nominal a une fonction de complément d'objet dans la phrase ci-dessus. Nous avons constaté que l'identification de la catégorie des déterminants pose une difficulté majeure aux apprenants. Au lieu de l'article indéfini 56 apprenants ont mis l'article partitif alors que 9 apprenants ont mis l'article défini contracté. En outre, Mohamad (1993) donne des informations sur l'instabilité de la nature de *des* qui se transforment en *de* ou *d'* dans certains cas.

Les résultats des données des items 10, 11 et 13 sont également présentés sur le tableau 11. Malheureusement, pour l'item 10, c'est 9 apprenants, représentant 12,162% qui ont trouvé la bonne réponse en déterminant la catégorie du déterminant *des* : *Elle n'a pas acheté des poisons, elle a acheté des poires.*

Les autres sont 37 apprenants, représentant 50% et 28 apprenants représentant 37,837% ont eu les mauvaises réponses respectivement. Pour l'item 11 aussi, seule 19 répondants, soit 25,675% ont donné la réponse correcte en déterminant la catégorie du déterminant *des* : *Vous voyez des enfants.*

Du reste, 36 apprenants, représentant 48,648% ont donné *d'* (article partitif) au lieu de *des* (articles indéfinis) et 19 apprenants représentant 25,675% ont donné *des* (article def. Contr.). La majorité des apprenants 55 représentant 74,323% ont donné

des réponses incorrectes. Il s'agit du déterminant *des* qui actualise un nom comptable *enfants*. Selon Grevisse (1986), l'article indéfini et l'article partitif ont une forme

identique au pluriel qui est le déterminant *des*. Par exemple, pour les items 10, 11 et 13, le mot « *enfants* », « *poissons* » et « *cartes* » ne sont pas des noms massifs ou des noms abstraits. Dans ce cas, *des* est employé pour désigner une quantité indéterminée. Nous avons fait une analyse critique de la performance des apprenants dans les items 10, 11 et 13.

4.3.4 Emploi de *des* comme l'article partitif

La forme *des* est le pluriel de l'article partitif *du, de la, de l'* qui s'utilise en français devant des noms massifs ou des noms non comptables. Les exemples suivants montrent certains emplois de ce mot.

Tableau 12 : Emploi de *des* comme article partitif

Réponses	Effectifs	Pourcentage
7. Nous avons l'habitude de prendre épinards.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. partitif)	20	27,027%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. déf. cont.)	26	35,135%
<i>de</i> (art. indéf.)	28	37,837%
Total	74	99,999%
12. Kofi a achetéciseaux .		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. partitif.)	19	25,675%
Mauvaises réponses : d' (art. déf. contr.)	36	48,648%
<i>des</i> (art. indéf.)	19	25,675%
Total	74	99,999%
6. Elle asoucis.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. part.)	9	12,162%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. part.)	46	62,162%
<i>des</i> (art. déf. contr)	19	25,675%
Total	74	99,999%

Dans le tableau ci-dessus, il s'agit de 3 items : 6, 7 et 12. Pour l'item 7, seulement 20 apprenants, représentant pourcent 27,027% ont donné la réponse correcte : Nous avons l'habitude de prendre des épinards.

26 autres apprenants, représentant 35,135% ont écrit *des* (*article défini contracté*) au lieu de *des* (*article partitif*). Un autre groupe de 28 apprenants, représentant 37,837% ont donné « *de* (*article indéfini*) » comme réponse. L'erreur dans ce cas est que la règle de transformation selon laquelle le déterminant *des* s'emploie devant des noms massifs *épinards* n'est pas respecté par les apprenants. Ce résultat implique que les apprenants d'Adentan West Africa Senior High School n'ont pas maîtrisé l'emploi du partitif *des*.

D'après le tableau 12, l'item 12 19 apprenants, représentant 25,675% ont donné la réponse correcte : *Kofi a acheté des ciseaux. des* (*article partitif*). 36 apprenants, représentant 48,648% ont écrit *d'* (*article défini contracté*). Un autre groupe de 19 apprenants, représentant 25,675 % ont donné *des* (*article indéfini*) comme réponse. Malgré le fait que l'article indéfini et l'article partitif ont une forme unique au pluriel, on peut les départager en étudiant leur emploi pour les comprendre. Selon Grevisse (1986) quand le mot *des* est employé on parle souvent du pluriel de l'article indéfini. Pourtant, selon Riegel et al (1994) on peut considérer cet emploi comme partitif quand le mot *des* actualise un des noms massifs (qui n'ont pas de forme au singulier). Dans notre phrase de base *Kofi a acheté des ciseaux*, le mot *ciseaux* est un exemple typique de mot qui s'emploie seulement au pluriel. Ces résultats ci-dessus montrent que les apprenants n'ont aucune notion des emplois du déterminant *des*.

4.3.5. Emploi du partitif *des* devant une épithète antéposée

La forme *des* est le pluriel de l'article indéfini « un, une » et de l'article partitif *du, de la, de l'* se transforme en *de* devant les adjectifs qualificatifs épithètes antéposés aux noms. Les exemples suivants montrent certains emplois du mot en question.

Tableau 13 : Emploi du partitif *des* devant une épithète antéposée

Réponses	Effectifs	Pourcentage
8. Vous faites.....plaisantes grimaces.		
Bonne réponse : <i>de</i> (art. partitif)	22	29,729%
Mauvaise réponse : <i>des</i> (art. indéfini)	52	70,270 %
Total	74	99,999%
9. Mes étudiants ont gagné bons prix		
Bonne réponse : <i>de</i> (art. défini contracté.)	19	25,675%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. partitif)	9	12,162%
<i>des</i> (art. indéf.)	46	62,162%
Total	74	99,999%

Pour l’item 8, les apprenants devaient employer correctement le mot *de* précédant un adjectif qualificatif dans la phrase. Le tableau indique que 29,729% des apprenants ont trouvé la bonne réponse : *Vous faites de plaisantes grimaces*. tandis que 52 apprenants, représentant 70,270% n’ont pas trouvé la bonne réponse à la question 8. La majorité des apprenants ont choisi *des* qui est la forme correcte de l’article partitif. L’erreur dans ce cas est que les apprenants n’ont pas respecté la règle de transformation selon laquelle le partitif *des* change en *de* devant un adjectif antéposé au nom qu’il qualifie. Ce résultat implique que les apprenants de West Africa Senior High School n’ont pas maîtrisé l’emploi du mot *des*.

Pour l’item 9, les apprenants devaient employer correctement le partitif *de* précédant un adjectif qualificatif *bon* dans la phrase. Nous avons observé que 19 apprenants soit 25,675% ont trouvé la bonne réponse : *Mes étudiants ont gagné de bons prix* tandis que 55 apprenants, représentant 74,324% ont donné *des* comme la réponse. Nous avons constaté que la plupart des apprenants ont choisi *des* qui est la forme correcte de l’article partitif. Pourtant, ils n’ont pas pu identifier la catégorie grammaticale du déterminant *des*. Nous avons constaté aussi que les apprenants n’ont pas respecté la règle de transformation selon laquelle le partitif *des* change en *de* devant un adjectif antéposé au nom qu’il qualifie comme Mohamad (1993) a indiqué dans son étude. Ce résultat confirme l’ampleur des difficultés des apprenants de Adentan West Africa Senior High School en ce qui concerne l’emploi du déterminant *des*.

4.3.6. Emploi du *des* dans une phrase négative

Nous voulons voir si les apprenants peuvent appliquer la règle qui gouverne l'emploi du mot *des* dans une phrase négative en français. Deux phrases sont réservées pour cet exercice. En voici les résultats dans le tableau ci-dessous :

Tableau 14. : Emploi du *des* dans une phrase négative

Réponses	Effectifs	Pourcentage
10. Elle n'a pas acheté poissons, elle a acheté des poires		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. indéfini)	9	12,162%
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. partitif)	37	50%
<i>des</i> (art. déf.)	28	37,837%
Total	74	99,999%
15. Les Africains ne veulent plus dons.		
Bonne réponse : <i>des</i> (art. ind.)	9	12,162 %
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. part.)	46	62,162%
<i>des</i> (art. déf. contr)	19	25,675%
Total	74	99,999%

Pour l'item 10 : '*Elle n'a pas acheté pommes, elle a acheté des poires*', il s'agit d'une négation totale ou absolue. D'après le tableau 14, 9 apprenants, représentant 12,162% ont donné une réponse correcte et 65 apprenants représentant 87,837% ont donné des réponses incorrectes. Pour ce groupe d'apprenants, nous avons constaté qu'ils ont employé la forme *des* conformément à la règle qui stipule qu'à la forme négative on doit utiliser *de* au lieu de *des*. A la forme négative l'article indéfini *des* se transforme en *de* pour indiquer la négation absolue. Dans le cas ci-dessus (question 10) il ne s'agit pas d'une négation totale ou absolue, mais d'une négation partielle. Au total, 37 apprenants ont identifié que *des* est *article partitif*. Selon Kalmbach (2003), l'article indéfini et l'article partitif prennent la forme *de* si on transforme une phrase affirmative qui contient un complément d'objet direct (COD) en phrase négative. Kalmbach (ibid.) précise que *de* n'est pas une préposition mais une forme de l'article indéfini.

L'analyse des données de l'item 15 sur le tableau 14 indique que seul 9 apprenants ont pu donner la bonne réponse qui est *des* car dans cette phrase nous avons le verbe vouloir qui exige l'emploi de l'article à la forme plurielle dans la phrase négative.

En outre, considérons cet exemple de la négation qui n'a pas été pris en compte dans les items du test mais qui est tout aussi important : '*Ma mère Antoinette n'a pas sœurs*', il s'agit d'une négation totale ou absolue. Nous constatons que la forme négative de l'article indéfini *des* se transforme en *de* pour indiquer la négation absolue. Selon Kalmbach (2003), l'article indéfini et l'article partitif prennent la forme *de* si on transforme une phrase affirmative qui contient un complément d'objet direct (COD) en phrase négative. Kalmbach (ibid.) précise que *de* n'est pas une préposition mais une forme de l'article indéfini. Nous sommes convaincus que la correcte réponse reste *de* au lieu de *des*.

4.3.7. Emploi de *des* dans une expression de quantité

Selon Kalmbach (2003), l'article partitif est toujours effacé devant un grand nombre d'expressions de quantité. Nous pouvons citer à titre d'exemple: *beaucoup de, assez de, trop de, plus de* etc.

Tableau 15_ : Emploi de *des* dans une expression de quantité

Réponses	Effectifs	Pourcentage
13. Nous avons beaucoupamies.		
Bonne réponse : <i>de</i> (préposition)	5	6,756 %
Mauvaises réponses : <i>des</i> (art. part.)	55	74,324 %
<i>des</i> (art. déf. contr.)	14	18,918 %
Total	74	99,999%

Selon ce tableau, 5 apprenants, soit 6,756% ont trouvé la réponse correcte *de* : *Nous avons beaucoup d'amies.* (préposition) mais 55 apprenants, représentant 74,324% ont donné comme réponse *des* (article partitif) et 14 apprenants, représentant 18,918% ont donné *des* (article défini contracté). Nous avons constaté que les apprenants ont encore négligé une règle très importante selon laquelle le déterminant *des* se transforme en *de* dans des expressions de quantité avec beaucoup, trop, plus etc. parce qu'ils ne la connaissent pas. Kalmbach (2003) note que le mot *de* est une préposition qui devient un élément fixe de la construction de quantité. Selon Kalmbach (ibid.)

cette transformation provient d'une règle de cacophonie où les formes de l'article commençant par *d* s'effacent après la préposition *de*. C'est un phénomène phonétique qui permet d'éviter la répétition de deux sons semblables tels que *Il faut manger beaucoup de [des] fruits*. Les résultats du tableau ci-dessus impliquent que les apprenants d'Adentan West Africa Senior High School n'ont pas de notion sur l'emploi du déterminant partitif *des* dans les expressions de quantité.

4.3.8. Intervention

Nous avons vu que les aspects problématiques à remédier étaient l'accord entre les sujets ou les objets et les propres adjectifs qui leur correspondent. A cause de ce problème, j'ai enseigné sur les accords des adjectifs attribués pour que les apprenants comprennent.

SCHOOL	:	Adentan West African Senior High School
CLASS	:	SHS 3
AVERAGE AGE	:	18 years
SUBJECT	:	French
TOPIC	:	Les emplois de l'article partitif
SUB –TOPIC	:	Le déterminant partitif <i>des</i>
ASPECT	:	Grammaire
REFERENCE	:	Teaching syllabus for French SHS 1-3 Unit 5
T.L.M	:	Grammaire Française Larousse
TIME	:	8:00 -10:00 AM
NUMBER ON ROLL	:	74
OBJECTIVES	:	A la fin de la leçon l'apprenant serait capable de :
		i. mentionner au moins deux catégories grammaticales du mot <i>des</i> en français.
		ii. former deux phrases simples avec le mot.

Introduction : Après avoir fixé l'objectif de la leçon, l'enseignant commence avec une mise en train qui vise à motiver les apprenants en classe. Par exemple une chanson. L'enseignant révisé les connaissances supposées acquises sur les adjectifs qualificatifs. L'enseignant pose des questions auxquelles les apprenants répondent.

Présentation et Explication

Activité 1 : L'enseignant écrit deux phrases au tableau et lit ces phrases deux fois à

haute voix et demande aux apprenants d'écouter attentivement.

- Après la lecture, il utilise les étiquettes sur lesquels d'autres phrases avec le mot *des* sont écrits et les fait répéter par les apprenants.
- L'enseignant met au tableau une carte de phrases en français contenant les différents changements du mot *des*. Ensuite, il explique les emplois divers du partitif *des*
- *Des* devient *d'* devant un mot qui commence par une consonne dans une phrase négative :
Elle n'a pas *d'enfants*.
- *Des* devient *de* devant un mot qui commence par une consonne dans une phrase négative:
Ma mère ne mange pas *de mangues*.
- On emploie toujours *des* devant certains mots qui ne s'emploient uniquement qu'au pluriel ; ce sont : *ciseaux, épinards* etc.
Le tailleur coupe des tissus avec *des ciseaux*.
- *Des* devient *de* dans des expressions de quantité : *beaucoup de, assez de, plus de, trop de, peu de*
Il faut manger *beaucoup de fruits* chaque jour.

Activité 2 : Nous avons donné beaucoup d'exemples au tableau pour faire comprendre aux apprenants les règles d'emploi du mot *des*.

Étape 2

Activité 1 : L'enseignant fait un contrôle pour voir si les apprenants ont suivi attentivement et compris la leçon.

Entraînement :

Activité 2 : A ce stade, nous avons guidé les apprenants avec quelques activités ou exercices de production. Les apprenants avaient la tâche de donner la forme correcte du partitif *des* quand l'enseignant donne une phrase en français. Cet exercice a duré 10 minutes.

Application :

Activités 3 : Nous avons proposé les différentes formes du partitif *des* et nous avons demandé aux apprenants de travailler en petits groupes de quatre apprenants en choisissant la forme du partitif *des* convenue. Chaque groupe choisit au moins cinq mots et les membres du groupe lisent à haute voix devant la classe.

Évaluation

Activité 4 : Les apprenants travaillent dans leurs cahiers d'exercice. L'exercice consiste à remplir des trous en utilisant la forme correcte du partitif *des* donné.

Clôture

Activité 5

L'enseignant fait la récapitulation des points essentiels de la leçon en posant des questions aux apprenants.

4.3.9. Performance des apprenants dans le post-test

Le post-test porte sur le test effectué par les apprenants après l'intervention. Les questions auxquelles les apprenants devaient répondre étaient au nombre de quinze. Les apprenants devaient choisir parmi les options proposées pour remplir les espaces et compléter les phrases d'un passage.

Tableau 16: 'Des' article indéfini

Réponses	Effectifs	Pourcentage
1. Habiter dans.....appartements qui.....		
Bonne réponse : <i>des</i>	67	90,540%
Mauvaises réponses : <i>de</i>	7	9,459%
Total	74	99,999%
7. Ils habitent danscases traditionnelles.		
Bonne réponse : <i>des</i>	70	94,594%
Mauvaises réponses : <i>de</i>	4	5,405%
Total	74	99,999%
11. A Accra, il y aimmeubles à plusieurs étages.		
Bonne réponse : <i>des</i>	55	74,324 %
Mauvaise réponse : <i>d'</i>	19	25,675 %
Total	74	99,999%
12. Il faut briques.		
Bonne réponse : <i>des</i>	63	85,135 %
Mauvaises réponses : <i>de</i>	11	14,864 %

Total	74	99,999%
15. Il faut..... tôles ondulées.		
Bonne réponse : <i>des</i>	55	74,324 %
Mauvaises réponses : <i>de</i>	19	25,675 %
Total	74	99,999%

Le tableau 16 ci-dessus comprend des items 1, 7, 11, 12 et 15. Considérons les résultats des données de l’item 1. Dans « *Habiter dans des appartements qui.....* », *des appartements* est un nom comptable comme affirmé Leeman (2004). La forme *des* est le pluriel des articles indéfini « *un et une et des*) qui s’utilisent en français devant les noms comptables ou nombrables. La majorité des apprenants 67, représentant 90,540% ont pu trouver la réponse correcte *des* alors que 7 apprenants, soit 9,459% n’ont pas réussi. Nous avons constaté que les apprenants d’Adentan West Africa SHS ont maîtrisé l’emploi du partitif *des*.

Le tableau montre également que pour l’item 7, 70 apprenants, représentant 94,594% ont trouvé la bonne réponse ; *Ils habitent dans des cases traditionnelles* tandis que seul 4 apprenants, représentant 5,405% ont écrit *de* au lieu de *des*. L’erreur dans ce cas est que ces apprenants n’ont pas respecté la règle selon laquelle *des* s’emploie devant des noms comptables. Ce résultat implique que les apprenants d’Adentan West Africa Senior High School ont bien maîtrisé l’emploi du partitif *des* après la leçon d’intervention.

Pour l’item 11, sur le tableau, nous avons observé que 55 apprenants, 74,324% ont trouvé la réponse correcte alors que 19, représentant 25,675% n’ont pas pu trouver la bonne réponse. Ces apprenants ont choisi *des* qui est la forme correcte de l’article partitif. Ce résultat montre que ces 19 apprenants d’Adentan West Africa Senior High School n’ont pas encore maîtrisé la règle selon laquelle le mot *des* doit changer en *de* devant un adjectif antéposé au nom qu’il qualifie.

Les items 12 et 15 présentent les mêmes cas d’emploi de déterminant indéfini *des* devant les noms comptables ou nombrables explique par Leeman (2004). Les apprenants ont été invités à employer correctement le déterminant partitif pluriel *des*. Nous avons observé sur le tableau ci- dessus que 63 apprenants soit 85,135% et 55 apprenants soit 74,324% respectivement ont trouvé les bonnes réponses tandis que 11

apprenants soit 14,864%, et 19 apprenants soit 25,675% ont écrit *des*. Nous avons constaté que les 11 apprenants ont choisi *des* qui n'est pas la forme correcte.

Tableau 17 : 'Des' employé devant une adjective épithète antéposée

Réponses	Effectifs	Pourcentage
2. Qui sont dans..... beaux étages		
Bonne réponse : <i>de</i>	63	85,135 %
Mauvaises réponses : <i>des</i>	11	14,864 %
Total	74	99,999%

D'après le tableau 17, 63 apprenants, soit 85,135% ont bien saisi l'emploi du partitif *des* dans l'item 2 : *Qui sont dans de beaux étages*. Nous avons constaté que seul 11 apprenants, représentant 14.864% ont choisi le partitif *des*. Nous sommes convaincues que la plupart des apprenants ont bien compris la règle morphosyntaxique qui gouverne l'emploi du partitif *des* employé devant des épithètes antéposés. Riegel et al. (2014) a confirmé cette vue en disant lorsque l'épithète précède le nom, on emploie au pluriel les formes *de* ou *d'*

Tableau 18: 'Des' dans des expressions de quantité

Réponses	Effectifs	Pourcentage
6. beaucouppersonnes		
Bonne réponse : <i>de</i>	74	100 %
Mauvaises réponses : <i>des</i>	0	0 %
Total	74	100 %
Réponses	Effectifs	Pourcentage
8. La famille n'a pas beaucoup.....argent.		
Bonne réponse : <i>d'</i>	72	97,297%
Mauvaises réponses : <i>de</i>	2	2,702%
Total	74	99,999%

Ce tableau nous présentons les résultats des items 6 et 8. Ces items portent sur l'emploi du déterminant *des* dans des expressions de quantité « beaucoup » comme

Mohamad (1993) l'a expliqué dans son étude. Sur ce tableau, 74 apprenants, représentant 100% ont trouvé la bonne réponse. Il s'agit de l'article *de* qui actualise un nom comptable *personne*. Par exemple, pour l'item 6, le mot « personne » n'est pas un nom massif. Dans ce cas, les apprenants ont bien travaillé.

En ce concerne l'item 8 sur le même tableau, 72 apprenants, représentant 97,297% ont donné la réponse correcte *d'*. Seul 2 apprenants, soit 2,702% ont écrit *des* ; le mot ciseaux est un exemple typique de mot qui s'emploie seulement au pluriel. Ces résultats ci-dessus montrent que les apprenants ont compris maintenant la notion d'emploi du partitif *des* dans ces type d'expressions.

4.3.10. Synthèse des résultats du pré-test et du post-test

Selon les résultats du pré-test, 22 apprenants, représentant 29,729% ont réussi alors que 52 apprenants, représentant 70,270% ont échoué ; mais pour le post-test 63 apprenants représentant 85,135% ont réussi tandis que 11 apprenants, représentant 14,864% n'ont pas trouvé de bonnes réponses. Cependant, on peut dire que tous les apprenants ont réussi et ont bien compris la notion du déterminant partitif *des*.

Le pré-test a été organisé initialement pour les apprenants dans une configuration d'examen afin de garantir un travail indépendant. Deux heures de chaque leçon ont également été organisées pour les leçons de remédiation selon le calendrier prévu. Des leçons privées supplémentaires ont également été organisées pour compléter le temps alloué aux leçons de français.

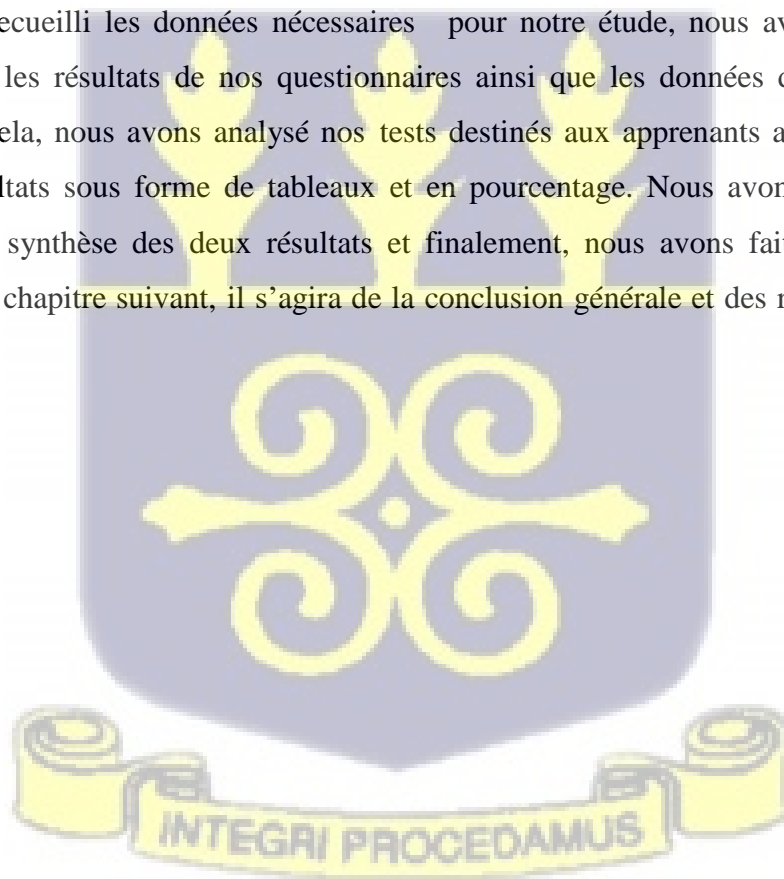
4.3.11. Synthèse de l'analyse des données des instruments.

Le *des* est utilisé dans sa forme originale pour actualiser un nom pluriel et dans sa forme contrainte où nous avons le *des* changeant sa forme en *de* ou *d'* quand il y a un marqueur négatif, une quantité adverbiale et le schéma de + adj antéposé du substantif. Les données recueillies sur les 20 questionnaires destinés aux apprenants sont également classées en fonction des détails personnels des apprenants, de leurs profils linguistiques et de l'utilisation de l'article partitif *des*. 95% représentant 19 questionnaire, des réponses données par les apprenants ont montré qu'ils ont des difficultés du partitif *des* Une série de 10 questions est rédigée à l'intention des enseignants et nous avons noté leurs réponses telles qu'elles sont données. Ces questions sont divisées en deux parties : le profil linguistique et l'enseignement du

partitif. Les réponses des enseignants 66,666% représentant 2 de 3 enseignants ont confirmé que les apprenants ont des difficultés avec le partitif lorsqu'il est utilisé en dehors de sa forme originale. Le pré-test est réalisé dans un environnement d'examen afin d'obtenir une image réelle des difficultés. 52 apprenants représentant 70,270% ont échoué, ce qui indique que le *des* est utilisé sans discernement dans les phrases, sans tenir compte des contraintes, comme l'indiquent Leeman (2004) et Mohamad (2002). 22 apprenants représentant 29,729% ont réussi, ce qui n'est pas encourageant. Après les leçons d'intervention, le post-test a indiqué que 85,135% des apprenants avaient réussi, soit 63 apprenants, alors que 11 apprenants, soit 14,864%, n'ont pas pu obtenir de réponses correctes. L'analyse ci-dessus nous permet de conclure que les instruments utilisés sont pertinents pour identifier les défis et leurs solutions.

4.4. Conclusion partielle

Ayant recueilli les données nécessaires pour notre étude, nous avons présenté et analysé les résultats de nos questionnaires ainsi que les données de nos entretiens. Après cela, nous avons analysé nos tests destinés aux apprenants avant de présenter les résultats sous forme de tableaux et en pourcentage. Nous avons présenté par la suite la synthèse des deux résultats et finalement, nous avons fait une conclusion. Dans le chapitre suivant, il s'agira de la conclusion générale et des recommandations.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

5.0. Introduction

Ce chapitre constitue la conclusion générale de notre recherche suivie de quelques recommandations sous forme de suggestions pour remédier aux problèmes identifiés dans l'emploi du mot *des* en français langue étrangère.

5.1. Vérification et Validation des hypothèses

Les informations recueillies et les rédactions écrites des apprenants sont utiles pour valider nos hypothèses.

Première Hypothèse : *La nature complexe et difficile des sous-catégories grammaticales du mot des et les enjeux qu'elle pose dans l'enseignement/apprentissage du FLE constituent un blocage dans son emploi correct.*

Nous avons utilisé les résultats de l'item 5 pour vérifier l'hypothèse où (74) 100% des apprenants ont unanimement admis qu'ils trouvent l'emploi du mot *des* très difficile à cause de la complexité des règles qui gouvernent les emplois variés de ce mot. Du côté des enseignants aussi, l'hypothèse a été confirmée par l'item 8 du questionnaire selon lequel les trois enseignants représentant 100% ont admis que les répondants ont des difficultés avec le mot *des*. Le pré-test a confirmé notre hypothèse : nous avons observé que les erreurs telles que «...*des* (art. partitif) et *des* (art. déf.)» au lieu de «...*des* (art. indéf.)», et « *des* (art. partitif) *des* (art. indéf.) au lieu de « *de* (art. défini contracté.). Nous avons constaté ici que les difficultés des participants sont liées à la complexité des règles d'emploi du mot *des*. Nous avons donc confirmé la première hypothèse.

Deuxième Hypothèse : *Les erreurs commises par les apprenants d'Adentan West Africa SHS dans l'emploi sont liées principalement à l'impact négatif de l'anglais sur le FLE "des" pour enseigner le mot "des".*

La deuxième hypothèse a été confirmée par les résultats de l'item 7 pour les enseignants et de l'item 6, 7 et 8 du questionnaire des apprenants où 64 apprenants, soit 86,486%, et 3 enseignants, soit 100%, ont unanimement admis que le transfert négatif de l'anglais antérieurement apprise influence la maîtrise de l'emploi du partitif *des* les apprenants d'Adentan West Africa Senior High School. Cela est évident

dans la production des apprenants. Ce qui veut dire que le phénomène du transfert négatif est un facteur qui gêne l'identification de la nature des mots. Par exemple, en anglais *some* est l'équivalent de *des* et on peut l'employer plusieurs fois sans modification morphologique mais ce n'est pas le cas pour *des* du français. *Ama a acheté de bonnes pommes = Ama has bought some good apples. Il y a des gens qui aiment la poésie = Some people like poetry.* Nous remarquons qu'en anglais le morphème *some* n'a pas changé de forme dans les deux cas tandis qu'en français le morphème *des* a subi certaines modifications selon les contextes d'emploi où *des* change en *de*. Les apprenants confondent ces emplois variés du morphème *des* à cause de l'influence de l'anglais qu'ils ont déjà appris. Nous avons alors confirmé la deuxième hypothèse.

Troisième hypothèse : *L'approche interactive et l'utilisation des exercices structuraux pourraient aider à réduire les difficultés d'emploi du morphème 'des' dans l'enseignement/apprentissage du FLE.*

Les résultats de l'item 10 ont confirmé la troisième hypothèse. Les 3 enseignants formant 100% ont admis que la maîtrise du morphème *des* en français. Les résultats obtenus du test administré aux apprenants après notre intervention montrent que la performance des apprenants était meilleure. Cela implique donc que les enseignants doivent reconnaître son emploi dans l'enseignement/apprentissage du FLE en ce qui concerne l'emploi des méthodes appropriées et efficaces pour aider les apprenants. Enfin, les résultats mettent l'accent sur certaines erreurs émanant du transfert négatif dans l'emploi du morphème *des*. L'importance est portée à l'attention des apprenants sur les erreurs dans l'emploi de *des* en français par rapport à son équivalent *some* en anglais ; et puis, nous les avons aidés à bien comprendre la nature et la particularité des deux mots. Nous constatons ici deux cas d'erreurs : le premier cas est le manque de choix approprié de la forme du morphème *des* pour actualiser un mot donné influence négativement la relation morphosyntaxique entre les deux mots. En effet, l'emploi standard du morphème *des* exige la connaissance et la maîtrise des règles qui sous-tendent son emploi en communication écrite ou orale. Le deuxième cas est celui de l'omission du morphème *des* devant le nom qui crée des ambiguïtés.

Considérant la réponse unanime des répondants et le nombre, nous confirmons sans nul doute que la dernière hypothèse est validée.

5.2. Conclusion générale

Notre étude se veut une contribution à l'amélioration concernant l'usage du morphème *des* par les apprenants du FLE surtout ceux du lycée. Nous avons souligné que le morphème pose des problèmes aux apprenants et aux enseignants dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. En fonction des objectifs, nous avons analysé un fait langagier dont nous avons envisagé les conséquences didactiques. Nous avons également précisé que les apprenants de Français Langue Étrangère du SHS sont plus souvent désorientés par le morphème *des* parce qu'ils trouvent les règles qui gouvernent ses emplois difficiles à maîtriser.

Au départ, nous avons comme objectif de mettre la lumière sur les bénéfices qu'on pourrait tirer des stratégies d'enseignement. A cet effet, nous avons basé nos hypothèses sur la recherche axée sur les méthodes d'enseignement/apprentissage et la notion de transfert linguistique. En examinant la nature des règles qui gouvernent l'emploi du morphème, il convient de préciser que l'ambiguïté des emplois divers de ce morphème entraîne la confusion chez les apprenants et les professeurs.

Nous avons utilisé l'analyse contrastive ainsi que l'analyse des erreurs ayant comme fondement la notion de transfert linguistique pour l'identification, la compréhension et l'interprétation des erreurs associées aux problèmes d'utilisation de *des*. La théorie cognitive utilisée aidé à bien cerner le problème du point de vue application. Ensuite, nous avons choisi nos instruments de mesure : les questionnaires, le test et les questionnaires en se basant sur l'emploi du morphème *des*.

Nous avons également identifié le problème des répondants concernant l'utilisation du *de* en utilisant les résultats. Ceci nous a permis de proposer des stratégies d'enseignement appropriées pour mieux aider les apprenants à comprendre l'emploi du morphème *des*. Nous avons utilisé la méthode qualitative et quantitative pour interpréter les résultats après le dépouillement des données recueillies. Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de départ.

Nous avons analysé et interprété les résultats des données de deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants respectivement et deux tests donnés aux apprenants. En faisant ceci, nous avons repéré les difficultés des apprenants à propos de l'emploi du morphème *des* en français langue étrangère. Ainsi, les résultats obtenus nous ont aidé à mettre en évidence les difficultés des apprenants.

A partir de l'analyse des données de nos apprenants, nous pouvons conclure maintenant que les apprenants ont des difficultés d'emploi du morphème *des* en français. Les difficultés des apprenants concernant l'emploi du morphème *des* se manifestent dans la production écrite. Les apprenants n'arrivent pas à utiliser la forme appropriée des articles dans la construction quand ils ont employé le morphème *des* en FLE. Il est nécessaire pour les enseignants qui enseignent ces apprenants de chercher des stratégies pour les aider à surmonter ces difficultés de l'emploi du morphème *des*.

Il est maintenant temps de faire le point sur les résultats obtenus au cours de ce travail. Nous revenons en premier lieu sur les questions qui se sont posées et sur les réponses qui leur ont été apportées. Nous indiquons ensuite un certain nombre de pistes qu'il paraît important d'explorer à partir de ces conclusions.

En ce qui concerne la maîtrise de la grammaire, seulement (19) apprenants qui font 25,675% ont moins de difficultés en employant le morphème *des*. Nous pouvons dire que pendant l'enseignement, si l'enseignant ne donne pas la chance aux apprenants de voir explicitement l'application de la grammaire et ne les encourage pas à lire, les apprenants peuvent considérer la grammaire comme un aspect difficile de la langue française.

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants 75% ont des difficultés d'emploi du morphème *des* qui est à la base de notre recherche. Ces 45 apprenants font du transfert négatif des mots anglais au français parce qu'ils (les apprenants) utilisent l'anglais plusieurs fois en classe de français et aussi hors de la classe pour communiquer. Notons que comme les apprenants utilisent souvent l'anglais, ils maîtrisent mal les structures du français pour arriver à construire de bonnes phrases en français.

5.3. Recommandations

Certes, l'enseignement du *des* doit être simple et claire, en fonction des capacités des apprenants. Nous suggérons que pour enseigner la grammaire surtout l'article partitif *des* les enseignants utilisent les textes simples avec le vocabulaire et les unités grammaticaux qui aideront les apprenants à bien saisir l'emploi des unités grammaticales en question. Nous conseillons aux enseignants contre l'enseignement de la grammaire en dehors du contexte. La réflexion des apprenants doit alors être centrée sur les exercices pour déterminer si réellement ces derniers ont compris les leçons. Voilà pourquoi il est important de proposer des exercices avec des exemples appropriés.

Nous suggérons qu'il faut expliquer les règles s'il y en a avec des exemples simples à l'oral et à l'écrit. Quand les apprenants ont eu la chance de s'exprimer avec des exemples à l'oral et à l'écrit, ils pourraient bien maîtriser l'emploi de cette unité. Il faut aussi donner aux apprenants assez d'exercices à faire sur place et des devoirs à faire à la maison et de temps en temps faire des révisions pour aider les apprenants en difficulté. Nous pensons que tout cela pourrait aider les apprenants à maîtriser des unités grammaticaux de la langue et ils pourraient employer ces unités correctement en particulier et la langue française en générale.

De même, le programme d'enseignement de GES au Ghana qui inclut les objectifs de l'enseignement du français, les méthodes, les manuels, le support, et les périodes pour les dispensions des cours ne permettent pas aux apprenants d'apprendre la langue librement. Le nombre de périodes proposé par GES dans le syllabus est sept périodes par semaine mais les écoles n'accordent pas ces périodes et cela fait que les périodes sont insuffisantes pour étudier tous les aspects dans le syllabus avant la fin du cursus d'apprentissage.

Pour résoudre ce problème d'insuffisance de temps, nous proposons que le Ministère de l'Éducation et le GES s'assurent que toutes les écoles adoptent le nombre de période proposée car les périodes pour le français ne sont pas suffisants.

De plus, nous suggérons aux enseignants d'adopter l'approche communicative. Elle est centrée sur les apprenants. Ceci rend la classe plus interactive mais les activités

pendant les cours sont dominées par les enseignants. En réalité, un bon nombre d'enseignants abandonnent cette méthode.

En plus, un autre problème que nous avons noté est l'influence que l'anglais a sur la langue française. En effet, les structures de ces langues ont beaucoup d'influences sur le français et nous disons que c'est le transfert négatif parce que la structure de ces deux langues est différente de celle de la langue française. Il est évident que les apprenants font le transfert de leurs connaissances antérieures. En d'autres termes, selon Lado (1961 :13), « chaque langue a son caractère propre et unique, indépendante dans sa propre structure ». La langue française n'est pas une exception. Elle a sa manière d'employer les mots dans les phrases qui, quelquefois, n'existent ni en anglais ni dans la langue maternelle des apprenants et paraissent difficile à maîtriser.

Alors, le moyen de résoudre les problèmes de l'emploi du morphème *des* s'avère très importante. Nous proposons que les enseignants adoptent les stratégies appropriées de l'emploi de *des* en FLE. Nous proposons également la motivation pour les enseignants. Les enseignants doivent encourager les apprenants afin de participer assidument aux cours de grammaire. Les activités pédagogiques doivent permettre aux apprenants de prendre la parole, faire des exercices régulièrement pour résoudre les difficultés des apprenants concernant l'emploi correct du morphème *des* dans tous les cas. Il y a manque de ressources pédagogiques dans nos écoles secondaires, mais les enseignants doivent utiliser les appareils audiovisuels, les C.D., et les magnétophones pour pouvoir motiver les apprenants.

5.4. Stratégies proposées

Dans l'emploi du morphème *des* dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, la connaissance du genre et du nombre en combinaison avec la catégorie des noms prend une partie très nécessaire dans la production orale et écrite. Par conséquent, nous proposons que les apprenants doivent connaître en premier le genre et le nombre des noms. Ensuite, ils doivent étudier la catégorie de chaque nom pour déterminer la différence entre : nom commun et nom propre, nom simple et nom massif, nom comptable et nom non-comptable.

5.4.1. Recommandations pour les futurs chercheurs

Il est indéniable que les apprenants de Senior High School (SHS) ont des difficultés à apprendre le français. Afin de trouver une solution pédagogique à ces problèmes, les chercheurs devront à l'avenir mener beaucoup plus d'études sur les étudiants de FLE au niveau JHS. Ce mémoire n'est pas une étude approfondie du sujet de notre enquête. Il ne faut jamais penser que nous avons fait le tour de la question. Les futurs chercheurs seront confrontés à un problème résultant de notre découverte. Une étude d'action sur les fautes morphosyntaxiques du partitif *des* devrait être tentée à l'avenir.



REFERENCES

- Agbowadah Kafui (2015). « Étude des difficultés d'emploi du déterminant partitif « de » en français langue étrangère : le cas des apprenants de Winneba Adventist Preparatory School ». Mémoire de licence au Département de français, University of Education, Winneba. (Unpublished).
- Akakpo, E. E. (2013). « Comprendre les difficultés d'emploi des logogrammes en orthographe française pour les réduire ». *INFOPROF: Journal de l'association des professeurs du français au Ghana (GAFT)* (pg 6-14)
- Coianiz, A., & Allouche, V. (1997) : *Grammaire du français langue étrangère*. Centre de Formation Pédagogique pour l'Enseignement du Français à l'Étranger de l'Université Paul-Valéry.
- Amuzu, D.S.Y. (2001): « L'impact de l'éwé et l'anglais sur l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au Ghana » in D.D. KUUPOLE (ed.), *News Trends in Languages in West Africa*, 1-19, Takoradi : St. Francis Press.
- Amuzu, D.S.Y. (2000): « Problèmes de bilinguisme au Ghana». In Kuupole, D.D. (ed.) *Coexistence of Languages in West Africa. A Socio-linguistic Perspective*, Takoradi: St Francis Press. 72-87.
- Arrivé, M., Gadet. F., Galmiche. M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique français*, Paris : Flammarion.
- Arrivé, M., Gadet. F., Galmiche. M. (2006). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique français*, Paris : Flammarion.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2005). « Problème de pronominalisation des compléments d'objet indirect chez les étudiants d'University of Education, Winneba », Mémoire de master 2, Winneba: University of Education, Winneba (Unpublished).
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Paris: Hatier/Didier.
- Brunot, F. (1922). Le renouvellement nécessaire des méthodes grammaticales, *Revue Universitaire* t. 2.

Buffier, (1709-1732). *Grammaire française sur un plan nouveau*. Paris. Marc Bordelet.

Burger, J. (2017) : *L'acquisition des déterminants en français langue étrangère : le cas des étudiants bilingues anglais-espagnol ou anglais-créole haïtien*. A thesis presented to the graduate school of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, University of Florida.

Busque, C. (2002) : *L'analyse du syntagme du déterminant et de son acquisition en français L2 (French text)*. Besse, H. & Porquier, R. (1984) : *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier/Didier.

Carlier, A. et Melis, L. (2003). : *L'article partitif et les expressions quantifiantes contiennent-ils le même 'de' ?* <https://www.researchgate.net/publication/307863834>. Consulted on 21/10/2023.

Cédat, L. (1901). « Les prépositions et l'article partitif », *Revue de philologie française et de littérature* XV, p. 81-131.

Charaudeau, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.

Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris : Ophrys.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of syntax*. Boston: M.I.T. Press.

Corder, S. P. (2000). "The significance of learner's errors", in *International Review of Applied Linguistics* N°5:161-170, Oxford: Blackwell.

Curat, H. (1999). *Les déterminants dans la référence nominale et les conditions de leur absence*, *Langues et cultures* 32. Genève-Paris : Droz (350 p.).

- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Paris : Presses Universitaires de Grenoble International.
- Damourette, J., Pichon, E., (1971). *Des mots à la pensée. Essai de Grammaire de la Langue Française*. Paris : Éditions d'Artrey.
- Délatour, et al. (2004). *350 exercices de grammaire. Cahier de civilisation de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Desmons, F., Jourdan, S., Ferchaud, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE français langue étrangère : Pratique de classe*. Paris : Belin.
- Dubois, J. et Lagane, R. (2004). *Larousse Grammaire* Baume-Les-Dames. P. 59-60
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C.-J. et Mével J.-P. (2004). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris : Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C.-J. et Mével J.-P. (2002). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris : Larousse.
- Dulay, H. et Burt, M. (2000). "Errors and Stratégies in Child Second Language Acquisition". *Tesol Quarterly*, 8, 129-136.
- Essono, J. M. (1998). *Précis de linguistique générale*, Montréal: L'harmattan.
- Flaux (2006). « Le nom propre et le partitif », *Lexique 15*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 93-116.
- Flaux (2000). *Lexique 15/ Les noms propres: nature et détermination*, p.18
- Frei, H. (2003). « Tranches homophones : à propos de l'article partitif en français », in *Word 136: 3*, p.317-322.
- Fries, C. (1990). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gaatone, D. (2001) : « Les prépositions : une classe aux contours flous ». *Travaux de*

Linguistique. 42-43. 23-32.

Galichet, G. (2002). *Grammaire structurale du français moderne*, Montréal : Édition HMH.

Galisson, R., Coste, D. (2008). *Dictionnaire de didactiques des langues*. Paris : Hachette.

Galmiche, M. (1986). « Notes sur les noms de masse et le partitif ». *Langue française*, N°72 (pp. 40-53).

Gaonac'h, D. (1991). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Credif.

Gary-Prieur, M.-N. (2011). *Les déterminants du français*, Paris, Ophrys.

Gass, S. et Selinker, L. (2008). *Language Transfer in Language Learning Rowley: Newbury -House*.

Girard, D. (1972). *Linguistique Appliquée et Didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.

Grevisse, M. (2011). *Le Bon Usage, grammaire française*. Paris : Duculot.

Grevisse, M. (2000). *Précis de grammaire française*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Grevisse, M. et Goosse, M. (1995). *Nouvelle grammaire du français*, Paris : Gembloux Duculot.

Grevisse, M. (1986). *Le Bon Usage, grammaire française, 12^e édition refondue par André Gousse*, Paris : Duculot.

Guillaume G. (2000). *Prolégomènes à la linguistique structurale I*. Lowe Ronald [éds] Québec : PUL.

Guillaume, G. (1990). *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris : Librairie A.-G. Nizet/Québec : Les Presses de l'Université Laval (318 p.).

Guillaume, G. (1919). *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris : Librairie A.-G. Nizet/Québec : Les Presses de l'Université Laval (318 p.).

Kalmbach, J.-M. (2003). *Grammaire française, Ranskan Kielioppi*, Vol. I Nom-Pronom-Verbe. Jyvaskyla : Manycon.

Kupferman, L. (2004). *Le mot «de»*, Éditions Duculot, Buxelles.

Lado, R. (1998). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press: Ann Arbor.

Lado, R. (1961). *Language Testing: the construction and use of foreign language tests; a Teacher's book*. London: Longman.

Leeman, D. (2004). *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*. Paris : PUF

Legoux, M.-N. et de Fontenay, H. (1999). *Du bout de la langue – au bout des doigts*. Toronto: Holt, Rinehart and Windston.

Lyons, J. (2010). *Definiteness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J. (2002). *Linguistique générale*. Paris : Larousse.

Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.

Miltenberger, R. G. (2001). *Behaviour Modification Principles and Procedures*. (2nd ed.) Wadsworth: Thomas Learning.

| Mohamad, C. (1993). *La réécriture de d': les déterminants complexes du français*
:
lexique et syntaxe,

Mostefai, S. (2006). *Etude contrastive de la détermination nominale en français et en arabe*. Thèse de doctorat soumise à la Faculté des Lettres et des Sciences Sociales Ecole Doctorale Algéro-Française de l'Université Ferhat Abbas-Sétif

Muller, C. (2002). *La négation en français*, Genève: Droz.

Neveu, F. (2009). *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris : Armand Colin.

Nouveau dictionnaire des sciences du langage (1995).

Odlin, T. (2009). *Language transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T. (1989). *Language transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.

Pattée, J. (2004). *Le problème de l'article : sa solution en allemand*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Piaget, J. (1999). *La prise de conscience*. Paris : PUF. Hachette Livre
<https://www.researchgate.net/publication>. Consulted le 13 Oct. 2018.

Porcher, L. (2000). *Le français langue étrangère ; Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette

Porquier, R. (1991). *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives, Étude de linguistique appliquée*, 25, 23-43.

Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et prescriptives », in *Étude de Linguistique Appliquée*. No. 25, 23-43.

Pougeoise, M. (2007). *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales*, Paris : Armand Colin.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2009). *Grammaire Méthodique du français*, Paris : PUF.

Riegel et al. (1994). *Grammaire Méthodique du français*. Paris : PUF.

- Rivière, N. (2001), « Les articles en français », *Les articles, Actes SESYLIA, Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur*.
http://www.univ-pau.fr/ser/UFR_LE/ANGLAIS/alaes/sesylia.101.htm
(consulté en juin 2022).
- Robert, P. (2012). *Le petit robert*, Paris : Le Robert.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.
- Salins (de), G. (2001). « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère ». *Langue française*, Vol. 131, p. 23-3.
- Schumann, L. (1996). *Perspectives on instruction*. MA: Harvard University Press.
- Skinner, B. F. (1971). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Copley Publishing Group.
- Sovon, E. K. (2017). *Difficultés d'emploi de la conjonction de coordination 'ni' par les apprenants de FLE de Nkwanta Senior High School*. Mémoire de Master of Education: University of Education, Winneba (Unpublished).
- Tagliante, C. (2004). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Wagner, R. L., Pinchon, J. (2002). *Grammaire du français*, Paris : Hachette.
- Wilmet, M. (1986). *La détermination nominale : quantification et caractérisations*. Paris : PUF.
- 91
- Yamoah, J. (2016). *Problème d'emploi de l'article partitif 'de' : le cas des apprenants de FLE à A.M.E. Zion A/B JHS., Winneba*, Mémoire de Master of Education : University of Education, Winneba (Unpublished).
- Yvon, H., (2002), « La notion d'article chez nos grammairiens », *Le français moderne* 23, pp. 241-255; 24, pp. 1-13.

ANNEXE A

**UNIVERSITY OF GHANA, LEGON
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES**

**DEPARTMENT OF FRENCH
QUESTIONNAIRE FOR LEARNERS**

DATE: _____

I am conducting a research on the topic “L’étude d’emploi de l’article partitif chez les apprenants du FLE at Adentan West Africa Senior High School, Accra”. I would like you to help me by answering the following questionnaires. Thank you for the time you are taking to complete this evaluation. Your answers will help improve the content of my work. Respondent’s identity and answers will be held in the strictest confidentiality. Each question is accompanied by a number of responses. Put a tick to select your response. For some questions you are required to fill the spaces provided with your own response.

INSTRUCTION: Please, TICK (✓) answer in the boxes provided or write your answer where appropriate.

Sex: Male [] Female []

Class:

.....

1. How old are you?

10-14 [] 15-19 [] 20-24 []

2. How long have you been learning French?

3. Indicate the local or foreign language you use most frequently in your daily life.

Ewe [] fante Twi [] Ga-dagme [] Hausa []

4. Have you ever lived in a francophone country?

Yes [] No []

5. How does your teacher conduct French classes?

A. He/She teaches in French only

B. He/She teaches in French but explains in English when we cannot understand

C. He/She teaches mostly using English.

6. Do you like French

Yes [] No []

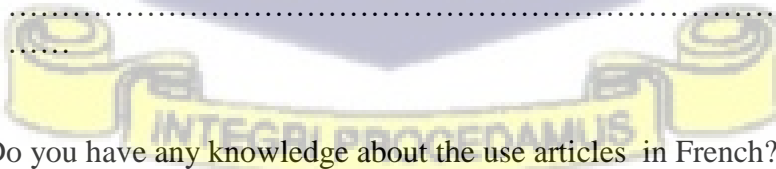
7. Do you listen to French on radio or watch television?

Yes [] No [] Quelques fois []

8. How do you find the learning of the French at this level?

Very difficult [] Difficult [] Facile []

Briefly give a reason for your answer selected



9. Do you have any knowledge about the use articles in French?

Yes [] No [] Souvent []

10. If yes briefly explain why.....

C'est facile.....[]

C'est comme le, la l' les []

11. Were you taught how to use partitive article 'des' in French?

Yes [] No [] Not exactly []

12. Are you able to identify a partitive article in a French sentence?

Yes [] No [] Not exactly []

13. What are the domains of these difficulties?.....

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

14. Can you use the 'des' as definite ,indefinite and partitive article in French sentence?

Yes [] No []

15. What are the causes of these difficulties?

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

16. What strategies are you adopting in order to overcome the difficulties of using the partitive article 'des' in French?

.....
.....

17. Have you been taught the implicit nature of the preposition de, partitive article de, the adverb quantity de, the determiner de (indefinite and zero) as the determining factors in the use of the partitive article?

Yes.....

No.....

18. What motivated you to learn the French language?

Trips.....Friendship.....Work

19. How motivated are you to continue with the French?

Very motivated [] Motivated []

Averagely motivated [] Not motivated []

20. Do you intend to continue learning french after SHS?

Yes [] No []



ANNEXE B

UNIVERSITY OF GHANA

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF FRENCH

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE A L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS

Le présent guide d'entretien est préparé dans le cadre d'une recherche sur le sujet "Etude d'emploi de l'article partitif chez les apprenants du FLE d'Adentan West Africa Senior High School, Accra" afin d'aider les apprenants de FLE dans les écoles d'enseignement secondaire au Ghana. Il vise à recueillir des données sur les erreurs que commettent les apprenants et les défis que rencontrent les enseignants de français quant à aider les dits apprenants à surmonter ces difficultés. Les informations collectées à cet effet seront confidentiellement traitées pour des fins strictement académiques et dans le cadre de cette recherche.

Dans le cadre de notre travail de mémoire, nous venons à vous pour solliciter votre bienveillance. Veuillez accepter de remplir ce questionnaire de recherche.

Section A: Données personnelles.

Sexe: Masculin [] Féminin []

Age:

Statut familial:

1. Quel niveau professionnel avez-vous?

Masters:

Licence:

Certificat A:

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

3. Participez-vous régulièrement aux stages organisés au CREF?
Oui....Non

Section B: Enseignement du partitif des comme article défini contracté, article indéfini et article partitif

4. Vous enseignez les différentes catégories du partitif des?

5. Comment trouvez-vous l'enseignement du partitif **des**?
6. Est-ce que les méthodes mettent l'accent sur l'emploi de **des** ?



7. Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants en production écrite?/ Est-ce que la langue anglaise a un effet sur la maîtrise de l'emploi du partitif *des*?
8. L'emploi du partitif *des* pose-t-il des difficultés à vos apprenants?
9. Quels sont les domaines de difficultés de vos apprenants concernant du partitif *des*?
10. Quelles stratégies et techniques (approches) pouvez-vous utiliser pour surmonter les difficultés de l'emploi du partitif?



ANNEXE C

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF FRENCH

PRE-TEST

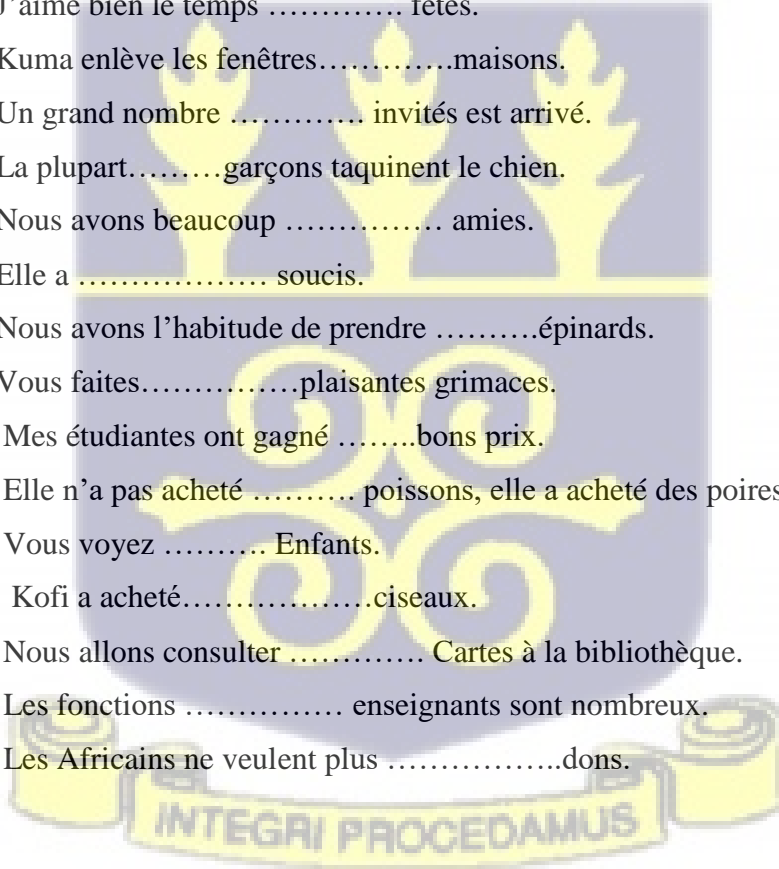
DATE: _____

1. Choose the correct form the following articles: des, de, d' to complete the

**sentences
below.**

**2. State whether your answer is article partitif or article indéfini or
article défini.**

1. J'aime bien le temps fêtes.
2. Kuma enlève les fenêtres.....maisons.
3. Un grand nombre invités est arrivé.
4. La plupart.....garçons taquinent le chien.
5. Nous avons beaucoup amies.
6. Elle a soucis.
7. Nous avons l'habitude de prendreépinards.
8. Vous faites.....plaisantes grimaces.
9. Mes étudiantes ont gagnébons prix.
10. Elle n'a pas acheté poissons, elle a acheté des poires.
11. Vous voyez Enfants.
12. Kofi a acheté.....ciseaux.
13. Nous allons consulter Cartes à la bibliothèque.
14. Les fonctions enseignants sont nombreux.
15. Les Africains ne veulent plusdons.



**ANNEXE D
POST-TEST**

Complete the passage by filling in the empty spaces with the correct partitive article

(du, de la, de l', des, de, d')

La maison

Il est très bon d'avoir une belle maison Une famille qui vit dans une belle maison est toujours heureuse. Les enfants sont contents d'habiter ...1....

Appartements qui sont

dans ...2.....beaux étages. Quant aux vieilles personnes elles aiment habiter au- rez-

de-chaussée ou dans ...3.....maisons modernes entourées4... murs de

parpaings. C'est vrai beaucoup ...6....personnes n'aiment pas passer leur vie

dans ...7... cases traditionnelles. Mais il n'est pas facile de construire une belle

maison. Si le père de la famille n'a pas beaucoup ...8.....argent il ne peut pas en

construire ainsi il doit travailler plusieurs années pour avoir beaucoup

...9....argent. La maison est un abri. Elle nous protège contre la poussière, la

pluie, le froid, le soleil, et les animaux dangereux. Elle nous protège aussi contre

les voleurs.

A Accra, il y a ...10..... immeubles à plusieurs étages et11.... belles villas.

Chaque maison a une adresse qui permet de la localiser facilement.

Pour construire une maison, il faut acquérir le terrain d'abord. Ensuite, il faut établir

le plan. Il faut ...12....briques ...13.sable, du gravier ...14....eau, des planches et

...15....tôle ondulée. De nos jours, le matériau de construction coûte cher.

Quand le maçon finit de construire la maison, le charpentier pose la toiture.

Le peintre aussi peint la maison.

