

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES

DEPARTMENT OF FRENCH

**LES DIFFICULTÉS DU PASSAGE DE LA VOIX ACTIVE À LA
VOIX PASSIVE CHEZ LES APPRENANTS DU FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)**

BY

ASIEDU DANIEL

(10443115)

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

JULY 2015

DÉCLARATION

This is to certify that this thesis is the result of research undertaken by **DANIEL ASIEDU** towards the award of the Master of Philosophy Degree in French in the Department of French, University of Ghana.

SIGNATURE:

DATE :

ASIEDU DANIEL

(STUDENT)

We, Dr. K. D. YEBOUA and Dr. K. G. AGBEFLE hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines of supervision of theses laid down by the University of Ghana.

SIGNATURE:

DATE :

DR. K. D. YEBOUA

(PRINCIPAL SUPERVISOR)

SIGNATURE:

DATE :

DR. K. G. AGBEFLE

(2ND SUPERVISOR)

DÉDICACE



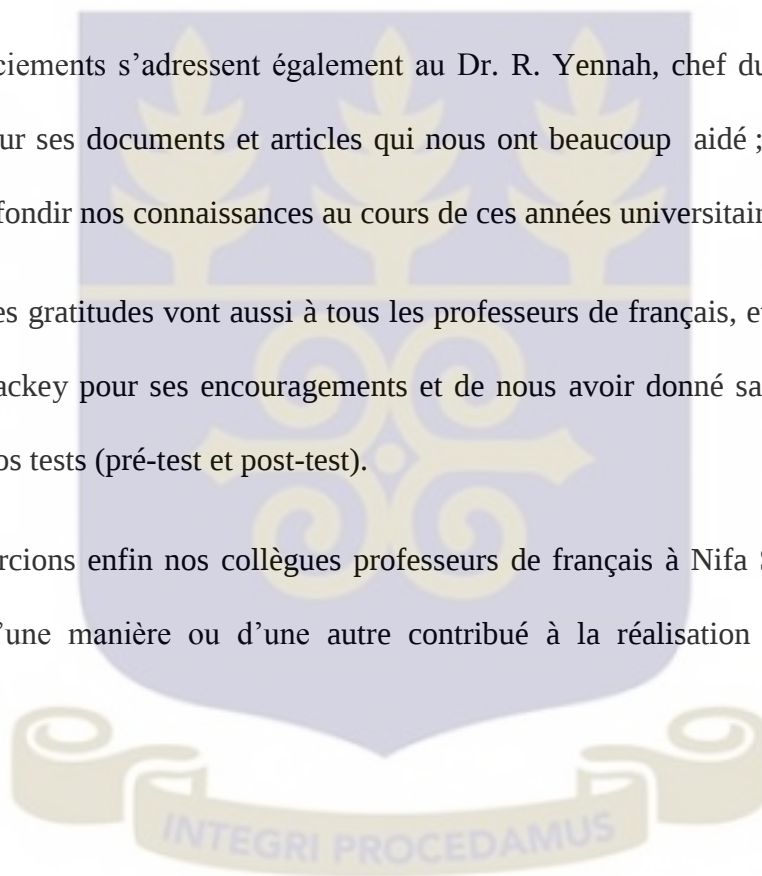
REMERCIEMENT

Nous sommes très reconnaissant à notre Directeur principal de mémoire, Dr. K. D. Yéboua pour ses instructions, ses conseils et ses encouragements utiles du début jusqu'à la fin de notre mémoire. Nous sommes également reconnaissant à Dr. K. G. Agbefle, notre Directeur-adjoint de mémoire pour ses mots d'encouragements et soutiens lors de cette étude, et pour nous avoir donné sa classe de niveau 300 pour effectuer nos enquêtes de terrain.

Nos remerciements s'adressent également au Dr. R. Yennah, chef du Département de français pour ses documents et articles qui nous ont beaucoup aidé ; et qui a tout fait pour approfondir nos connaissances au cours de ces années universitaires à Legon.

Nos sincères gratitude vont aussi à tous les professeurs de français, et surtout Madame Obeyaa Sackey pour ses encouragements et de nous avoir donné sa classe de niveau 200 pour nos tests (pré-test et post-test).

Nous remercions enfin nos collègues professeurs de français à Nifa SHS et tous ceux qui ont, d'une manière ou d'une autre contribué à la réalisation de ce travail de recherche.



ABSTRACT

This research analyses the difficulties associated with the use and transformation of sentences from the active voice into the passive voice in French. Our analysis was done through the various use and transformation of the passive voice in some documents or books by different authors and through interactions and dialogues with learners and some teachers of French language. It was found out that most students or learners of French are not able to do the correct transformation of the passive voice in simple sentences because there are some transformations that use the prepositions “*par*” or “*de*” and others use neither of these prepositions but denotes the idea of passive voice. This led us to identify the difficulties facing learners of French in a sense that some of the “*complément d’agent*” is being introduced by the prepositions “*par*” or “*de*”, and with others, these prepositions are not being introduced to the complement. It has been established that the difficulties were mainly due to the multiplicity of these transformations of simple sentences into the passive voice. It was also found out that the teaching strategies used by some teachers of French in the teaching of the passive voice are coupled with the influence of either the English language or the learner’s first language (mother tongue). This also contributes to the difficulties encountered in the passive transformation. In an attempt to resolve the problem, teaching strategies such dialogues, interactions, giving of structural exercises and other techniques were adopted, and also analyzing various authors’ work. The methods used have been evaluated to identify the successes and short comings of our intervention. Suggestions have then be made in a bid to enhancing the teaching and learning of that aspect of the French grammar in the form of recommended exercises.

TABLE DES MATIÈRES

Content	Page
DÉCLARATION	ii
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENT	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE UN	5
GÉNÉRALITÉ SUR LE SUJET	5
1.1 Contexte de l'étude	5
1.2. Problématisation du sujet	6
1.3. Questions de recherche	9
1.4. Justification du choix du sujet.....	10
1.5. Objectifs du travail.....	11
1.6. Hypothèses	12
1.7. Délimitation du champ d'étude.....	13
1.8 Conclusion partielle	13
CHAPITRE DEUX.....	14
CADRES THÉORIQUES ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	14
2.1 Aspects définitionnels et théoriques des notions en présence.....	14
2.1.1 De la grammaire descriptive à la grammaire normative	14
2.1.2 La syntaxe.....	17
2.1.3 La notion de voix.....	18

2.1.4 La voix active	18
2.1.5 La voix passive	19
2.1.6 Le complément d'agent	20
2.2. CADRE THÉORIQUE	21
2.2.1 Concept Behavioriste	21
2.2.2 Concept Cognitivist	23
2.2.3 L'analyse de l'erreur	25
2.2.4 L'analyse contrastive.....	27
2.3. Travaux antérieurs.....	27
2.3.1 Travaux sur le passif.....	28
2.3.1.1. Autres moyens d'exprimer le « passif »	30
2.3.2 Travaux sur les prépositions	31
2.3.3 Choix des prépositions « par » et « de ».....	34
2.3.4 Les critères de transformation passive.	36
2.3.5 Le choix des auxiliaires « être » et « avoir ».....	38
2.3.5.1 L'auxiliaire « avoir »	38
2.3.5.2 L'auxiliaire « être »	39
2.3.6 Notion de transitivité et d'intransitivité.....	40
2.3.6.1 Les verbes transitifs.....	40
2.3.7 Remarques critiques	43
2.4 Conclusion partielle	44

CHAPITRE TROIS	45
APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES	45
3.1. Population de référence.....	46
3.1.1 Les apprenants de Nifa SHS.....	46
3.1.2 Les apprenants de l'Université de Ghana.....	47
3.2. Présentation des outils de collecte des données	47
3.2.1 L'Observation participante.....	47
3.2.2 Exercices structuraux	48
3.2.3 La nature de l'interview	49
3.2.4 La nature des questionnaires	50
3.2.5. Nature des tests.....	51
3.3 Plan d'intervention.....	52
3.4 Conclusion partielle	53
CHAPITRE QUATRE.....	55
RÉSULTATS, ANALYSES ET SYNTHÈSE DES DONNÉES	55
4.1. Analyse de l'interview	55
4.2. Présentation des résultats des données du questionnaire.	59
4.3. Présentation des résultats du pré-test des apprenants des lycéens de Nifa SHS	69
4.4. Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Nifa SHS.....	79
4.5. Présentation des résultats du pré-test des étudiants de Legon	79
4.6. Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Legon.....	95
4.7. L'intervention.....	96
4.8. Synthèse des résultats du post-test des apprenants de Nifa SHS	102

4.9. Comparaison des résultats du pré-test et du post-test des apprenants de SHS	103
4.10 Synthèse des résultats du post-test des apprenants de Legon	104
4.11. Comparaison des résultats du pré-test et du post-test des étudiants de.....	105
4.12. Validation des hypothèses.....	106
4.13 Conclusion partielle	108
CHAPITRE CINQ	109
RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES	109
5.1. Les paramètres d'ordre ethno sociolinguistique	110
5.2. Les paramètres d'ordre grammatico-linguistique	110
5.3. Les paramètres d'ordre méthodologique.....	111
5.4. Les paramètres d'ordre didactique	112
5.5. Activités interactives.....	113
BIBLIOGRAPHIE.....	119
ANNEXES.....	125
ANNEXE 1	125
L'INTERVIEW AVEC LE PROFESSEUR TITULAIRE DE FRANÇAIS A NIFA SHS	125
ANNEXE 2	127
STRUCTURED QUESTIONNAIRES FOR THE STUDENTS OF NIFA SENIOR HIGH SCHOOL.....	127
ANNEXE 3	128
LE PRÉ-TEST DES APPRENANTS DE NIFA SENIOR HIGH SCHOOL	128
ANNEXE 4	131

LE PRÉ-TEST DES APPRENANTS DU NIVEAU 200 & 300 DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON	131
ANNEXE 5	133
POST-TEST DES APPRENANTS DE NIFA SENIOR HIGH SCHOOL	133
ANNEXE 6	141
LE POST-TEST DES APPRENANTS DU NIVEAU 200 & 300 DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON.....	141



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Nombre et sexe des apprenants de Nifa.....	46
Tableau 2 : Données pour les professeurs titulaires des classes observées	55
Tableau 3 : Données pour les apprenants : item 1 du questionnaire	59
Tableau 4 : Données pour les apprenants : item 2 du questionnaire	60
Tableau 5 : Données pour les apprenants : item 3 du questionnaire	60
Tableau 6 : Données pour les apprenants : item 4 du questionnaire	61
Tableau 7 : Données pour les apprenants : item 5 du questionnaire	62
Tableau 8 : Données pour les apprenants : item 6 du questionnaire	62
Tableau 9 : Données pour les apprenants : item 7 du questionnaire	63
Tableau 10 : Données pour les apprenants : item 8 du questionnaire	64
Tableau 11 : Données pour les apprenants : item 9 du questionnaire	64
Tableau 12 : Données pour les apprenants : item 10 du questionnaire	65
Tableau 13 : Données pour les apprenants : item 11 du questionnaire	66
Tableau 14 : Données pour les apprenants : item 12 du questionnaire	66
Tableau 15 : Données pour les apprenants : item 13 du questionnaire	67
Tableau 16 : Données pour les apprenants : item 14 du questionnaire	67
Tableau 17 : Données 1 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	69
Tableau 18 : Données 2 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	70

Tableau 19 : Données 3 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	71
Tableau 20 : Données 4 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	72
Tableau 21 : Données 5 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	73
Tableau 22 : Données 6 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	74
Tableau 23 : Données 7 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	75
Tableau 24 : Données 8 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	76
Tableau 25 : Données 9 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	77
Tableau 26 : Données 10 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS	78
Tableau 27 : Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Nifa SHS	79
Tableau 28 : Données 1 du pré-test pour les étudiants de Legon	80
Tableau 29 : Données 2 du pré-test pour les étudiants de Legon	81
Tableau 30 : Données 3 du pré-test pour les étudiants de Legon	82
Tableau 31 : Données 4 du pré-test pour les étudiants de Legon	83
Tableau 32 : Données 5 du pré-test pour les étudiants de Legon	84
Tableau 33 : Données 6 du pré-test pour les étudiants de Legon	85
Tableau 34 : Données 7 du pré-test pour les étudiants de Legon	86
Tableau 35 : Données 8 du pré-test pour les étudiants de Legon	87
Tableau 36 : Données 9 du pré-test pour les étudiants de Legon	88
Tableau 37 : Données 10 du pré-test pour les étudiants de Legon	89

Tableau 38 : Données 11 du pré-test pour les étudiants de Legon	90
Tableau 39 : Données 12 du pré-test pour les étudiants de Legon	91
Tableau 40 : Données 13 du pré-test pour les étudiants de Legon	92
Tableau 41 : Données 14 du pré-test pour les étudiants de Legon	93
Tableau 42 : Données 15 du pré-test pour les étudiants de Legon	94
Tableau 43 : Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Legon.....	95
Tableau 44 : Synthèse du post-test des apprenants de Nifa.....	102
Tableau 45 : Comparaison du pré-test et du post-test des apprenants de Nifa	103
Tableau 46 : Synthèse du post-test des apprenants de Legon.....	104
Tableau 47 : Comparaison du pré-test et du post-test des étudiants de Legon.....	105



INTRODUCTION

Au Ghana, l'enseignement du français se fait dans une perspective de communication. En tenant compte de la position géographique du Ghana, l'enseignement/apprentissage de la langue française sera très important en vue de communication avec ses voisins. Cette position est importante pour l'enseignement/apprentissage du français car la langue française est indispensable pour s'adresser à tous les pays limitrophes. Alors, une connaissance du français facilitera la communication entre les populations. Selon Baylon (2002 :8), la communication est « l'ensemble des actes qui donnent intentionnellement à autrui des informations sur nos propres pensées et, en sens inverse, nous en donnent sur celle d'autrui ». En d'autres termes, la communication est le support des idées des êtres humains et de leurs pensées, elle sert à faire des échanges d'informations importantes relatives à leur vie sociale.

Toute communication se passe dans une langue particulière relative à la culture d'une société. Lado (1961 :13), à ce sujet estime que « [...] toute langue est un système de communication unique indépendante dans sa propre structure ». Donc, il est nécessaire d'apprendre la langue de communication de toute société ou communauté avant de pouvoir communiquer avec les locuteurs de cette langue apprise. Cela veut dire que, pour avoir des rapports avec autrui, il est nécessaire de pouvoir s'exprimer dans la langue de ce dernier. De Saussure (1916 :155), affirme que le langage « sert avant tout et à organiser la pensée humaine, qui sans lui serait une "masse amorphe et indistincte" [...] comme une nébuleuse ». En ce sens, il est possible de dire que l'être humain ne peut rien faire sans langage car c'est en effet, le langage qui lui permet d'exprimer nos sentiments ou nos idées soit à l'écrit, soit à l'oral. Richterich et al (1975) de leur côté affirment qu'« une langue est essentiellement un moyen de communication d'abord oral et seulement ensuite écrit ». Etant donné que la langue est un médium de

communication qui a des règles, il est indispensable de les connaître afin de pouvoir les appliquer dans un contexte approprié. Que ce soit ou à l'oral à l'écrit. Aujourd'hui, il est important de communiquer au moins dans deux langues internationales pour des raisons du développement dans le domaine du commerce, de l'industrie, de la science et de la technologie, de la télécommunication et de la diplomatie. Le tourisme est aussi un secteur qui contribue au développement économique des pays. Donc, une connaissance de la langue française facilitera la communication avec les touristes francophones.

De plus, il existe des activités commerciales entre le Ghana et les pays francophones. Dans ce cas, une connaissance du français permettra aux commerçants de communiquer les uns avec les autres. Ceci peut promouvoir le développement économique du pays. De même, l'enseignement/apprentissage du français offre beaucoup d'opportunités aux apprenants après leurs formations en termes d'emplois soit dans des organismes non-gouvernementaux soit dans des institutions internationales telles que l'ONU, l'UNESCO, la CEDEAO etc. Malheureusement, l'apprentissage de la langue française pose beaucoup de problèmes aux apprenants ghanéens. Nous avons constaté qu'après les cours de français en classe, surtout dans les écoles où nous avons fait nos recherches, il y a une rupture totale avec le français après sa pratique dans un cadre purement académique. C'est pour cela que nous voulons travailler sur l'une des difficultés pour pouvoir identifier les erreurs que font les apprenants dans l'emploi et la transformation de la voix active à la voix passive.

Mais tout usager d'une langue étrangère est confronté par une pléthore de constructions grammaticales dont le sens ne se repose pas toujours sur l'apparition des mots en surface de la voix passive.

Cette recherche porte sur les difficultés de la transformation de la voix active à la voix passive dans l'apprentissage du français langue étrangère. Les apprenants de la langue française au Ghana font face d'un moment à un autre à plusieurs difficultés. C'est pour cela que notre recherche est centrée sur l'une des difficultés qui est l'emploi et la transformation passive. La mauvaise transformation et l'emploi inadéquat de cette transformation empêche la bonne communication et le succès dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez les apprenants.

L'étude et la maîtrise d'une langue dépendent de la connaissance des éléments linguistiques et des structures grammaticales. Ainsi, l'étude et la maîtrise de la langue française qui est une langue étrangère au Ghana nécessitent-elles la connaissance de ces éléments.

Nos expériences d'enseignement indiquent que les apprenants ont des difficultés dans l'apprentissage de la langue française. Certaines de ces difficultés se situent au niveau de l'emploi conforme et de la transformation de la voix passive dans des phrases simples.

Cela fait que l'apprentissage du français en général leur pose beaucoup de difficultés. Alors, cette recherche nous permettra d'identifier les causes des difficultés d'emploi et de la transformation passive et de mettre en place des stratégies pour les réduire dans les productions des apprenants. Cette étude s'organise en cinq chapitres précédés d'une introduction générale. Le premier chapitre, basé sur les généralités sur le sujet comprend le contexte de l'étude suivi de la problématique qui met en évidence les difficultés probables autour desquelles est formulé le sujet. Nous avons justifié le choix et la pertinence du sujet et nous avons précisé les objectifs et les hypothèses dans ce même

chapitre. Quelques questions d'orientation de la recherche, engendrées par les hypothèses ont été aussi évoquées.

Le deuxième chapitre présente une discussion des points relatifs aux travaux antérieurs ayant trait à la problématique, ainsi que la notion de voix active et de voix passive. Le concept behavioriste et le concept cognitiviste qui constituent notre cadre théorique sont aussi présentés dans ce même chapitre.

Le troisième chapitre présente les approches ou démarches méthodologiques adoptées pour la collecte des données. Il s'agit de la population de référence et les instruments utilisés dans la collecte des données. La présentation des résultats de l'analyse des données et l'interprétation de ces résultats seront dans le quatrième chapitre. Le dernier chapitre mettra au point les recommandations de l'étude en nous basant sur la synthèse des résultats et leurs implications didactiques. Enfin, nous allons tirer une conclusion générale de tout le travail.



CHAPITRE UN

GÉNÉRALITÉ SUR LE SUJET

1.1 Contexte de l'étude

La grammaire traditionnelle définit le passif comme une catégorie du verbe et distingue la *voix active* et la *voix passive*. La voix passive est une forme de la conjugaison du verbe. Elle est caractérisée par l'emploi de l'auxiliaire *être* suivi du participe passé qui se comporte comme un adjectif. Il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Par exemple : *La chemise est lavée/ La chemise a été déchirée*. Parler de transformation passive vient à considérer la phrase passive comme un simple renversement de la phrase active. Mais, dans les ouvrages des différents auteurs que nous avons lus et consultés, nous verrons plus loin que ce n'est pas toujours le cas. Donc, cette recherche que nous avons menée est basée sur les explications liées à l'emploi du « passif ». Les travaux de recherches antécédents sur l'emploi du passif peuvent donc nous aider dans notre étude à interpréter et à analyser les causes possibles des erreurs commises par les apprenants du FLE.

Les apprenants du français au Ghana font face à plusieurs difficultés. Souvent, ils n'arrivent pas à bien communiquer dans cette langue. C'est pour cela que notre recherche est centrée sur une étude syntaxique de la transformation passive en français. Elle pose beaucoup de problèmes aux apprenants et même aux usagers de la langue française. L'étude et la maîtrise d'une langue dépendent de la connaissance des éléments linguistiques et des structures grammaticales. Ainsi, l'étude et la maîtrise de la langue française qui est une langue étrangère au Ghana nécessitent-elle la connaissance de ces éléments. Dans cette recherche, nous avons constaté que les apprenants de

n'importe quel niveau de la langue ont des difficultés dans l'apprentissage de la langue française. Certaines de ces difficultés se situent au niveau de la transformation de la voix active à la voix passive dans des phrases simples.

Cela fait que l'apprentissage du français en général leur pose beaucoup de difficultés. Alors cette recherche va nous permettre d'identifier les causes des difficultés du passage de la voix active à la voix passive à travers quelques corpus oraux, des journaux et d'autres œuvres littéraires où les transformations passives sont déjà faites par les auteurs de ces documents choisis. Cette analyse syntaxique de la forme passive permettra d'une manière ou une autre de mettre en place quelques stratégies pour réduire le problème de la transformation passive dans les productions non seulement des apprenants mais d'autres personnes qui utilisent la langue française.

1.2. Problématisation du sujet

La notion du passif est problématique bien qu'elle renvoie à une pratique intuitive largement reconnue. Au cours de nos recherches, dans des ouvrages de quelques auteurs et interactions avec quelques apprenants de la langue française, nous avons constaté qu'il y a des difficultés à effectuer la transformation passive. Ces difficultés se manifestent dans le domaine de l'oral, de la grammaire et de la rédaction. Pour mieux examiner le problème et la difficulté des apprenants et des usagers de la langue, nous avons effectué une pré-enquête et lu ce que quelques auteurs ont écrit sur la transformation passive et donné un exercice.

Exemples :

1. *Les étudiants organisent une fête chaque année.* (voix active)

2. *Une fête est organisée par les étudiants chaque année.* (voix passive)

Cependant, nous avons constaté que ceci pose un problème parce que ce n'est pas obligatoirement que les verbes aient un COD. Il y a aussi des phrases bien qu'elles aient un COD ne peuvent pas être transformées à la forme passive.

Exemple : *Anne-Marie respire la santé.* Bien que cette phrase dispose d'un COD, elle ne peut être à la forme passive comme le disent par les auteurs dans la phrase 2.

De plus, au cours de nos interactions avec les apprenants, lors de l'enseignement du français à Nifa SHS, et d'autres échanges avec des apprenants de University of Ghana, Legon, nous avons constaté que les apprenants ont des difficultés à employer et à transformer une phrase de la voix active à la voix passive. Pour mieux examiner le problème et la difficulté des apprenants, nous leur avons donné un exercice comme nous l'avons dit du plus haut. Dans cet exercice, les apprenants ont à transformer des phrases de la voix active à la voix passive.

1. Le chat attrape la souris.

2. L'enfant a mangé la banane.

3. Le chasseur tue deux gros éléphants.

4. Une bonne cuisinière sert l'hôtel.

5. Les enfants feront les décorations.

6. Tout le monde a apprécié Moussa, etc.

Les apprenants ont donné diverses réalisations. En voici quelques réponses :

* la souris est attrape par le chat.

* la souris attrape par le chat.

* la souris sera attrapé le chat.

* la banane est mange par l'enfant.

* la banne a mangé l'enfant.

*Deux gros éléphants est tuer par le chasseur.

*Deux gros éléphants sont tué par le chasseur.

*les décorations sont faits par les enfants.

* Moussa est apprécié par tout le monde, etc.

Ce constat issu de nos pré-enquêtes ci-dessus nous permet de confirmer que les apprenants ont des difficultés à réaliser la transformation passive. Pour résumer les points de la problématique, nous avons noté que ces apprenants ont des difficultés à effectuer la bonne transformation et d'autres n'arrivent pas à conjuguer la copule 'être' au temps du verbe à la forme passive. Ils n'accordent pas le participe passé de ce verbe. De même, d'autres n'arrivent pas à distinguer les prépositions « **par** » ou « **de** ». Et, dans certaines constructions, ces prépositions ne sont pas indiquées. Ces remarques nous ont poussé à poser la question que : “Quelles sont les causes de ces difficultés et quels sont les moyens pour remédier à la situation” ?

1.3. Questions de recherche

Les questions qui vont nous orienter au cours de cette étude sont :

- Quels sont les facteurs qui sont à la base des difficultés de la transformation passive?

Par cette question, nous interrogeons sur les facteurs qui sont à la base des difficultés que les apprenants font face dès qu'il s'agit de la transformation passive. De même, nous voulons savoir pourquoi les apprenants de la langue française comme langue étrangère, n'arrivent pas à bien effectuer cette transformation et nous aimerions ensuite être capables d'identifier ces erreurs. Ceci nous permettra de trouver des stratégies qui pourraient calmer la situation.

- Quels sont les types d'erreurs que les apprenants/usagers de la langue ont l'habitude de faire en grammaire?

Cette question permet de présenter une typologie des erreurs commises par les apprenants de français langue étrangère. Dans le constat du pré-enquête, dès lors de nos interactions avec les apprenants, nous avons noté que ces apprenants n'arrivent pas à transformer une phrase simple de forme active à la forme passive. Cette question va alors nous permettre d'identifier et de relever les types d'erreurs commises par les apprenants quand-il s'agit du passage de la voix active à la voix passive dans des phrases simples en français.

- Quelles pourraient être les causes de ces erreurs ?

Nous nous interrogeons sur des raisons qui pourraient expliquer les causes des erreurs commises par notre population de référence. Nous voulons savoir aussi d'où

proviennent ces causes de ces erreurs qui empêchent la bonne transformation du « passif » chez les apprenants de français langue étrangère.

➤ Dans quelle mesure l'approche ou la méthode descriptive pourrait être adéquate et efficace dans l'enseignement du « passif » et voir jusqu'à quel degré les exercices structuraux ou à trous pourraient nous aider à surmonter ces difficultés.

Il s'agit de mener aussi une réflexion sur des solutions à surmonter sur les méthodes d'enseignement que nous avons en parler du plus haut. C'est-à-dire cette question va nous orienter vers les démarches ou techniques employées qui pourraient remédier aux difficultés soulevées dans la transformation du « passif » chez nos apprenants. Nous nous comptons à espérer si les méthodes citées ci-dessus pourraient être efficace pour faciliter la tâche de notre sujet.

1.4. Justification du choix du sujet

Dans la langue française, l'usage de la forme passive est essentiel. Elle rend cohérent tout texte écrit ou oral. De même, elle fait partie des actes de communication qu'on ne peut pas négliger ni dans l'apprentissage du français ni dans la communication. Mais, son apprentissage pose beaucoup de problèmes aux apprenants. Or, pour bien maîtriser une langue, il faut identifier la place qu'occupe chaque élément linguistique dans cette langue. Alors c'est pour aider nos apprenants à surmonter ces difficultés d'emploi de ces éléments que nous avons choisi de travailler sur le présent sujet.

1.5. Objectifs du travail

Les objectifs que nous nous avons proposé d'atteindre à la fin de cette étude sont d'/ de :

- Identifier les erreurs que font les apprenants dans l'emploi et la transformation de la voix active à la voix passive :

Notre objectif préliminaire est de faire des recherches sur les difficultés que les apprenants du FLE font lorsqu'il s'agit de transformer une phrase active en une phrase passive. Ceci va nous permettre de trouver les types d'erreurs commises par les apprenants et ensuite chercher des stratégies pour remédier à la situation.

- Trouver les causes de ces difficultés :

Dans n'importe quel cas ou domaine d'enseignement, il est très nécessaire de trouver la cause des difficultés des apprenants. Lors de nos observations participantes, l'une des méthodes utilisée pour la collecte des données, nous avons noté que des fois, l'enseignant du FLE est gêné quand les apprenants font des erreurs. Parfois, il réagit violemment devant l'erreur. Comme les apprenants ne sont pas les mêmes, certains d'entre eux n'arrivent pas à comprendre ce que dit l'enseignant. De plus, quelques-uns se moquent des autres. Souvent, à cause de ces moqueries, certains d'entre eux se sentent inférieurs dans la classe du FLE. Pour cela, l'un de nos objectifs est de trouver les causes ou quelle pourraient être les causes de ces difficultés afin de les encourager pour ne pas qu'ils perdent l'intérêt pour l'apprentissage et acquisition de la langue française.

- Voir jusqu'à quel degré les exercices à trous ou structuraux peuvent nous aider à surmonter ces difficultés :

Après avoir identifié une telle erreur dans le processus de l'enseignement/apprentissage, il est nécessaire de trouver des solutions pour la surmonter. Quant à cet objectif, nous aimerions utiliser quelques techniques ou méthodes d'enseignement tels que les exercices à trous ou exercices structuraux pour voir si ces difficultés identifiées pourraient être résolues. Nous aimerions appliquer ensuite ces méthodes pédagogiques afin d'aider nos apprenants à bien comprendre et faire une bonne transformation sur le « passif ».

1.6. Hypothèses

Il est évident qu'à la suite de notre enquête préliminaire que les apprenants de français langue étrangère ont des difficultés concernant l'emploi du passif à l'écrit et à l'oral. Nous supposons que les difficultés auxquelles font face les apprenants de FLE sont dues à certains facteurs :

- L'emploi du « passif » serait une difficulté généralisée au sein des apprenants débutants du FLE. La difficulté de l'emploi du passif par les apprenants du FLE serait due à l'incompréhension de l'emploi du passif.
- Les méthodes d'enseignements seraient la principale source des difficultés d'acquisition du « passif ». Par méthodes, nous supposons toutes les formes de ressources humaines, pédagogiques, matérielles.
- La méconnaissance de la multiplicité des fonctions des prépositions « par » ou « de » serait une autre source de difficulté de la transformation du « passif ». Nous entendons par ici l'inappropriation des emplois des prépositions du passif.

- Les exercices structuraux ou la méthode descriptive serait un moyen de parvenir avec moins de difficultés à la connaissance du « passif ». Les exercices structures n'aideraient peut-être pas assez les apprenants à acquérir l'emploi du passif soit qu'ils seraient donnés en nombre insuffisant.

1.7. Délimitation du champ d'étude

Bien que beaucoup d'écoles aient des difficultés à presque tous les niveaux d'apprentissage de la langue, nous nous sommes contenté seulement des apprenants de niveau 200 et 300 de University of Ghana, Legon et des lycéens de Nifa SHS dans la région de l'est du Ghana. Nous avons choisi ces écoles parce que c'est à travers elles que nous avons fait le constat de la problématique. Pour démontrer que la transformative passive est un problème évolutif, c'est pour cela que nous avons choisi ces deux institutions. De plus nous n'avons pas pu travailler sur tous les aspects de l'emploi du « passif » tels que les rôles actanciels du sujet et de l'objet, le rôle thématique de la passivation, le rôle du partenaire et enfin faire une étude approfondie sur le « passif » simple et le « passif » élargi.

1.8 Conclusion partielle

Nous avons présenté successivement dans ce travail, le contexte de l'étude, la problématique, la justification de choix du sujet, les objectifs, nos hypothèses, les questions de recherche, la délimitation et le plan du travail.

CHAPITRE DEUX

CADRES THÉORIQUES ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Dans ce chapitre, nous allons essayer de définir les termes liés à notre recherche tels que: la grammaire, la syntaxe, l'actif, le passif, et le complément d'agent et les exercices structuraux. Ces définitions nous serviront comme de repères pour mieux développer notre recherche.

Nous allons aussi présenter une discussion détaillée du cadre théorique, c'est-à-dire, les théories comme les concepts béhavioriste et cognitiviste de quelques théoriciens sur lesquelles notre étude se basera. Nous allons également parler des travaux antérieurs, c'est-à-dire, les travaux de quelques auteurs qui ont travaillé sur le « passif ». Ces théories et ces travaux antérieurs nous serviront d'aides à mieux préciser les problèmes que nous pourrions identifier.

2.1 Aspects définitionnels et théoriques des notions en présence

Nous allons essayer de définir les termes associés à notre recherche comme nous l'avons déjà dit, tels que la grammaire, la grammaire descriptive, la grammaire normative, la syntaxe, la notion de voix, la voix active, la voix passive et le complément d'agent.

2.1.1 De la grammaire descriptive à la grammaire normative

Dans cette partie, nous allons voir comment quelques linguistes définissent la grammaire, la grammaire descriptive puis la grammaire normative et enfin nous allons

montrer comment ces définitions sont utiles à notre sujet de recherche. Commençons par la grammaire.

Selon Robert (2007 :1176), la grammaire est « l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. » Aussi, *le dictionnaire linguistique* définit la grammaire comme « l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue. » ou « une étude systématique des éléments constitutifs d'une langue ». Ces définitions des dictionnaires d'usage ci-dessus nous rappellent qu'il ne suffit pas seulement de sortir des unités linguistiques ou expressions pour dire qu'on écrit ou on parle, mais il y a des règles à suivre pour écrire et pour parler correctement ou clairement une langue.

Pour Littré (1963 :1913), la grammaire est « l'art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage ». Nous notons ici que Robert et Littré ont mis en évidence la notion des règles qui permettent de parler et d'écrire correctement une langue dans leurs définitions respectives. Quant à Grevisse (1980 :25), la grammaire est « l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue » et selon *le Bon Usage Grammaire Française* (1986:4), la grammaire est, « l'étude systématique des éléments constitutifs et du fonctionnement: soit de la langue en général (linguistique générale);- soit de plusieurs langues, pour montrer tantôt leur parenté (grammaire comparée), tantôt leurs différences (linguistique contrastive),- soit d'une langue en particulier ». Nous notons aussi que Grevisse dans sa définition, n'a pas mentionné de règles mais nous avons retenu que l'étude systématique dont il fait mention veut dire la notion de règles à suivre dans l'enseignement apprentissage d'une langue.

Bybee (2006), lui aussi, démontre que la grammaire « est une cognitive de l'expérience de l'individu avec une langue en ce qui concerne le cadre de l'approche basée sur l'usage de la langue ». Ainsi, Bybee nous fait comprendre que les capacités cognitives générales du cerveau humain qui lui permet de classer les phrases basées sur leurs différences vont dépendre largement des événements langagiers rencontrés par la personne lors de la catégorisation et l'entrée en mémoire de ces expériences.

Les définitions des dictionnaires linguistiques et celle d'usage ci-dessus nous sont très utiles car ce qui est pertinent dans ces définitions est ' les règles à suivre' qui constitue la base de la grammaire.

Maintenant, passons par la définition de la grammaire descriptive et la grammaire normative. Larousse (1994 :238), le dictionnaire linguistique du français, « la grammaire descriptive est la description complète de la langue, c'est-à dire des principes d'organisation de la langue » alors que « une véritable grammaire normative serait celle qui donnerait à l'enfant la maîtrise de la langue, de ses règles fondamentales qu'on ne peut pas transgresser et non de détails destinées à compliquer ce qui est simple ». Biermann (2005) a aussi la même idée. Pour lui, il ajoute que « la grammaire normative s'appuie sur le concept de la norme et elle vise une utilisation correcte de la langue, c'est-à-dire dans le respect des règles, et de leurs exceptions », alors que « la grammaire descriptive ou linguistique a pour objet l'observation scientifique de la langue afin de comprendre son fonctionnement et d'établir des modèles »

En tenant compte des définitions ci-dessus, nous pouvons dire que pour apprendre une langue, la parler et l'écrire, il est nécessaire de savoir et de respecter les règles qui la gouvernent. C'est pour cela qu'il est très indispensable de savoir les règles qui régissent le passif pour minimiser les difficultés auxquelles les apprenants et même les usagers de

la langue française font face. Notre étude dès lors s'inscrit dans la perspective de la grammaire normative.

2.1.2 La syntaxe

Traditionnellement, *la syntaxe* (du grec *syntaxis* : prise en ordre, disposition, assemblage) décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases (Riegel et *al*, 2005).

Selon le *Nouveau dictionnaire des sciences du langage* (1995), la syntaxe est l'étude de la combinaison des mots en phrases. Pourgeois (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 ». Essono (1998 :147) aussi, nous signale que la syntaxe, comme étymologie l'indique, vient du grec : *syn*, qui veut dire 'avec' et *taxis*, qui veut dire 'ordre' ou 'arrangement', signifie donc 'la mise en ordre'. Quant à Essando (1998), « la syntaxe traite des modalités d'enseignement des constituants d'une langue pour transmettre un message. Elle décrit les règles par lesquelles on combine en phrases, les unités significatives et les relations qu'entretiennent ces mêmes constituants au sein de la phrase.

Quant à Robert (2007 :2488), la syntaxe est « *l'étude des relations entre les formes élémentaires du discours (mot, syntagme). Étude des règles qui président l'ordre des mots et à la construction des phrases, dans une langue. Relation qui existent entre les unités linguistiques, considérées abstraitement (dans la langue) ou concrètement (dans la parole, le discours)* ».

Pareillement, ces définitions de la syntaxe ci-dessus sont très utiles à notre recherche sur les difficultés du passage de la voix active à la voix passive car elles y ont mis, en relief

l'étude des règles et l'ordre des mots dans une langue. Ceci constitue le pivot des difficultés posées par notre sujet de recherche.

De plus, selon *le Bon usage Grammaire Française* (1986:7), « la syntaxe étudie les relations entre les mots dans la phrase: l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe ».

De même, considérant les définitions ci-dessus, nous pouvons dire que l'enseignant du FLE doit lui-même connaître l'ordre et la place de chaque mot dans une phrase. Il devient ainsi très nécessaire pour l'enseignant ainsi que l'apprenant de savoir les différents ordres et places de chaque mot dans une phrase.

2.1.3 La notion de voix

Selon le Robert encyclopédique (1964 :876), la voix est définie comme la « forme que prend le verbe suivant que l'action est faite par le sujet (voix active) ou est subie par lui (voix passive) ». Il note à travers cette définition que la voix exprime en général une action faite par le sujet pour lui-même ou dans son intérêt, mais qui ne peut ne représenter qu'une simple catégorie grammaticale de forme passive et de sens actif. Cette brève explication nous sera utile en mesure d'apporter un éclairage sur les domaines de difficultés relatives à notre sujet de recherche.

2.1.4 La voix active

Dans l'étude de la morphologie verbale, la tradition définit l'actif comme, « Propre à exprimer que le sujet est considéré comme agissant ».

Selon *La grammaire textuelle du français* (1989 :298), l'actif est comme : « Qui agit, qui a la propriété d'agir » et la voix active est aussi définie comme, « l'ensemble des formes des verbes transitifs qui, aux temps composés, prennent “avoir” comme seul auxiliaire et dont le sujet est le plus souvent agent de l'action ».

En tenant compte de ces deux définitions, nous pouvons dire qu'il est nécessaire pour l'enseignant du FLE de savoir que c'est le sujet qui agit ou fait l'action à la forme active.

2.1.5 La voix passive

La grammaire standard définit le passif comme une catégorie grammaticale du verbe : la « voix passive » regroupe les formes composées obtenues par adjonction aux formes de bases, dites actives, du morphème discontinu [auxiliaire *être* + participe passé] ; le passif « se dit des formes verbales présentant l'action comme subie par le sujet ».

Le passif se forme avec l'auxiliaire « être » et le « participe passé » comme déjà dit ci-dessus. Par exemple :

3. *Le chat attrape la souris* (actif).

4. *La souris est attrapée par le chat* (passif).

Au passif, le sujet de la phrase active de la correspondante devient complément d'agent (passivation).

Selon le Bescherelle (2006:391), le passif est considéré comme ce « Dont le caractère essentiel réside dans le fait de subir, de recevoir, d'éprouver » ou « se dit des formes verbales qui indiquent que le sujet de la phrase subit l'action ».

Considérant ces deux définitions ci-dessus, nous pouvons conclure que c'est chaque fois le sujet qui subit l'action dans la phrase passive.

2.1.6 Le complément d'agent

Selon Riegel et *al* (2005 :436) le complément d'agent « c'est le groupe qui, dans la phrase à la voix active, occupe la fonction de sujet devient complément d'agent dans la phrase à la voix passive ». Le groupe qui est le complément d'objet direct (COD) à la voix active devient sujet de la phrase à la voix passive. Par exemple:

5a. Ravaillac a assassiné Henry IV (voix active).

Sujet	verbe	COD
-------	-------	-----

5b. Henry IV a été assassiné par Ravaillac (voix passive).

Sujet	verbe	compl. d'agent
-------	-------	----------------

6a. Toute la population craignait le dictateur (voix active).

Sujet	verbe	COD
-------	-------	-----

6b. Le dictateur était craint de toute la population (voix passive).

Sujet	verbe	compl. d'agent
-------	-------	----------------

Selon Vercolier et *al* (2004 :237), le complément d'agent est « le complément qui marque la personne ou la chose par laquelle l'action est faite ». Il implique que le complément d'agent est un complément qui n'apparaît qu'avec les verbes à la voix passive. C'est-à-dire, à la voix passive, c'est le sujet qui subit l'action. En effet, c'est le sujet du verbe à la voix active qui devient le complément d'agent. Ainsi, le complément d'agent indique qui fait l'action. Tamine (2008 :109), nous rappelle que le complément d'agent est introduit par une préposition qui est le plus « **par** ». Il ajoute aussi qu'il est introduit parfois par la préposition « **de** ». En situation dans le contexte de notre étude, Vercolier (2004) souligne que certains verbes de sentiments et d'autres verbes comme « accompagner », « suivre », sont généralement suivis de la préposition « **de** ». Cela nous rappelle que, lorsque la préposition « **de** » ou « **par** » introduit un complément

nominal après un verbe « passif », ce complément est appelé « complément d'agent », comme on le voit dans les exemples 5b et 6b.

Au vue de ces définitions et ces exemples ci-dessus, il est évident que le complément d'agent de la forme passive peut être introduit par « par » ou « de ». Mais il est nécessaire de noter que ce n'est pas toujours le cas, car dans certaines constructions fréquentes, l'agent n'est pas indiqué. Il est donc nécessaire pour l'enseignant du FLE de chercher à savoir dans quel cas «**par**» ou «**de** » introduit le complément d'agent.

2.2. CADRE THÉORIQUE

Cette partie de notre travail vise à passer en revue les travaux des auteurs sur le sujet en question. Notre tâche principale consiste à voir les définitions que les auteurs ont données aux termes principaux en lien avec notre sujet ainsi que leurs points de vue, afin de définir le cadre de notre travail. Cela nous va aider également à mieux aborder notre sujet.

2.2.1 Concept Béhavioriste

Les théories des béhavioristes étaient introduites en 1913 par T.B Watson, un psychologue américain. Elles sont connues sous le nom de théories de stimulus-réponses, l'un des processus de l'apprentissage. Les béhavioristes convoient l'apprentissage d'une langue comme une imitation simple, un processus mécanique de formation d'habitudes. Selon Watson(1913), l'apprentissage consiste à former une association ou une connexion entre les stimuli et les réponses suivie d'un renforcement. Il pense que des études doivent être faites à propos des « comportements observables » plutôt que l'état de conscience, ou cette théorie, consiste à se concentrer sur le comportement observable de façon

déterminable par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu sans l'intervention des mécanismes internes : le cerveau. De plus, les théoriciens du behavioriste décrivent l'apprentissage comme une modification du comportement observable due à la modification de la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli internes ou externes sur l'organisme. Pour eux, la langue est un comportement dont l'apprentissage doit répondre à un stimulus. Bien que l'apprenant n'arrive pas à répondre à ce stimulus, il manque l'habitude requise qui empêche alors son acquisition et apprentissage des langues. De plus son acquisition et apprentissage seront difficiles. Par ailleurs, l'absence de l'habitude des apprenants du FLE à ce niveau peut toutefois poser des difficultés syntaxiques dans la transformation passive chez les apprenants du français langue étrangère. Pour cela, nous pensons que ces théories behavioristes nous aideront à identifier les causes possibles des difficultés des apprenants dans la transformation du « passif » en français ; et après, nous serons en mesure de trouver une solution à l'apprentissage/ acquisition de ce passage.

Skinner a le même avis; il dit que le renforcement positif ou des appréciations permettent un comportement de se répéter causant ainsi un changement permanent dans le comportement.

Les behavioristes ont utilisé les erreurs comme la base de leurs théories. C'est ce que nous appelons normalement « l'analyse contrastive ». Lado (1957) est connu comme le père fondateur du processus d'analyse contrastive. Ce processus constitue des outils principaux utilisés par les chercheurs pour produire la structure possible de l'interférence. Lado (1957 :116) propose les thèses suivantes :

- l'usage d'une langue dépende fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance;

- apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d'habitude;
- dans des productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes appartenant à la langue seconde ;
- la similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence tend à les rendre difficile.

Ces thèses principales sous l'analyse contrastive ci-dessus peuvent donc nous aider dans notre étude à interpréter et à analyser les causes possibles des erreurs commises par les apprenants à travers des tests ou des exercices.

2.2.2 Concept Cognitivist

La théorie cognitive fait appel à l'utilisation des processus mentaux, à l'intelligence, à la pensée ou à la mémoire. Ce mécanisme à la capacité d'identifier les traits caractéristiques entre deux langues, ou deux mots, ou deux homophones et de comparer les traits caractéristiques des constituants dans une phrase donnée. Cette intelligence n'est pas nécessairement liée directement aux stimuli présents dans la situation d'apprentissage mais elle peut servir à élaborer les informations présentes à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence (Goonach 1987 :107). Dans l'acquisition de nouvelles connaissances qui résultent de l'apprentissage des règles du fonctionnement de la langue étrangère (Dufen 1986 :95-98), le rappel joue un rôle très indispensable. Le rappel correspond à une nouvelle activité mentale antérieure. Notre étude dès lors est basée sur une analyse cognitive pour surmonter des difficultés liées aux notions de la voix active et de la voix passive à travers le rappel, chez les apprenants de Français Langue Étrangère (FLE).

Quant à Vigotsky (1962), le développement du langage est basé sur des facteurs sociaux qu'il considère comme déterminant. Il voit l'apprentissage d'une langue comme un phénomène cognitif, un résultat d'une interaction enchaînée entre le système humain et l'environnement, c'est-à-dire le milieu physique et social de l'apprenant. Les cognitivistes confirment que la langue de l'être humain se trouve entre deux phases : intellectuel et vocal. Ici, ils parlent de transfert parce qu'ils sont d'avis que l'apprenant acquiert déjà une connaissance en langue maternelle, en anglais sur laquelle l'on peut baser sa nouvelle connaissance. Chomsky (1959) affirme ceci du côté intellectuel lorsqu'il postule que l'apprentissage d'une langue est associé à l'intellect c'est-à-dire psycho-cognitif, même qu'il n'est pas cognitiviste. Pour lui, l'enfant arrive à maîtriser la structure d'une langue plus que ce qu'il entend des gens dans son environnement. Chomsky (1968) note aussi que l'enfant est développé d'un "*Language Acquisition Device (LAD)*" - dispositif d'acquisition du langage. Il explique en d'autres termes que l'enfant est considéré comme prédisposé à l'apprentissage des règles de grammaire. A travers les explications de cette théorie ci-dessus, nous notons que l'apprentissage d'une langue ne dépend pas seulement de la condition de l'environnement de l'apprenant mais aussi de l'intellect de l'habitude de l'apprenant. Nous avons aussi noté que si ces conditions n'existent pas, les apprenants d'une langue auraient des difficultés dans l'apprentissage de cette langue. Pour cela, les explications de ces théories sont très utiles à notre étude. Enfin, l'enseignant peut à partir de ces théories, développer des exercices ou stratégies pour favoriser l'apprentissage/ enseignement du français et surtout la transformation passive en français chez les apprenants de FLE.

2.2.3 L'analyse de l'erreur

Maria Kara (2000 :47) nous rappelle l'importance de l'erreur. Selon son article, « l'erreur désigne une réponse ou un comportement de l'apprenant [...] qui ne correspond pas à la réponse ou au comportement attendu ». Le même article ajoute :

Si traditionnellement, le concept d'erreur est lié à l'idée de faute avec ses connotations négatives, les conceptions actuelles de pédagogie préconisent que les erreurs des élèves soient prises en compte par l'enseignant. En effet, l'erreur n'est plus la manifestation d'un non connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être constructive.

Selon le même article, « l'erreur semble être inévitable dans le processus normale de l'apprentissage ». En pédagogie contemporaine, l'erreur n'est pas plus considérée comme détestable car les apprenants que nous avons interviewés n'ont pas les mêmes conditions d'apprentissage. En effet, l'erreur n'est pas seulement inévitable mais elle est aussi souhaitable puisque formatrice. L'article le confirme bien « [...] une erreur de l'apprenant peut parfois révéler d'une erreur de l'enseignant : soit qu'il a transmis une fausse information, soit qu'il utilise une pédagogie qui n'est pas adéquate à l'apprenant. »

En somme, l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Il est donc important pour la linguistique de comprendre la nature des erreurs commises par les apprenants. (Gadet : 1997, pp 9-11). Il convient donc d'analyser l'erreur dans le but de mettre en place des situations pédagogiques adaptées.

Selon Strevens (1964 :65), l'analyse des erreurs est vue comme un complément ou un substitut à l'analyse contrastive l'orsqu'il postula que :

Les erreurs produites et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison

bilingue complète. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. L'analyse des erreurs ne serait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits.

En se basant sur l'analyse de l'erreur, elle va nous permettre d'identifier, de relever les erreurs commises afin de trouver des stratégies de les remédiées.

Pour Corder (1980 :162), l'analyse des erreurs est considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui est de comparer deux langues. Contrairement à cette analyse (analyse contrastive) qui compare la langue d'arrivée à la langue source, l'analyse des erreurs compare la langue d'arrivée à l'inter-langue des apprenants, langue autre que la langue source.

Pour Porquier et Besse (1984 :207) :

L'analyse des erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, ou sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues.

Donc, l'analyse des erreurs va alors nous permettre de trouver de nouvelles méthodes pour améliorer l'enseignement et apprentissage du « passif » des apprenants.

2.2.4 L'analyse contrastive

L'analyse contrastive, ici, permet de prédire les erreurs de l'apprenant d'une langue seconde en mettant en lumière les niveaux de différences et de similarités entre deux langues. Cette approche joue un rôle majeur dans la prédiction des transferts comme le souligne Corder (1980), où l'apprenant dans le cadre du béhaviorisme transfère des habiletés de sa langue maternelle ou antérieure à la langue cible. Cependant, cette analyse contrastive ne peut revoir ou prévoir toutes les erreurs commises, dès donc "l'analyse des erreurs" a été développée pour le traitement des difficultés d'apprentissage.

L'analyse contrastive qui « tient à la présence de deux langues : celle(s) à apprendre et celle(s) déjà acquise(s) consiste à prévoir les transferts possibles et à les analyser ». L'analyse contrastive, fondée sur les descriptions linguistiques a pour but de « mettre en évidence les différences de 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 » (Galisson et Coste, 1976 :125).

2.3. Travaux antérieurs

Cette partie de notre recherche présente la revue des travaux de quelques auteurs qui ont travaillé sur le passif. En tenant compte du niveau de nos apprenants, nous avons essayé de présenter les aspects qui sont pertinents.

2.3.1 Travaux sur le passif

Selon Tomassone (2002), la voix passive est une forme de la conjugaison du verbe. Elle est caractérisée par l'emploi de l'auxiliaire « être » suivie du participe passé qui se comporte comme un adjectif et s'accorde en genre et en nombre avec le sujet :

7. *L'herbe a été coupée.*

8. *Les décorations sont faites par les apprenants.*

Pour Tomassone(2002), le « passif » ne relève pas uniquement de la morphologie verbale. Il concerne toute la phrase. Par exemple :

9a. *Christophe Colomb a découvert l'Amérique.*

9b. *L'Amérique a été découverte par Christophe Colomb.*

Nous notons à travers ces deux phrases ci-dessus qu'ils comportent les mêmes unités lexicales : un verbe *découvrir*, et deux noms propres, *Christophe Colomb* et *l'Amérique* ; elles ont, hors contexte, la même signification, mais ces deux phrases : 9a et 9b représentent deux versions, deux formes de la même phrase, la première 9a est dite de **forme active**, la seconde, de **forme passive**. Basant sur ces exemples ci-dessus, nous notons que parler de transformation passive vient à considérer la phrase passive comme un simple renversement de la phrase active mais ceci n'est pas toujours le cas. Nous en verrons en plus dans cette étude de recherche, les notions de quelques auteurs.

Dubois et Lagane (2004), en travaillant sur le passif examinent les introducteurs du passif comme « *par* » et « *de* ». L'usage de chacun de ces prépositions dépend de différentes conditions. A titre illustratif, ils ont présenté que la forme *passive* est utilisée avec certains verbes ; « *par* » est alors remplacé par « *de* » :

➤ avec des verbes qui expriment un sentiment ou une attitude : *aimer, détester, haïr, adorer, estimer, respecter, admirer...*

10. *Il est apprécié de tout le monde.*

- avec les verbes comme *connaître, oublier, ignorer...*

11. Elle était **connue de** tout le quartier.

- Et enfin, avec certains verbes qui servent à décrire : *être orné, être décoré, être rempli, être couvert, être composé...*

12. Le panier **était rempli de** fruits.

Quant à Tomassone (2002), le choix de l'une ou de l'autre des prépositions correspond le plus souvent à une différence de registre de langue : « *par* » est la forme la plus fréquemment employée, la plus courante ; « *de* » qui était de forme usuelle dans la langue classique, correspond à un registre soutenu, en dehors de quelques expressions (connu de, aimer de). Pour lui, « *de* » est employée dans des cas où le complément du « passif » ne représente pas l'agent du procès. Ainsi, « *de* » est impossible après certains verbes que l'on peut appeler « dynamiques », verbes d'actions réclament un agent :

13. Cette histoire a été racontée **d'un** témoin.

Riegel et al (2009:735) ajoutent que des fois le passif est employé sans les compléments d'agents introduits par les prépositions « *par* » et « *de* ». Dans ce cas le passif est dit « **incomplet** ». C'est le cas lorsque le locuteur ne peut pas ou ne veut pas identifier le sujet de la phrase active qui s'interprète généralement comme l'instance responsable (agent, cause, source, siège) du procès décrit par la phrase. Ils font références à ces exemples suivants:

14. La voiture a été dépassée en plein virage.

15. Votre candidature a été retenue.

2.3.1.1. Autres moyens d'exprimer le « passif »

Tous les auteurs que nous avons cités dans ce travail sur la notion du « passif », tels que Riegel *et al* (2009), Dubois *et al* (2004), Tomassone (2002), Mauger (1968) ont parlé en commun d'autres moyens d'exprimer le « passif » à savoir :

➤ **la forme pronominale** : exemple :

16. *Le vin rouge ne doit pas se boire glacé.* [ne doit pas être bu].

Cette construction est fréquente. Le sujet est généralement un non-animé et l'agent n'est pas indiqué mais, nous notons à travers cette phrase qu'elle a un sens passif. Donc, la forme pronominale est aussi un moyen d'exprimer le passif.

➤ **Le verbe faire + infinitif** :

17. *Les forces de police ont fait évacuer la salle.*

Cette structure peut avoir un sens passif. Pour mieux démontré ceci, les auteurs ci-dessus l'ont transformé de cette manière : (*La salle a été évacuée par les force de police*).

➤ **Se faire et se laisser + infinitif** :

Dans cette construction, le sujet est toujours un animé. L'agent aussi n'est pas toujours exprimé. **Se faire** suppose une certaine responsabilité du sujet alors que **se laisser** insiste sur la passivité du sujet. Cela est bien noté dans les exemples ci-dessous :

18. *Mon père va se faire opérer par le docteur Kassas.* (Il va être opéré)

19. *Monsieur Leonard s'est fait licencier pour faute professionnelle.* (il a été licencié)

20. *Le bébé s'est laissé soigner sans pleurer.* (il a été soigné)

Nous notons à travers les exemples ci-dessus que, dans l'exemple **18**, l'agent est indiqué alors que nous constatons que l'agent n'est pas exprimé dans les exemples **19** et **20** mais, ils ont quand même un sens passif.

➤ **Le passif impersonnel :**

Certains verbes passifs peuvent s'employer impersonnellement, en particulier dans la langue administrative ou journalistique. Cet emploi atténue l'importance du sujet. Par exemple :

21. Il a été décidé de limiter la vitesse sur les routes. (on a décidé de...)

22. Il est prouvé que le tabac cause de nombreux cancers. (on prouve que...)

Nous notons à travers les différentes phrases ci-dessus que les verbes sont employés impersonnellement mais elles ont un sens passif. A partir de tous ces apports intellectuels des théoriciens ou des auteurs cités dans ce chapitre, nous pouvons maintenant étudier et analyser les difficultés du passage de la voix active à la voix passive en français chez les apprenants du FLE.

2.3.2 Travaux sur les prépositions

Nous avons noté dans les travaux des auteurs cités qu'une préposition est une catégorie grammaticale, invariable, servant à introduire un complément au mot complété. La préposition introduit *des compléments d'agent, du nom, de l'adjectif, du verbe et de l'adverbe*. On peut dire que ces compléments présentent une extrême variété. Par exemple :

23. La souris est mangée par le chat. (GP, complément d'agent)

24. Le tiroir est rempli de vieux papiers. (GP, complément d'agent)

Alain (1998 :1047) voit la préposition comme un « mot invariable indiquant une relation grammaticale et le passage d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif, d'un adverbe à son complément » et qui précise le type de lien créé. Quant à Dubois et Lagane (1993 :390), la préposition est « *un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase toute entière en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel* ». Dubois et Lagane (ibid.) appellent le mot ou le groupe de mots ainsi reliés le « régime ». Ils expliquent que les prépositions traduisent des relations grammaticales et spatio-temporelles et que d'une manière générale, le régime suit immédiatement la préposition. La suite « *Prép + régime* » forme une unité dont les éléments de la phrase entretiennent entre eux des rapports plus étroits qu'avec le reste de la phrase. L'exemple ci-dessous explique cet emploi ci-dessus :

*25a. Cette jeune fille est aimée **de** mon frère.*

*25b. La voiture a été dépassée **par** le camion.*

Ici, les prépositions « **de** » et « **par** » sont antéposées aux noms « *mon frère* » et « *le camion* », donc les régimes « *mon frère* » et « *le camion* », ont pour fonction le complément d'agent.

La définition explicite de la préposition de Dubois et Lagane (ibid.), nous expose au fait que les prépositions sont des outils grammaticaux qui indiquent une relation logique entre les catégories grammaticales ou les groupes de mots. Nous avons noté que la définition de Dubois et al est identique à celle d'Arrivé et Galmiche (1986 :557) dans la mesure où ils affirment que les prépositions sont des mots invariables et qu'elles sont généralement présentées comme n'ayant pas, à proprement dit, de fonction. Pour eux, il s'agirait de simples outils de relation ou de lien entre deux termes, qui, eux seuls, sont porteurs d'une fonction. Ainsi, l'un peut manifester sans l'autre.

Huot (1981 :146) explique en détail que, du point de vue linguistique, parler de « *groupe prépositionnel* » signifie que, même si l'élément introduit par la préposition apparaît comme l'élément le plus important sémantiquement, l'ensemble formé par la préposition et l'élément qui la suit possède des propriétés qui en font un groupe syntaxique particulier qui doit être distingué des autres groupes, même si l'un de ces groupes apparaît comme l'un des constituants de cet ensemble. C'est-à-dire, la construction d'un GP tire sa fonction en relation qu'il entretient avec un autre constituant au sein de la structure dont il dépend. D'ailleurs, les notions de Dubois *et al* et d'Arrivé *et al* sur la préposition est résumée en ces termes par Riegel *et al* (2009 :347) que, la préposition est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie générale des mots de relation et que la préposition comme les conjonctions de coordination et subordination, servent à relier des termes pour les intégrer dans une construction plus vaste. Nous trouvons tous ces définitions très utiles et plus applicables à notre sujet d'intérêt de la recherche.

De plus, nous partageons les points de vue soulevés par Riegel *et al* (idem) que la préposition est l'un des morphèmes grammaticaux qui contribuent de façon décisive à l'organisation grammaticale de la phrase. Ils appellent les prépositions des *mots-outils* qui marquent les relations entre mots et groupes de mots dans la structure de la phrase Riegel *et al* (ibid. :641).

Mauger (1968 :392) a un avis semblable. Pour lui, les prépositions sont des termes invariables, simples ou composés (locutions prépositives), qui introduisent surtout des compléments *du nom, du pronom, de l'adjectif, du verbe, de l'adverbe etc.* Mauger indique que la préposition exige d'être associée à un terme qui la suit. Donc, pour cela, nous avons retenu que la définition simple de la préposition comme un morphème grammatical ayant pour fonction de mettre en relation un élément X (de la phrase) à un

autre élément Y, ce dernier étant subordonné au premier. Nous avons bien noté et compris par là que la préposition est un *mot outil* qui permet de mettre en relation syntaxique des éléments qui, sans elle, ne pourraient être reliés. Enfin, la définition générale de la préposition vue dans des dictionnaires et dans des ouvrages des grammairiens nous a aidée beaucoup à identifier et comprendre le fonctionnement des prépositions « par » et « de » dans la transformation passive en français. Quant à Gérodet (2002), les prépositions ont des valeurs polysémiques et monosémiques. Dans son analyse sur les prépositions, il observe que quand une préposition sert à exprimer plusieurs rapports, elle est dite « polysémique » et affirme que toutes les prépositions ne sont pas polysémiques. Pour lui, l'état polysémique des prépositions impose à l'utilisateur la maîtrise des différents rapports que peut exprimer une préposition donnée s'il veut en faire bon usage. Cette notion de polysémie et d'usage de particularités de sens confirme la méconnaissance de la multiplicité des fonctions des prépositions « par » ou « de » dans la transformation du « passif ».

2.3.3 Choix des prépositions « par » et « de »

Mauger (1968:289) signale qu'en règle générale, c'est « par » qui introduit le complément d'agent. Par exemple: 26. *La voiture sera conduit par Jean.* « par » introduit un agent, un être actif à proprement parler. Il ajoute de plus que « par » qui introduit le complément d'agent se trouve parfois aussi:

(a) après certains infinitifs de forme active. Par exemple:

27. *On enverra des patrouilles, en vue de l'attaque à mener par le régiment.* (= l'attaque qui sera menée par le régiment).

28. *Je le fais recevoir par vous.*

(b) après un nom d'action. Par exemple:

29. *Son arrestation par des gendarmes...*

Pour Mauger, on emploie « de »:

(a) plus fréquemment après des verbes de sentiment ou d'intelligence (un sentiment et même une pensée, ne sont pas des actes à proprement parler). Par exemple:

30. *Il est aimé de ses camarades.*

31. *Il est compris de tous.*

(b) très fréquemment si l'agent est une idée, une chose abstraite. Par exemple:

32. *Il fut saisi de peur ou d'étonnement.* (Mais: il fut saisi par une main ferme).

(c) après des verbes d'accompagnement plutôt une situation qu'une action intentionnelle. Par exemple:

33a. *Le chasseur est suivi de son chien.* Mais: 33b. *La petite fille est suivie par un chien hargneux.*

De même: 34a. *Le prince était accompagné de ses gardes.* Mais: 34b. *Il fut accompagné par les gendarmes jusqu'à la frontière.*

Il est aussi à noter que les verbes rester, demeurer, sembler, paraître, passer pour, accompagné du participe passé peuvent être considérés comme des auxiliaires du passif:

Par exemple:

35. *Tu resteras aimé de tous les enfants* (= toujours tu seras aimé).

36. *Il semble aimé de tous* (= apparemment il est aimé).

Jamais le verbe « devenir » ne joue ce rôle. Le français dit: venir est suivi de l'infinitif passif. Par exemple: s'il vient à être aimé...

Dans la phrase passive, nous avons noté que le complément du « passif » est introduit par la préposition « **par** » ou la préposition « **de** ». Nous avons noté aussi que quelques expressions concernant l'usage de la préposition « **à** », par exemple :

37. *Les plaintes concernant le rôle d'évaluation foncières doivent être déposées à la cour de petites créances.*

38. *Ce vêtement est mangé **aux** mites.*

2.3.4 Les critères de transformation passive.

Riegel *et al* (2009 :730) identifient quatre (4) caractéristiques (critères) qui nécessitent la transformation de la forme active à la forme passive. (i) L'objet de la phrase active devient le sujet de la phrase passive et vice versa. Par exemple:

39a. *Le ministre inaugurera l'exposition* (forme active).

Sujet

objet

39b. *L'exposition sera inaugurée par le ministre* (forme passive).

Sujet

objet

(ii) Le verbe au participe passé se conjugue avec l'auxiliaire être qui se met au même temps et au mode que la forme conjugué du verbe actif. Par exemple:

40a. *Le ministre **inaugurera** l'exposition* (forme active).

Temps (futur) / mode (indicatif)

40b. *L'exposition **sera** inaugurée par le ministre* (forme passive)

Temps (futur) / mode (indicatif)

(iii) le sujet de la phrase active peut éventuellement se réaliser sous la forme d'un complément prépositionnel (dit complément d'agent) introduit par les prépositions « par » ou « de ». Par exemple:

41. *L'exposition sera inaugurée **par le ministre**.*

Complément d'agent

42. *Le tiroir du bureau est rempli **de vieux papier**.*

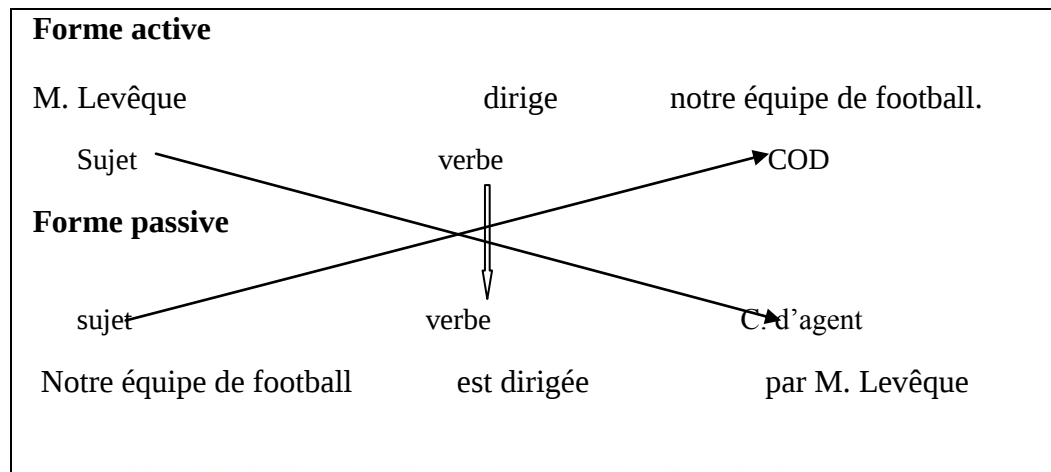
Complément d'agent

(iv) Le sujet et l'objet de la phrase active permutent mais conservent leur rôle sémantique par rapport au procès verbal. Dans les deux phrases **41** et **42** ci-dessus, le sujet (*le ministre*) et l'objet (*l'exposition*) gardent leurs rôles sémantiques. Ils n'y a pas de changement dans le sens de ses deux phrases.

Delatour *et al* (2004 :104) ont la même idée que Riegel *et al* (2009), mais, quant à Delatour *et al*, ils ont soulevé seulement trois critères de modifications sur la transformation passive :

- le complément d'objet direct du verbe actif devient **le sujet** du verbe passif ;
- le sujet du verbe actif devient le **complément d'agent** du verbe passif et introduit par une préposition ;
- le verbe de la forme active se transforme. Il est remplacé par **être + participe passé**. L'auxiliaire être est au même temps que le verbe actif.

Ces critères ci-dessus sont résumés dans le tableau ci-dessous :



Les notions sur le « passif » discutées du haut par les différents auteurs nous seront utiles en mesure d'apporter un éclairage sur les domaines de difficultés relatives à notre sujet de recherche. Nous souhaitons que les informations recueillies nous aident à identifier les sources des erreurs morphosyntaxiques provenant de l'emploi du « passif » par nos étudiants afin de proposer des solutions concrètes aux difficultés soulevées.

2.3.5 Le choix des auxiliaires « être » et « avoir »

Selon Dubois et Lagane (2004:8), l'auxiliaire est un verbe qui sert à conjuguer un autre verbe, à certains modes, à certains temps et certaines voix. Il aide à construire certaines formes verbales et dans ce cas, il perd son sens.

Pour Dubois et Lagane, les auxiliaires « avoir » ou « être » sont les plus courants.

2.3.5.1 L'auxiliaire « avoir »

Selon Dubois et Lagane (2004:7), l'auxiliaire « avoir » s'emploie pour conjuguer la plupart des verbes aux temps composés de la voix active, sauf quelques-uns qui se conjuguent avec « être ». Par exemple:

43. *J'ai lu le journal.*

44. *Nous avons mangé des bananes.*

En se basant sur l'exemple ci-dessous, nous notons que l'auxiliaire « avoir » tient une place très importante dans la transformation passive. Il sert aussi à conjuguer les verbes aux temps composés de la forme passive. Exemple :

45. *L'autobus a été retardé par des embouteillages.*

2.3.5.2 L'auxiliaire « être »

Selon Dubois et Lagane (2004 :8), l'auxiliaire « être » s'emploie pour conjuguer certains verbes et pour construire certaines formes. Pour eux, ils ont relevé les traits ci-dessous sur l'emploi de l'auxiliaire « être » :

a) Quelques verbes construisent leurs temps composés de la voix active avec l'auxiliaire « être »

i) les verbes qui indiquent l'état ou la position où l'on se trouve : « demeurer » (quand il ne désigne pas « habiter »), « rester », par exemple :

46. *Elle est restée calme.*

ii) les verbes qui indiquent un changement d'état ou un déplacement dans l'espace : « devenir », « naître », « mourir », « tomber », « monter », « descendre », etc., exemple :

47. *Il est né avant-hier.*

Nous devons noter que quand un verbe de déplacement est accompagné d'un complément d'objet direct (COD), on emploie l'auxiliaire « avoir », on dit ainsi :

48. *Je suis descendu chez la maitresse.*

aux. être CCL

49. *J'ai descendu la valise.*

aux. avoir COD

b) Tous les verbes conjugués à la voix pronominale construisent leurs temps composés avec « être »

50. *Elle s'est blessée.*

c) Tous les verbes à tous les temps de la voix passive ont leurs formes construites avec l'auxiliaire « être » ; par exemple :

51. *Je suis soigné. → J'ai été soigné.*

2.3.6 Notion de transitivité et d'intransitivité

D'après Riegel *et al* (2005 :454), la notion de transitivité et d'intransitivité caractérise les différents types de constructions du verbe. Ainsi une construction verbale sera dite : ***intransitive*** lorsque le verbe n'a pas de complément ; ***transitive***, lorsque le verbe a un ou plusieurs compléments. La construction sera ***transitive directe*** si le complément d'objet direct (COD) est directement relié au verbe et ***transitive indirecte*** lorsque le complément d'objet indirect (COI) est introduit par une préposition normalement « *de*, *à* ». Nous allons discuter en plus ces notions ci-dessus et donner des exemples sur les lignes qui suivent.

2.3.6.1 Les verbes transitifs

Selon Grevisse (2009:172), les verbes transitifs sont ceux qui expriment une action passant du sujet sur une personne ou sur une chose; ils appellent un complément d'objet

(sans lequel ils auraient un sens incomplet et resteraient comme en l'air). Ils supposent donc une relation nécessaire entre:

- un être ou une chose qui fait l'action.
- un être ou une chose qui la reçoit.

- Ils sont transitifs directs quand leur complément d'objet est direct (c'est-à-dire, sans préposition). Par exemple:

52. *Elle a acheté une robe.*

- Ils sont transitifs indirect quand leur complément d'objet est indirect (c'est-à-dire, introduit par une préposition). Par exemple:

53. *Le garçon a échoué à son examen.*

54. *J'use de ce remède.*

Grevisse rappelle aussi que certains verbes transitifs ont ou peuvent avoir à la fois deux compléments d'objets, l'un direct, l'autre indirect. Par exemple:

55. *Je commande une revue.*

COD

56. *Je commande au libraire.*

COI

Nous avons noté aussi que certains verbes transitifs sont parfois employés intransitivement, c'est-à-dire sans COI. Par exemple:

57. *Nous sortons la pizza du four.* (transitif)

58. *Ce soir nous sortons en famille.* (intransitif)

De ce point, Dubois et Lagane (2004:13), en travaillant sur la voix passive ajoutent que seuls les verbes transitifs directs (suivis d'un COD) peuvent être mis à la voix passive; le sujet du verbe passif est le COD du verbe actif correspondant. Par exemple:

59. *Le maire a inauguré la patinoire.* (voix active).

Sujet du verbe actif COD du verbe actif

60. *La patinoire a été inaugurée par le maire.* (voix passive).

Sujet du verbe passif

Ils révèlent aussi que les verbes « obéir à » et « pardonner à » qui sont suivis d'un complément d'objet indirect (COI) à la voix active peuvent néanmoins admettre la voix passive. Par exemple:

61. *Le professeur a été obéi.*

62. *Jeanne est pardonnée.*

2.3.6.2 Les verbes intransitifs

Selon Grevisse (2009:172), les verbes intransitifs sont ceux qui expriment une action ne passant pas du sujet sur une personne ou sur une chose; ils n'appellent pas de complément d'objet et suffisent avec leur sujet à exprimer l'idée complète de l'action. Par exemple:

63. *L'animal dort.*

Selon Grevisse, nous devons noter que certains verbes transitifs peuvent devenir intransitifs et vice versa, mais généralement le sens change plus ou moins. Par exemple:

64. *Je ferme la fenêtre.* (verbe transitif). → *La fenêtre ferme mal.* (verbe intransitif).

En outre, la transformation passive est impossible avec une construction transitive indirecte. Quant à Pourgeoise (2007), cette transformation a le mérite de permettre de distinguer le complément d'objet direct de certains compléments circonstanciels construits directement. Par exemple :

65a. *La maman a pesé son enfant.*

65b. *L'enfant a été pesé par sa maman.*

66a. *L'enfant pèse dix kilos.*

66b. **Dix kilos sont pesé par l'enfant.*

A partir des exemples ci-dessus, nous notons que la phrase 65b est inacceptable ou impossible à la transformation passive comme le dit Pourgeoise (2007). Alors, la notion de transitivité et d'intransitivité nous permettra en mesure d'apporter un éclairage sur les domaines de difficultés dans la transformation du « passif » par nos apprenants du français langue étrangère, afin de proposer quelques solutions aux difficultés soulevées.

2.3.7 Remarques critiques

Nous avons vu que tous les auteurs que nous avons cités dans notre recherche ont fait des recherches très approfondies mais seuls Riegel *et al* (2009) ont parlé des critères nécessaires pour la transformation d'un actif au passif. Néanmoins, ils n'ont pas fait mention des accords du sujet et du verbe comme l'un des critères très indispensables.

Nous notons ainsi que les verbes intransitifs à la forme active ne peuvent pas être transformés à la forme passive puisque qu'ils n'admettent pas un complément d'objet soit direct soit indirect. De plus, ces explications ou discussions principales des travaux des auteurs ci-dessus sur la transformation passive peuvent donc nous aider dans notre étude à interpréter et à analyser les causes possibles des erreurs commises par les apprenants.

2.4 Conclusion partielle

En guise de conclusion, nous avons d'abord défini les termes liés à notre recherche pour faciliter la compréhension de ces termes. Nous nous sommes ensuite basé sur les théories behavioristes, cognitivistes et pour montrer comment l'acquisition de la langue se déroule chez l'apprenant.

Nous avons aussi travaillé sur les travaux antérieurs où nous avons essayé de parler de quelques auteurs qui ont un rapport direct avec notre travail. Sur l'emploi des prépositions, Batsa (2009) nous fait voir que les étudiants-professeurs de MMCE (Mount Mary College of Education) ont des difficultés à faire de la distinction entre l'article « *de* » et de la préposition « *de* ». Elle note aussi que l'usage incorrecte du morphème « *de* » dans la communication est dû à la complexité des règles d'apprentissage de ce morphème. Nous trouvons le travail de Batsa très utile pour notre étude sur les difficultés du passage de la voix active à la voix passive. Le chapitre suivant s'ouvre sur les démarches méthodologiques que nous avons explorées pour recueillir nos informations.

CHAPITRE TROIS

APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, nous présentons les démarches méthodologiques adoptées pour la collecte des données à savoir, la population de référence, les instruments de collecte des données, de test portant sur l'emploi ou la transformation de la voix passive, et le plan d'intervention. Dans notre travail, les données collectées et analysées portent sur les difficultés auxquelles les apprenants du français des lycéens de Nifa SHS et ceux de University of Ghana Legon niveau 200 & 300, font face lors de la transformation de la voix active à la passive. Pour ce faire, nous avons adopté des démarches qui nous ont permis de mettre en évidence les difficultés dont il est question. En se basant sur la définition de Gunderson et Aliaga (2000) de la méthode qualitative, nous l'avons utilisée pour analyser les erreurs des étudiants comme l'a proposée Corder. Aussi, Corder, le théoricien dont nous nous inspirons ici définit les erreurs comme des dérivations dues à la compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant. Pour lui, on peut les évaluer afin de déterminer leurs types ; orales écrites, globales ou locales notamment. Cette étape aide à trouver les moyens ou les stratégies dont on peut se servir pour la correction des erreurs. Cette méthode est plus facile à comprendre et permet de faire des descriptions bien détaillées vis-à-vis des tableaux.

Ensuite nous avons utilisé une approche qualitative pour interpréter les réponses des apprenants. Ces analyses quantitatives et qualitatives du contenu nous ont aidé à recueillir des données nécessaires pour l'aboutissement de notre recherche. Ces données ont servi comme un outil très important sur lequel nous nous sommes appuyé pour élaborer les réponses obtenues aux questionnaires et à l'interview sur la compétence grammaticale de l'apprenant et l'approche pédagogique adoptée par les enseignants.

3.1. Population de référence

Nos recherches ont été menées à deux endroits (deux institutions différentes). L'une est Nifa SHS qui est située à Adukrom-Akwapim dans la région de l'est du Ghana et l'autre est University of Ghana, Legon précisément les apprenants du français niveau 200 et niveau 300.

3.1.1 Les apprenants de Nifa SHS

Nifa SHS est une école mixte. Les classes choisies sont SHS2 ARTS 3 et SHS3 ARTS 3. Cette population est constituée des apprenants qui ont entre 14-19 ans. En général, nous avons constaté que certains apprenants au nombre de neuf (9) n'ont pas fait le français en JHS ; ils ont commencé à étudier le français en SHS1. Nous avons travaillé avec ces apprenants quand même dans cette école dont les garçons et les filles sont 22 et 28 respectivement. Notre choix est justifié par la raison que la plupart des apprenants de ces classes ont fait le français à Junior High School. En plus, c'était dans ces classes que nous avons noté les difficultés de la transformation passive. Cette population est importante à notre recherche car selon les théories de Krashen (1995), les lycéens peuvent toujours acquérir une langue étrangère. Pour lui, l'acquisition à ce niveau se fait avec l'aide de l'apprentissage des règles de la langue étrangère. Le tableau ci-dessous montre la description statistique des apprenants :

Tableau 1 : Nombre et sexe des apprenants de Nifa

Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	22	44%
Fille	28	56%
Total	50	100%

3.1.2 Les apprenants de l'Université de Ghana

A l'université de Ghana, nous avons travaillé avec cent(100) étudiants. Nous avons constaté que la majorité de ces étudiants ont appris le français au collège (niveau JHS) et au niveau SHS. Cela fait au total pour six(6) ans d'exposition à la langue française. Lors de nos interactions avec ces étudiants, nous avons su que certains d'entre eux ont même commencé à étudier le français dans des écoles primaires privées dès leur enfance. De plus, parmi ces 100 apprenants, nous avons pu identifier au moins trois (3) d'entre eux qui ont aussi suivi des formations dans des écoles normales tels que 'Mount Mary College of Education', 'Wesley College of Education' et 'Bagabga College of Education' pour devenir enseignants de français dans des "Basic Schools" au Ghana. De même, nous avons travaillé avec quinze (15) professeurs de français qui font partie de notre population de référence.

3.2. Présentation des outils de collecte des données

Comme outils de collecte de données, nous avons utilisé la méthode d'observation participante, des questionnaires, des tests et des interviews. Les outils ont pour objectifs de nous aider à identifier les difficultés spécifiques à travers les erreurs des apprenants et à avoir une image authentique de l'enseignement de la forme passive à travers des activités comme des exercices structuraux, des jeux de rôle et enfin comment on peut l'améliorer.

3.2.1 L'Observation participante

« L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par la négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres

desiderata ou de place que ceux-ci consentent à lui faire. », Mucchielli (2011 :166). Pour Cuq (2003), « l'observation de classe est une technique qui se pratique régulièrement, dans les cursus de formation d'enseignants, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et de sa culture ». Il maintient que l'observation peut être limitée soit aux manières d'être et de faire de l'enseignant, soit aux manières d'être de faire des apprenants, mais peut également porter sur les interactions entre enseignants et enseignés. Comme l'un des outils de collecte des données, notre étude dès lors est basée sur cette technique car elle permet avec le temps, la réflexion et des lecteurs scientifiques parallèles, de constituer un corpus sur lequel le chercheur s'appuie pour ses démonstrations.

3.2.2 Exercices structuraux

Le dictionnaire du français contemporain définit un exercice comme un « Devoir scolaire aux difficultés gradées ou devoir donné aux élèves pour qu'ils s'exercent à faire ce qu'ils ont appris ». Le même dictionnaire définit structural comme ce « qui a une structure ou qui concerne la structure ou qui relève des structures économiques ».

En anglais, un exercice structural est appelé « à drill ». Selon Sparenta (1984)", « a drill is a language learning activity characterized by a narrow focus and limited number of correct answers only one of which is correct at a time ». Quant à Cuq (2003), il écrit que « l'exercice structural que l'on peut catégoriser en exercice de répétition, de substitution et de transformation invite l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires ». Nous notons dans les définitions ci-dessus qu'un exercice structural est une activité basée sur les actes de parole qui vise le contrôle de la langue par l'enseignant. Il est utilisé pour contrôler et systématiser la pratique de la

langue et encourager la bonne prononciation et finalement pour faciliter la mémorisation et aussi pour enseigner la grammaire et le vocabulaire.

Considérant les définitions et les points évoqués ci-dessus, nous pouvons dire qu'un exercice structural est un devoir scolaire aux difficultés gradées donné aux apprenants pour qu'ils exercent à faire ce qu'ils ont appris en suivant une structure. Nous pouvons donc utiliser les exercices structuraux pour enseigner la grammaire comme stratégie pour surmonter les difficultés grammaticales liées aux emplois du «passif» chez les apprenants de lycée et de l'université dans l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère.

3.2.3 La nature de l'interview

Cuq (2003) nous rappelle qu'en sociolinguistique, l'entretien(ou interview) – au cours duquel le chercheur sollicite la parole chez son interlocuteur pour recueillir des pratiques linguistiques n'est pas les méthodes d'observation indirecte. En effet, étant donné que les données de la situation d'observation sont connues du sujet, même si celui-ci n'en connaît pas le but exact. Quant à lui, l'interview est une méthode d'observation interactive, ce qui le distingue des autres moyens des investigations à la disposition du sociolinguiste (questionnaire, observation participante et observation directe). Pour lui, en didactique, l'interview permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs. Nous avons eu un entretien avec les professeurs titulaires de français de Nifa Senior High School d'Adukrom-Akwapim et autres professeurs de français. Notre interview avec eux est centrée sur l'état général en ce qui concerne l'apprentissage du français dans leurs écoles.

Nous avons aussi voulu recueillir des informations sur les enseignants eux-mêmes d'une part et de l'autre part sur les apprenants puisque ce sont les enseignants qui sont en

contact direct avec ces apprenants. Notre motif était aussi de savoir l'approche que les enseignants utilisent dans leurs enseignements et la réaction des apprenants envers l'apprentissage du français. Le choix de l'interview est justifié par Berthier (2006 :49) lorsqu'il estime qu'« il est important de faire parler des sujets de la population d'enquête pour repérer de façon dont ils abordent une situation ou un objet, comment ils parlent de ce qu'ils font, qu'elles sont leurs croyances ou leurs valeurs ». Pour lui, ces interviews seront aussi l'occasion d'évaluer les premières hypothèses ou bien de les formuler de nouvelles. C'est à travers cette notion que nous avons rencontré ces enseignants dans la mesure de discuter à propos de leurs tâches pédagogiques pour faire sortir leurs avis ou opinions sur les difficultés que font face leurs apprenants dans la transformation « passive ».

Cet entretien nous a été très utile car les réponses obtenues nous ont fourni le maximum d'informations. Les données recueillies auprès des enseignants interviewés ont été analysé dans le chapitre suivant.

3.2.4 La nature des questionnaires

Selon le *dictionnaire de didactique du français*, un questionnaire est un « instrument de recherche essentiel ; le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées ». Cuq (2003) maintient qu'il doit être standard (mêmes questions pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporté des questions qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme.

Notre questionnaire qui est composé de quinze questions est destiné aux apprenants. Notre motif était de recueillir des informations précises sur les apprenants vis-à-vis de

l'apprentissage du français. Ces questionnaires visaient à savoir si les apprenants ont une fois appris le français ou si c'était leur première fois d'être en contact avec la langue française. Ces questionnaires visaient aussi à savoir si les apprenants sont intéressés au cours du français, et s'ils pouvaient parler ou lire le français. En plus, ils sont pertinents dans la mesure où ils visent à recueillir des informations principales chez les enseignants, ou obtenir les opinions des enseignants par rapport à l'emploi du « passif ».

A travers les questionnaires, nous voulions également savoir comment les apprenants trouvent la grammaire française surtout l'emploi du « passif ».

3.2.5. Nature des tests

Pour pouvoir recueillir des informations nécessaires à notre étude, nous avons préparé deux tests pour les apprenants de chaque institution. Le test des apprenants des lycéens de Nifa SHS est composé de dix (10) questions à choix multiples. Dans ce test, les apprenants doivent choisir la bonne réponse de la voix passive de la phrase active posée. Le contenu du test suit le model et fait partie de l'évaluation finale des apprenants dans leurs formations et c'est pour cela que nous l'avons adopté. Nous avons même inclus quelques questions passées de l'épreuve finale de West African Senior Secondary School Certificate Examination (WASSSCE) à nos questions. Concernant le test des étudiants de l'université du Ghana, il est composé de quinze (15) questions c'est-à-dire 15 phrases actives. Dans le test, les étudiants doivent transformer les phrases actives à la forme passive. Le premier test est un exercice qui est organisé avant l'intervention. Il vise à identifier les difficultés auxquelles les apprenants font face quand il s'agit de l'apprentissage de la transformation passive. Le deuxième test est composé pour trouver

l'efficacité de l'intervention. Les résultats de ces tests sont présentés dans le chapitre suivant.

3.3 Plan d'intervention

Pour notre plan d'intervention, nous avons préparé des leçons sur l'identification du COD ou COI dans des phrases de formes actives, sur l'identification des prépositions « *par/de* », la construction du complément d'agent, conjugué les auxiliaires « *être* et *avoir* » et autres verbes aux temps différents. Nous avons aussi identifié des verbes transitifs et intransitifs et fait une description des constructions verbales passivables (les verbes susceptibles d'être transformés à la forme passive). 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 de la transformation passive. Après tout, nous avons proposé de faire une évaluation pour savoir les succès et les échecs de notre intervention.

Notre plan d'intervention comprenait cinq étapes. Chaque étape est constituée de trois activités. La répartition est la suivante:

1ère étape: Identification des prépositions « *par* » et « *de* »

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

Activité 2: L'entraînement.

Activité 3: L'application et l'évaluation.

2ème étape: Identification des COD et COI

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: Conjugaison des auxiliaires « avoir et être » et les autres verbes aux différents temps

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: Transformation des formes actives aux passives.

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

Activité 2: L'entraînement et la généralisation.

Activité 3: L'application et l'évaluation.

Notons bien que nous avons élaboré et expliqué chaque étape dans le chapitre qui suit c'est-à-dire le chapitre quatre.

3.4 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons travaillé sur la population de référence, la prise d'échantillonnage, les outils de collecte des données, la méthode d'analyse des données

et le plan d'intervention. A travers ces démarches méthodologiques, nous avons eu des données qui nous ont fourni des renseignements nécessaires pour que nous puissions réaliser l'objectif de notre recherche.

Dans le chapitre suivant, nous allons analyser ces données.



CHAPITRE QUATRE

RÉSULTATS, ANALYSES ET SYNTHÈSE DES DONNÉES

Ce chapitre nous présente l'analyse des résultats des données que nous avons obtenus à travers l'interview avec les professeurs titulaires des classes observées, les questionnaires que nous avons administrés aux apprenants et les tests avant et après l'intervention.

Le chapitre se consacre à nous donner également des informations détaillées sur l'intervention, la synthèse et la comparaison des résultats des tests ainsi que la validation de nos hypothèses.

4.1. Analyse de l'interview

Tableau 2 : Données pour les professeurs titulaires des classes observées

Item	Réponses	Nombre	%
Est-ce que vos apprenants apprécient le français ?	oui	15	100
	non	0	0
Est-ce que les apprenants sont-ils capables de s'exprimer en français ?	oui	0	0
	non	15	100
Est-ce qu'ils ont appris quelques expressions en fondamentales ?	oui	13	86.7
	non	2	13.3
Quelles sont les aspects du français enseignez-vous ?	La grammaire	12	80
	La littérature		
	L'expression écrite		
	L'expression orale		
	La lecture	3	20
Quelles sont les techniques que vous avez utilisées pour	Méthode explicite + supports	10	66.7

enseigner la grammaire ?	Méthode implicite + supports	5	33.3
Avez-vous une fois enseigné la voix passive ?	oui	13	86.7
	\non	2	13.3
L'enseignement du passif pose-t-il des difficultés aux apprenants ?	oui	15	100
	non	0	0
Quelles sont les domaines de ces difficultés ?	L'emploi de la préposition par	6	40
	L'emploi de la préposition de	15	100
	L'emploi des temps verbaux	13	86.7
	L'accord du participe passé	14	93.3
Quelles techniques avez-vous employées pour surmonter ces difficultés ?	Questions et réponses	5	33.3
	Formations des phrases par des étudiants	4	26.7
	illustrations	6	40
Avez-vous réussi à trouver des solutions aux difficultés des apprenants ?	partiellement	13	86.7
	totalement	2	13.3
Avez-vous implicitement traité les difficultés de la transformation passive ?	oui	6	40
	non	9	60

Le tableau 2 ci-dessus montre les données sur l'enseignement du français et surtout le « passif ». Ces données nous ont permis d'identifier les techniques adoptées par des enseignants, les difficultés de leurs apprenants et les sources de ces difficultés dans l'enseignement/ apprentissage de la transformation passive. Selon les données, les réponses données par les enseignants, soit 100% ont révélé que les apprenants apprécient beaucoup le français mais ne sont pas capables de s'exprimer en français. Cette situation ne facilite pas une bonne interaction entre les enseignants et les apprenants au moment du déroulement de la leçon et rend l'enseignement très difficile. Néanmoins, les enseignants nous ont assuré que puisque les apprenants continuent à suivre les cours, ils ont appris quelques expressions fondamentales. Nous avons remarqué que les enseignants peuvent se servir de ces expressions fondamentales pour faire les cours. En ce qui concerne les données portant sur les aspects de la langue française, 80% des enseignants ont mentionné la grammaire, la littérature, l'expression orale et écrite comme les aspects du français qu'ils enseignent. Nous avons noté que les enseignants, soit 20% ont oublié un autre aspect aussi très indispensable qui est la lecture. Pour qu'il y ait une bonne coordination entre l'oral, l'écrit et l'application des règles grammaticales, les apprenants doivent tout de même faire des lectures pour savoir comment les mots sont écrits ou prononcés. A la question qui consiste à savoir les techniques adoptées par les enseignants dans leurs leçons de grammaire, nous avons pu relever deux techniques pertinentes : techniques explicite + supports (66.7%) et la technique implicite + supports (33.3%). La plupart des enseignants nous ont dit que, pour enseigner la grammaire, ils adoptent la méthode explicite et utilisent les supports comme: les objets concrets, les gestes, les images, les mimes et plusieurs autres supports. Les enseignants ont ajouté que la méthode adoptée et les supports utilisés aident les apprenants à mieux comprendre la leçon. Nous pensons que les enseignants

ont raison d'une part mais de l'autre part, nous croyons qu'il serait mieux d'utiliser la méthode implicite pour enseigner la grammaire. Cette méthode aide les apprenants à découvrir les règles grammaticales eux-mêmes. Mais, avec la méthode explicite, c'est l'enseignant qui enseigne les règles grammaticales. Ceci n'aide pas du tout les apprenants.

Concernant l'enseignement du passif, la majorité de ceux-ci soit 86.7% l'ont enseigné tandis que 13.3% ne l'ont pas enseignée. Les enseignants nous ont dit qu'ils ont une fois enseigné le passif mais certains apprenants le trouvaient bizarre. Cette attitude les a empêchés de comprendre la leçon. Tous les enseignants soit 100% ont répondu par l'affirmation concernant les difficultés d'emploi du passif. Pour les domaines des difficultés, 40% des enseignants ont identifié l'emploi de la préposition **par**, 100% pour la préposition **de**, 93.3% ont pu indiquer l'accord du participe passé et 86.7% pour l'emploi des temps verbaux. Ceci sert à confirmer notre problématique que les apprenants n'arrivent pas à accorder le participe passé et d'autres ne peuvent pas distinguer les prépositions **par** et **de**. Les données montrent que 40% des techniques telles que questions et réponses 33.3% et formation des phrases par des apprenants 26.7% ne peuvent pas être considérées comme une technique efficace pour l'enseignement du passif. A travers le tableau, 86.7% des enseignants n'ont pas pu trouver partiellement des solutions aux difficultés des apprenants dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du passif. Nous trouvons aussi que seuls 40% des enseignants affirment qu'ils ont dispensés des cours explicitement sur l'emploi du passif avec les apprenants.

De ce fait, l'interview nous a révélé clairement que les causes des difficultés du passif des apprenants provenaient des méthodes d'enseignement de l'enseignant et des attitudes des apprenants eux-mêmes puisque l'enseignant ne laissait pas les apprenants à

découvrir les règles grammaticales eux-mêmes et les apprenantes eux-mêmes ne montraient pas assez d'intérêt dans l'apprentissage de la langue française.

4.2. Présentation des résultats des données du questionnaire.

Les tableaux suivants décrivent les réponses des apprenants à travers le questionnaire. L'analyse est faite en combinant le nombre d'apprenants dans les deux classes, c'est-à-dire, «SHS2 ARTS 3 et SHS3 ARTS 3» comme nous l'avons dit dans le chapitre troisième.

Question 1: Have you ever studied French? (As-tu une fois étudié/ appris le français?)

Tableau 3 : Données pour les apprenants : item 1 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	41	82%
Non	9	18%
Total	50	100%

Le tableau ci-dessus montre que 41 apprenantes représentant 82% ont déjà une base d'apprentissage du français et 9 apprenantes représentant 18% n'ont jamais appris le français. Ce pourcentage des apprenants qui ont une base d'apprentissage du français est assez élevé et peut servir une bonne base de départ pour l'enseignant.

Question 2: Do you like French? (Aimes-tu la langue française?)

Tableau 4 : Données pour les apprenants : item 2 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	46	92%
Non	4	8%
Total	50	100%

Selon le tableau ci-dessus, 46 apprenants de la population cible représentant 92% aiment le français. Le reste 4, représentant seulement 8% n'aiment pas le français. Puisque la majorité des apprenantes aiment le français, l'enseignant doit se fonder sur cet intérêt pour bâtir ses enseignements.

Questions 3: Which aspect(s) of French do you like? (Quel(s) aspect(s) de la langue française aimes-tu?)

Tableau 5 : Données pour les apprenants : item 3 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Grammaire	20	40%
Lecture	14	28%
Oral	9	18%
Compréhension	7	14%
Total	50	100%

D'après le résultat du tableau trois(5), 20 apprenants de la population cible représentant 40% apprécient la grammaire, 14 apprenants représentant 28% apprécient la lecture, 9 apprenantes qui représentent 18% apprécient l'oral et 7 apprenantes représentant 14% apprécient la composition. Nous voyons que chaque apprenant préfère un aspect du français mais la majorité de ces apprenants apprécie la grammaire.

Question 4: Can you speak French fluently? (Peux-tu parler couramment le français?)

Tableau 6 : Données pour les apprenants : item 4 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	6	12%
Non	44	88%
Total	50	100%

Le tableau ci-dessus indique que 6 apprenants de la population cible représentant 12% parlent couramment le français mais 44 apprenants qui constituent 88% ne peuvent pas parler couramment le français. Ceci est un problème majeur pour l'enseignant dans la classe de Français Langue Etrangère (FLE).

Question 5: Do you understand your teacher when he is speaking French to you? (Comprends-tu ton enseignant quand il te parle en français?)

Tableau 7 : Données pour les apprenants : item 5 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Une compréhension totale	3	6%
compréhension approximative	43	86%
Non compréhension	4	8%
Total	50	100%

D'après le tableau ci-dessus, 3 apprenants de la population cible, représentant 6% comprennent très bien l'enseignant quand il parle avec eux. 43 apprenants représentant 86% comprennent un peu l'enseignant et 4 apprenants qui représentent 8% ne comprennent rien du tout quand l'enseignant parle avec eux. De ce fait, au total 47 apprenants de la population cible représentant 94% ne comprennent pas tellement l'enseignant au cours de l'enseignement. Ceci retard beaucoup le progrès de l'enseignement/apprentissage du français.

Question 6: Can you read and understand French? (Peux-tu lire et comprendre le français?)

Tableau 8 : Données pour les apprenants : item 6 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	22	44%
Non	28	56%
Total	50	100%

Selon le tableau ci-dessus, 22 apprenants de la population cible, représentant 44% peuvent lire et comprendre le français. 28 apprenants qui représentent 56% ne peuvent pas bien lire et comprendre le français. Ceci implique que, plus que la moitié de la classe ne peut lire et comprendre le français. Ceci pose un gros problème à l'enseignant

Question 7: Do you have a library in your school? (Y-a-t-il une bibliothèque dans ton école?)

Tableau 9 : Données pour les apprenants : item 7 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	43	86%
Non	7	14%
Total	50	100%

Le tableau ci-dessus montre que 43 apprenants de la population cible représentant 86% savent qu'il y a une bibliothèque dans leur établissement mais 7 apprenants représentant 14% ne savent pas qu'il y a une bibliothèque dans leur établissement. Ceci implique que ces 7 apprenants ne vont jamais à la bibliothèque pour faire des recherches personnelles. Notons bien ici que la bibliothèque a été déplacée à une autre place dans l'établissement et ces 7 apprenants ont été admis le deuxième trimestre donc ils ne savent pas que l'école a une bibliothèque.

Question 8: Do you have enough French textbooks at the library? (y-a-t-il assez de manuels de français à la bibliothèque?)

Tableau 10 : Données pour les apprenants : item 8 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	6	12%
Non	44	88%
Total	50	100%

D'après les résultats du tableau ci-dessus, 6 apprenants de la population cible, représentant 12% disent qu'il y a assez de livres de français dans la bibliothèque et 44 apprenants représentant 88% disent qu'il n'y a pas assez de livres de français dans la bibliothèque. Ceci implique que l'insuffisance de livres de français à la bibliothèque empêche les apprenants de faire des lectures et des recherches à la bibliothèque.

Question 9: Do you have any French textbook on your own? (Disposes-tu d'un manuel de français ?)

Tableau 11 : Données pour les apprenants : item 9 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	14	28%
Non	36	72%
Total	50	100%

Selon le tableau ci-dessus, 14 apprenants représentant 28% ont leurs propres livres de français mais 36 apprenants qui représentent 72% n'en ont pas. Ceci n'encourage pas

les apprenants à faire des lectures individuelles chez eux à la maison, car ce qu'ils ont appris en classe n'est pas suffisant. Voilà pourquoi les apprenants ont beaucoup de problèmes dans l'apprentissage de la langue française.

Question 10: Have you ever learnt about active and passive voices in English? (As-tu déjà étudié les voix active et passive en anglais?)

Tableau 12 : Données pour les apprenants : item 10 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	43	86%
Non	7	14%
total	50	100%

Le tableau ci-dessus indique que 43 apprenants de la population cible représentant 86% ont déjà appris les voix active et passive en anglais. 7 apprenants représentant 14% ne les ont jamais apprises. Ceci constitue déjà une bonne base que l'enseignant peut utiliser comme Connaissances Supposées Acquises (CSA) pour faire son cours en français.

Question 11: What about in French? (As-tu appris les voix active et passive en français?)

Tableau 13 : Données pour les apprenants : item 11 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	44	88%
Non	6	12%
Total	50	100%

D'après le tableau ci-dessus, 44 apprenants de la population cible représentant 88% ont appris les voix active et passive en français. 6 apprenants représentant 12% n'ont pas appris les voix active et passive en français. Ce nombre est déjà une bonne base sur laquelle l'enseignant peut baser sa leçon.

Question 12: If yes, did you understand the lesson? (Si oui, as-tu compris la leçon?)

Tableau 14 : Données pour les apprenants : item 12 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	11	22%
Non	39	78%
Total	50	100%

Selon le tableau ci-dessus, 11 apprenants représentant 22% disent qu'elles ont compris la leçon du cours sur les voix active et passive mais 39 apprenants représentant 78% confirment qu'ils n'ont pas compris les cours sur les voix active et passive. Ceci implique que la majorité des apprenants ont réellement des difficultés en ce qui concerne les voix active et passive.

Question no13: Do you know how « auxiliaire être » is used? (Sais-tu comment l'auxiliaire « être » s'emploie-t-il?)

Tableau 15 : Données pour les apprenants : item 13 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	32	64%
Non	18	36%
Total	50	100%

Le tableau ci-dessus montre que 32 apprenants qui représentent 64% savent comment l'auxiliaire « être » est employé mais 18 apprenants représentant 36% ne savent pas l'emploi correcte de l'auxiliaire « être ».

Ainsi, l'emploi de l'auxiliaire « être » pour former le passif ne posera pas tellement de difficultés pour les apprenantes.

Question 14: Do you like your teacher's way of teaching French? (Aimes-tu comment ton enseignant t'enseigne le français?)

Tableau 16 : Données pour les apprenants : item 14 du questionnaire

Réponses des apprenants	Nombre	Pourcentage
Oui	11	22%
Non	39	78%
Total	50	100%

Nous notons dans le tableau ci-dessus que 11 apprenants de la population cible, représentant 22% apprécient la méthodologie de l'enseignant, par contre 39 apprenants représentant 77% n'aiment pas la méthodologie employée par l'enseignant pour faire son cours en français. C'est ce qui fait que les apprenants n'arrivent pas à mieux comprendre les leçons.

Question 15: What benefit can you gain in the learning of French? (Quels bénéfices peux-tu avoir à apprendre le français?)

Pour répondre à cette question, les apprenants ont donné de différents avis qui sont les suivants: Pour:

- (i) voyager dans les pays francophones.
- (ii) mieux s'exprimer en français.
- (iii) trouver des emplois dans les pays francophones.
- (iv) une bonne entente avec les pays francophones.
- (v) faire l'interprétation et la traduction.
- (vi) lire et comprendre ce que disent les autres en français.
- (vii) devenir un professeur de français.

Ces avis donnés par les apprenants démontrent qu'elles ne sont pas ignorantes des avantages d'apprentissage du français.

4.3. Présentation des résultats du pré-test des apprenants des lycéens de Nifa SHS

Question 1.

La domestique lavera les assiettes.

A. Les assiettes vont être lavées par la domestique.

B. Les assiettes laveront la domestique.

C. Les assiettes sont lavées par la domestique.

D. Les assiettes seront lavées par la domestique.

Tableau 17 : Données 1 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	2	4%	20	40%
Fille	3	6%	25	50%
Total	5	10%	45	90%

Le tableau ci-dessus montre les résultats obtenus par les cinquante apprenants cibles. Selon le tableau, deux (2) garçons représentant quatre pourcent (4%) et trois (3) filles représentant six pourcent (6%) ont eu la bonne réponse qui est 'D', tandis que vingt (20) garçons représentant quarante pourcent (40%) et vingt cinq (25) filles représentant cinquante pourcent (50%) ont choisi les mauvaises réponses. Ceci implique que le problème existe réellement.

Question 2.

Le bon élève ne rate jamais la question.

A. La question n'est jamais ratée par le bon élève.

B. La question ne sera jamais ratée par le bon élève.

C. La question n'était jamais ratée par le bon élève.

D. La question ne serait jamais ratée par le bon élève.

Tableau 18 : Données 2 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	4	8%	18	36%
Fille	8	16%	20	40%
Total	12	24%	38	76%

Le tableau ci-dessus montre les résultats obtenus par les mêmes apprenants. Quatre (4) filles représentant huit pourcent (8%) et huit(8) filles représentant seize pourcent ont choisi la bonne réponse. Ce qui veut dire douze (12) apprenants ont eu la bonne réponse, alors que dix-huit (18) garçons représentant trente-six pourcent (36%) et vingt (20) filles représentant quarante pourcent (40%) ont choisi la mauvaise réponse. Ce qui veut dire que l'usage de la transformation passive reste un domaine difficile à surmonter chez les apprenants de Nifa Senior High School.

Question 3.

L'auto a renversé notre chienne.

- A. Notre chienne est renversée par l'auto.
- B. Notre chienne a été renversée par l'auto.
- C. Notre chienne était renversée par l'auto.
- D. Notre chienne a été renversé par l'auto.

Tableau 19 : Données 3 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	4	8%	18	36%
Fille	7	14%	21	42%
Total	11	22%	36	78%

Selon le tableau ci-dessus, quatre (4) garçons représentant huit pourcent (8%) et sept (7) filles représentant quatorze pourcent (14%) ont eu la bonne réponse. Au total, nous avons onze (11) apprenants qui ont choisi la bonne réponse tandis que dix-huit (18) garçons représentant trente-six pourcent (36%) et vingt et une (21) filles représentant quarante deux pourcent (42%) ont choisi les mauvaises réponses. Ceci implique que le problème existe.

Question 4.

La police a sauvé les voyageurs.

- A. Les voyageurs sont sauvés par la police.
- B. Les voyageurs ont été sauvés par la police.
- C. Les voyageurs seront sauvés par la police.
- D. Les voyageurs avaient été sauvés par la police.

Tableau 20 : Données 4 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	7	14%	21	42%
Fille	5	10%	17	34%
Total	12	24%	36	76%

Selon le tableau ci-dessus, parmi les cinquante apprenants qui ont participé au test, seulement sept (7) garçons représentant quatorze pourcent(14%) et cinq (5) filles représentant dix pourcent (10%) ont fait le bon choix, alors que vingt et un (21) garçons représentant quarante deux pourcent et dix-sept (17) filles représentant trente quatre pourcent (34%) ont eu une mauvaise note. Ce résultat implique que les apprenants ont des difficultés de choix de la transformation passive.

Question 5.

Les autorités ont vite reconstruit la route.

A. La route a été vite reconstruite par les autorités.

B. La route est vite reconstruite par les autorités.

C. La route était vite reconstruite par les autorités.

D. La route serait vite reconstruite par les autorités.

Tableau 21 : Données 5 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	4	8%	18	36%
Fille	6	12%	22	44%
Total	10	20%	40	80%

D'après le tableau ci-dessus, nous notons que huit (8) garçons représentant seize pourcent (16%) et six (6) filles représentant douze pourcent (12%) ont eu la bonne réponse, alors que quarante (40) apprenants de dix-huit (18) garçons et vingt deux (22) filles, représentant quatre vingt pourcent (80%) au total, ont fait un mauvais choix. A travers ce résultat, nous déduisons que la plupart des apprenants ont des difficultés entre les éléments linguistiques, dès lors ont besoin de beaucoup d'attentions.

Question 6.

Les secrétaires utiliseront les ordinateurs.

- A. Les ordinateurs seraient utilisés par les secrétaires.
- B. Les ordinateurs étaient utilisés par les secrétaires.
- C. Les ordinateurs seront utilisés par les secrétaires.
- D. Les ordinateurs sont utilisés par les secrétaires.

Tableau 22 : Données 6 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	5	10%	17	34%
Fille	6	12%	22	44%
Total	11	22%	39	78%

Nous notons à travers le tableau ci-dessus que parmi les cinquante apprenants qui ont écrit le test, cinq (5) garçons représentant dix pourcent (10%) et six (6) filles représentant douze pourcent (12%) ont eu la bonne réponse. Dix-sept (17) garçons représentant trente quatre pourcent (34%) et vingt deux (22) filles représentant quarante quatre pourcent (44%) ont choisi la mauvaise réponse. Ce résultat implique que le problème existe.

Question 7.

Le professeur punit les élèves bavards.

- A. Les élèves bavards seront punis par le professeur.
- B. Les élèves bavards seraient punis par le professeur.
- C. Les élèves bavards étaient punis par le professeur.
- D. Les élèves bavards sont punis par le professeur.

Tableau 23 : Données 7 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	7	14%	15	30%
Fille	10	20%	18	36%
Total	17	34%	33	66%

D'après le tableau ci-dessus, parmi les cinquante (50) apprenants qui ont participé au test, sept (7) garçons représentant quatorze pourcent (14%) et dix (10) filles représentant vingt pourcent (20%) ont choisi la bonne réponse tandis que quinze (15) garçons représentant trente pourcent (30%) et dix-huit (18) filles représentant trente six pourcent (36%) n'ont pas trouvé la bonne réponse. Ceci montre que le problème existe réellement.

Question 8

Mariana a apporté un bouquet de fleurs.

A. Un bouquet de fleurs est apporté par Mariana.

B. Un bouquet de fleurs a été apporté par Mariana.

C. Un bouquet de fleurs sera apporté par Mariana.

D. Un bouquet de fleurs avait été apporté par Mariana.

Tableau 24 : Données 8 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	No. d'appre.	Pourcentage	No. d'appre.	Pourcentage
Garçon	5	10%	20	40%
Fille	8	16%	17	34%
Total	13	26%	37	74%

Selon le tableau 8, treize (13) apprenants au total représentant vingt six pourcent (26%), c'est-à-dire cinq (5) garçons et huit (8) filles seulement ont trouvé la bonne réponse, alors que vingt (20) garçons et dix-sept (17), représentant soixante-quatorze pourcent (74%) au total, ont choisi les mauvaises réponses. Ce résultat implique que les apprenants en question ont de sérieuses difficultés à surmonter.

Question 9

Les missionnaires ont élevé cet enfant.

- A. Cet enfant est élevé par les missionnaires
- B. Ce enfant a été élevé par les missionnaires
- C. Ce enfant était élevé par les missionnaires
- D. Ce enfant serait élevé par les missionnaires

Tableau 25 : Données 9 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	6	12%	15	30%
Fille	10	20%	18	36%
Total	16	32%	33	66%

Nous notons à travers le tableau que six (6) garçons représentant douze pourcent (12%) et dix (10) filles représentant vingt pourcent (20%) ont fait un bon choix et quinze (15) garçons représentant trente pourcent (30%) et dix-huit (18) filles représentant trente six pourcent (36%) ont fait un mauvais choix. Ceci implique que ces derniers ont des difficultés.

Question 10

La FIFA lui donnera un prix.

- A. Un prix lui a été donné par la FIFA.
- B. Un prix lui avait été donné par la FIFA.
- C. Un prix lui est donné par la FIFA.
- D. Un prix lui sera donné par la FIFA.

Tableau 26 : Données 10 du pré-test pour les apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	3	6%	19	38%
Fille	6	12%	22	44%
Total	9	18%	41	82%

Selon le tableau 10 ci-dessus, trois (3) garçons représentant six pourcent (6%) et six (6) filles représentant douze pourcent (12%) des apprenants ont eu la bonne réponse tandis que dix-neuf (19) garçons représentant trente huit pourcent (38%) et vingt deux (22) filles représentant quarante quatre pourcent ont choisi la mauvaise réponse. Ceci implique que les apprenants ont des difficultés à manipuler la voix passive.

4.4. Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Nifa SHS

Tableau 27 : Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Nifa SHS

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	5	0%	7	34%
Fille	7	14%	21	42%
Total	12	24%	38	76%

Après l'analyse des résultats du pré-test nous avons remarqué que parmi les 50 apprenants qui ont écrit le test, c'est seulement 12 apprenants représentant 24% qui ont choisi les bonnes réponses tandis que 38 apprenants représentant 76% ont choisi les mauvaises réponses. Ceci implique que le problème existe.

4.5. Présentation des résultats du pré-test des étudiants de Legon

Nous avons choisi 100 apprenants de niveau 200 & 300 des apprenants du département de français d'University of Ghana, Legon, comme nous l'avons déjà dit dans la population de référence de ce travail. De même, pour ce pré-test, nous avons distribué 100 papiers sur lesquels sont établies nos questions du test. Mais, à la fin de période du test, certains apprenants n'ont pas rendu leurs devoirs. Aussi, autres étudiants n'ont pas fait le test à cause des difficultés qu'ils ont concernant la transformation passive. Donc, nous présentons les réponses données au pré-test par les 92 étudiants d'un à un (c'est-à-dire de question 1 à 15) au lieu de 100 étudiants. Ceci est dû au problème rencontré de la part des apprenants qui n'ont pas rendu leur travail.

Question 1

Les étudiants organisent une fête chaque année.

Tableau 28 : Données 1 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	87	94.6%	5	5.4%
Choix de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	64	69.6%	28	30.4%
Accord du participe passé	90	97.8%	2	2.2%
Emploi de la préposition <i>par</i>	0	0%	92	100%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

Le tableau ci-dessus montre les résultats obtenus par les quatre-vingt-douze (92) apprenants cibles. Ceci porte sur les différentes catégories d'erreurs et les réponses données par les apprenants. Selon le tableau, 5 apprenants représentant 5.4% ont eu la bonne réponse sur l'emploi du temps verbal de la transformation passive et 87 apprenants représentant 94.6% n'ont pas pu employer le temps du verbe qui convient. Pour le choix de l'auxiliaire "être", 28 apprenants représentant 30.4% ont eu la bonne réponse. Cependant, 64 apprenants représentant 69.6% n'ont pas employé l'auxiliaire "être". Quant à l'accord du participe passé, nous avons seulement 2 apprenants représentant 2.2% qui ont pu l'accorder et 90 apprenants représentant 97.8% ont eu des difficultés à accorder le participe passé. Ceci implique que le problème de la transformation passive existe réellement. Heureusement, tous les 92 apprenants soit 100% ont réussi à employer la préposition 'par' parce que la phrase de la question ci-dessus demande l'utilisation de cette préposition.

Question 2

Tout le monde aime cette jeune fille.

Tableau 29 : Données 2 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	86	93.5%	6	6.5%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	86	93.5%	6	6.5%
Accord du participe passé	90	97.8%	2	2.2%
Emploi de la préposition <i>par</i>	-	-	-	-
Emploi de la préposition <i>de</i>	92	100%	0	0%

Le tableau ci-dessus montre les résultats obtenus par les mêmes étudiants. Pour l'emploi du temps verbal, 6 apprenants représentant 6.5% ont écrit la bonne réponse qui est l'emploi du présent de l'indicatif. Ce qui veut dire que 86 étudiants représentant 93.5% ont écrit de mauvaises réponses. Pour l'emploi de l'auxiliaire, seulement 6 étudiants représentant 6.5% ont pu le faire et 86 étudiants représentant 93.5% n'ont pas pu l'employer. Deux (2) apprenants représentant 2.2% ont pu accorder le participe passé et 90 apprenants représentant 97.8% n'ont pas accordé le participe passé. Malheureusement, tous les 92 apprenants représentant 100% n'ont pu employer la bonne préposition. Au lieu de la préposition 'de', ils ont utilisé la préposition 'par'. Ce qui veut dire que l'usage de la préposition dans la transformation passive reste un domaine difficile à surmonter chez les apprenants dont il est question.

Question 3

Le chat mangeait la souris.

Tableau 30 : Données 3 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	87	94.6%	5	5.4%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	87	94.6%	5	5.4%
Accord du participe passé	86	93.5%	6	6.5%
Emploi de la préposition <i>par</i>	1	1.1%	91	98.9%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

Selon le tableau 30 ci-dessus, 5 apprenants représentant 5.4% ont eu la bonne réponse et 87 apprenants représentant 94.6% ont eu des mauvaises réponses sur l'emploi des temps verbaux et le choix de l'auxiliaire '*être*'. En ce qui concerne l'accord du participe passé, 6 apprenants représentant 6.5% ont eu la bonne réponse et 86 apprenants représentant 93.5% ont eu des mauvaises réponses. Ceci implique que le problème de la passivation existe. 91 apprenants représentant 98.9% ont pu employer la préposition '*par*' et c'est un 1(un) apprenant représentant 1.1% qui a utilisé la préposition '*avec*'

Question 4

Le chasseur a tué deux gros éléphants

Tableau 31 : Données 4 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	84	91.3%	8	8.7%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	84	91.3%	8	8.7%
Accord du participe passé	66	71.7%	26	28.3%
Emploi de la préposition <i>par</i>	2	2.2%	90	97.8%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

D'après le tableau ci-dessus, 8 apprenants représentant 8.7% ont eu la bonne réponse et 84 apprenants représentant 93.3% ont eu des mauvaises réponses sur l'emploi des temps verbaux et le choix de l'auxiliaire '*être*'. En ce qui concerne l'accord du participe passé, 26 apprenants représentant 28.3% ont eu la bonne réponse et 66 apprenants représentant 71.7% ont eu des mauvaises réponses. Ceci implique que le problème de la passivation existe. Quatre-vingt-dix (90) apprenants représentant 97.8% ont pu employer la préposition '*par*' et c'est 2 apprenants représentant 2.2% qui ont utilisé la préposition incorrectement.

Question 5

Tout le monde apprécie ce jeune homme.

Tableau 32 : Données 5 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	82	89.1%	10	10.9%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	82	89.1%	10	10.9%
Accord du participe passé	60	65.5%	32	34.8%
Emploi de la préposition <i>par</i>	-	-	-	-
Emploi de la préposition <i>de</i>	92	100%	0	0%

D'après le tableau ci-dessus, nous notons que 82 étudiants représentant 89.1% n'ont pas employé le temps qui convient dans la phrase active, et c'est seulement dix (10) apprenants représentant 10.9% qui ont réussi à employer le temps du verbe et aussi l'emploi de l'auxiliaire '*être*'. Pour le participe passé, 60 apprenants représentant 65.2% ont donné des réponses comme '*a apprécié*', '*apprécie*' et 32 apprenants représentant 34.8% étaient capables d'écrire '*est apprécié*' qui est la bonne réponse. Aucun étudiant n'était pas capable de trouver l'emploi de la préposition '*de*', c'est-à-dire tous les 92 étudiants représentant 100% ont utilisé la préposition « *par* ». A travers ce résultat, nous déduisons que la plupart des étudiants ont des difficultés entre les éléments linguistiques dès lors ont besoin de beaucoup d'attentions.

Question 6

Les deux gros singes mangèrent toutes les bananes.

Tableau 33 : Données 6 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	92	100%	0%	0%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	84	91.3%	*8	*8.7%
Accord du participe passé	92	100%	0	0%
Emploi de la préposition <i>par</i>	0	0%	92	100%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

Nous notons à travers le tableau ci-dessus que parmi les 92 apprenants représentant 100% qui ont écrit le test, personne n'était capable d'employer le temps du verbe de la phrase active à la forme passive. Concernant l'emploi de l'auxiliaire 84 apprenants représentant 91.3% n'ont pas eu la bonne réponse et nous avons constaté que les 8 apprenants représentant 8.7% ont employé l'auxiliaire "être" mais ils l'ont pas conjugué au passé simple qui est le temps du verbe de la phrase active ci-dessus. Pour l'emploi du participe passé les 92 apprenants représentant 100% n'ont pas pu faire l'accord. Ceci implique que le problème existe. Tous les 92 apprenants représentant 100% ont utilisé la préposition "par" qui est juste.

NB [*] Ces apprenants ont employé l'auxiliaire 'être' mais le temps n'est pas au passé simple comme on le voit dans la phrase active du plus haut.

Question 7

Les enfants feront les décorations.

Tableau 34 : Données 7 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	86	93.5%	6	6.5%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	86	93.5%	6	6.5%
Accord du participe passé	90	97.8%	2	2.2%
Emploi de la préposition <i>par</i>	0	0%	92	100%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

D'après le tableau ci-dessus, 86 apprenants représentant 93.5% ont eu des fausses réponses et 6 apprenants représentant 6.5% ont trouvé la bonne réponse sur L'emploi des temps verbaux et aussi sur l'emploi de l'auxiliaire '*être*'. Pour l'accord du participe passé, 90 apprenants représentant 97.8% n'étaient capables de faire l'accord et seul 2 apprenants représentant 2.2% ont écrit la bonne réponse. Ceci montre que le problème de transformation passive existe réellement. Tous les 92 apprenants ont utilisé la préposition "*par*" de la phrase active à la forme passive.

Question 8

Les fruits remplissaient le panier.

Tableau 35 : Données 8 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	80	87.0%	12	13.0%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	80	87.0%	12	13.0%
Accord du participe passé	71	77.2%	21	22.8%
Emploi de la préposition <i>par</i>	-	-	-	-
Emploi de la préposition <i>de</i>	92	100%	0	0%

Selon le tableau 35 du haut, 80 apprenants représentant 87.0% ont écrit des mauvaises réponses et 10 apprenants représentant 13.0% ont eu la bonne réponse sur les emplois des temps verbaux et l'auxiliaire 'être'. En ce qui concerne le participe passé 71 étudiants représentant 77.2% ont donné des réponses comme 'remplie', 'remplit, qui sont fausses et 21 apprenants représentant 22.8% ont écrit "rempli" qui est la bonne réponse. Nous notons que la phrase active du plus haut demande l'utilisation de la préposition "de" mais, tous les 92 étudiants représentant 100% ont employé la préposition "par" pour de complément d'agent. Ces résultats impliquent que les étudiants en question ont de sérieuses difficultés à surmonter.

Question 9

L'entraîneur Dessailli dirigerait notre équipe de football.

Tableau 36 : Données 9 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	74	80.4%	18	19.6%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	74	80.4%	18	19.6%
Accord du participe passé	80	87.0%	12	13.0%
Emploi de la préposition <i>par</i>	2	2.2%	90	97.8%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

Nous notons à travers le tableau ci-dessus que pour l'emploi des temps verbaux et l'emploi de l'auxiliaire ''être'', 74 apprenants représentant 80.4% ont fait un mauvais choix et 18 apprenants représentant 19.6% ont fait un bon choix. Pour l'accord du participe passé, 80 apprenants représentant 87.0% n'ont pas réussi de le faire, c'est seulement 12 apprenants représentant 13.0% qui ont trouvé la bonne réponse. Ceci implique que ces derniers ont des difficultés. En ce qui concerne l'emploi de la préposition ''par'', 2 apprenants formant 2.2% n'ont rien écrit et 90 apprenants formant 97.8% ont pu bien écrire la bonne réponse.

Question 10

Tout le quartier connaissait Anne-Marie.

Tableau 37 : Données 10 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	82	89.1%	10	10.9%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	82	8.1%	10	10.9%
Accord du participe passé	74	80.4%	18	19.6%
Emploi de la préposition <i>par</i>	-	-	-	-
Emploi de la préposition <i>de</i>	92	100%	0	0%

Selon le tableau ci-dessus, nous constatons que pour les emplois des temps verbaux et du choix de l'auxiliaire '*être*', 82 apprenants formant 89.1% n'ont pas pu écrire la bonne réponse et c'est 10 apprenants formant 10.9% ont eu la bonne réponse. Pour l'accord du participe passé, 74 apprenants formant 80.4% ont eu des mauvaises réponses mais 18 apprenants formant 19.6% ont pu bien écrire la bonne réponse. En ce qui concerne l'emploi de la préposition, 92 apprenants formant 100% ont utilisé "*par*" au lieu de "*de*". ceci implique que les apprenants ont des difficultés graves à manipuler la transformation passive.

Question 11

Un très haut mur entourait le parc.

Tableau 38 : Données 11 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	80	87.0%	12	13.0%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	80	87.0%	12	13.0%
Accord du participe passé	64	69.6%	28	30.4%
Emploi de la préposition <i>par</i>	-	-	-	-
Emploi de la préposition <i>de</i>	92	100%	0	0%

Selon le tableau 38, 80 apprenants soit 87.0% n'ont pas pu écrire les bonnes réponses sur l'emploi des temps verbaux et l'emploi de l'auxiliaire '*être*' et 12 apprenants soit 13.0% ont bien écrit les bonnes réponses. Nous notons aussi que 64 apprenants soit 69.6% n'ont pas écrit correctement le participe passé et c'est 28 apprenants soit 30.4% l'ont bien écrit. Pour l'emploi de la préposition tous les 92 apprenants soit 100% ont confondu l'usage de la préposition ''de''. Ce qui veut dire que l'usage de ce morphème reste un domaine difficile à surmonter chez les apprenants dans la transformation passive.

Question 12

Toute la population craignait le dictateur.

Tableau 39 : Données 12 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	84	91.3%	8	8.7%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	84	91.3%	8	8.7%
Accord du participe passé	85	92.4%	7	7.6%
Emploi de la préposition <i>par</i>	-	-	-	-
Emploi de la préposition <i>de</i>	92	100%	0	0%

D'après le tableau ci-dessus, 84 apprenants soit 91.3% n'ont pas employé le temps correcte et 8 apprenants soit 8,7% ont pu employer le temps correcte du verbe à l'imparfait. De même, quatre vingt quatre (84) apprenants soit 91.3% n'ont pas employé l'auxiliaire 'être' et c'est seulement aussi 8 apprenants soit 8.7% ont réussi à le faire. Pour le participe passé 85 apprenant soit 92.4% ont donné'' des réponses comme 'craindre', 'craigne', 'craindre', et 7 apprenants soit 7.6% ont pu écrire 'craint' qui est la bonne réponse. Quant à l'emploi de la préposition, tous les 92 apprenants soit 100% ont échoué ; au lieu de la préposition 'de', ils ont utilisé 'par'. Nous notons à travers ces résultats que le problème de la transformation passive existe réellement.

Question 13

Les géants ont construit la ville.

Tableau 40 : Données 13 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	86	93.5%	6	6.5%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	86	9.5%	6	6.5%
Accord du participe passé	74	80.4%	18	19.6%
Emploi de la préposition <i>par</i>	-			-
Emploi de la préposition <i>de</i>	92	100%	0	0%

Le tableau ci-dessus montre les résultats obtenus par les 92 apprenants cibles. Selon le tableau, 86 apprenants formant 93.5% ont écrit des mauvaises réponses sur l'emploi du temps verbal et l'emploi de l'auxiliaire '*être*', seul 6 apprenants formant 6.5% ont écrit les bonnes réponses sur l'emploi du temps verbal et le choix de l'auxiliaire '*être*'. En ce qui concerne l'accord du participe passé, seul 18 apprenants formant 19.6% de la population ont bien accordé le participe passé, 74 apprenants formant 80.4% n'étaient pas capables de faire l'accord du participe passé. Pour l'emploi de la préposition, 92 apprenants formant 100% ont employé '*par*' au lieu de la préposition '*de*'. Ceci implique que le problème de la transformation passive existe réellement.

Question 14

Le préfet avait organisé cette réunion.

Tableau 41 : Données 14 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	82	89.1%	10	10.9%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	82	89.1%	10	10.9%
Accord du participe passé	86	93.5%	6	6.5%
Emploi de la préposition <i>par</i>	0	0%	92	100%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

Selon le tableau du haut, 82 apprenants représentant 89.1% ont eu de fausses réponses sur les emplois des temps verbaux et l'auxiliaire '*être*', 10 apprenants représentant 10.9% ont eu la bonne réponse sur ces deux items. Pour l'accord du participe passé, 86 apprenants représentant 93.5% ont eu des mauvaises réponses et 6 apprenants représentant 6.5% ont trouvé la bonne réponse. Ceci implique que le problème de la passivation existe chez les répondants. Heureusement, tous les 92 apprenants représentant 100% ont pu employer la préposition '*par*' correctement dans la phrase passive.

Question 15

Une bonne cuisinière sert l'hôtel.

Tableau 42 : Données 15 du pré-test pour les étudiants de Legon

Catégorie d'erreurs	Mauvaise réponse		Bonne réponse	
	No. d'appr.	%	No. d'appr.	%
Emploi des temps verbaux	64	69.6%	28	30.4%
Emploi de l'auxiliaire ' <i>être</i> '	64	69.6%	28	30.4%
Accord du participe passé	74	80.4%	18	19.6%
Emploi de la préposition <i>par</i>	2	2.2%	90	97.8%
Emploi de la préposition <i>de</i>	-	-	-	-

D'après le tableau ci-dessus, 64 apprenants représentant 69.6% ont écrit incorrectement le temps du verbe et n'ont pas pu employer l'auxiliaire '*être*', mais 28 apprenants représentant 30.4% n'ont pas eu de difficultés à les employer. Pour le participe passé, 74 apprenants soit 80.4% ont donné des réponses comme '*sert*', '*servie*', '*servit*'; cependant 18 apprenants représentant 19.6% ont écrit la bonne réponse. A travers ces résultats, nous notons que la plupart des apprenants interrogés ont des difficultés concernant la transformation passive. Pour l'emploi de la préposition, 2 apprenants représentant 2.2% n'ont rien écrit et les 90 apprenants soit 97.8% qui restent ont écrit la bonne réponse.

4.6. Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Legon

Tableau 43 : Synthèse des résultats du pré-test des apprenants de Legon

Score (noté sur 15)	Nombre d'apprenants	Pourcentage
0	21	22.8%
1	25	27.2%
2	16	17.4%
3	10	10.9%
4	8	8.7%
5	6	6.5%
6	4	4.3%
7	2	2.2%
8	0	0%
9	0	0%
10	0	0%
11	0	0%
12	0	0%
13	0	0%
14	0	0%
15	0	0%
Total	92	100%

Selon le tableau ci-dessus, les résultats nous révèlent que tous les apprenants qui ont participé au test ont échoué. Nous notons à travers le tableau que 21 apprenants représentant 22.8% ont eu 0 noté sur 15 ; 25 apprenants représentant 27.2% ont eu 1 point noté sur 15 ; 16 apprenants représentant 17.4% ont eu 2 sur 15 ; 10 apprenants

représentant 10.9% ont eu 3 sur 15 ; 8 apprenants représentant 8.7% ont 4 sur 15 ; 6 apprenants représentant 6.5% ont eu 5 sur 15 ; 4 apprenants représentant 4.3% ont eu 6 sur 15 et enfin 2 apprenants représentant 2.2% ont eu 7 noté sur 15. L'implication des résultats obtenus est que les apprenants en question de notre population ont de sérieux problème concernant l'emploi du « passif »

4.7. L'intervention

Dans cette partie, nous avons essayé de mener un plan d'intervention par lequel nous avons surmonté les difficultés du passif auxquelles les apprenants font face vis-à-vis l'apprentissage du FLE. Elle est subdivisée en cinq étapes.

1ère étape: identification des prépositions « par » et « de ».

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

A ce niveau, nous avons écrit une seule phrase trois fois. Chaque phrase comprenait différentes prépositions. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de lire les phrases et de donner la phrase qui marche correctement avec l'une des prépositions.

Par exemple :

- a) Nous buvons par l'eau.
- b) Nous buvons de l'eau.
- c) Nous buvons pour l'eau.

Les apprenants à leur tour donnent comme réponse la phrase (b): Nous buvons de l'eau.

Activité 2: L'entraînement.

Ici, nous avons demandé aux apprenants de faire des phrases dans lesquelles elles vont utiliser des prépositions qui marchent avec les phrases.

Activité 3: L'application et l'évaluation

A ce niveau, nous avons donné un exercice de contrôle pour concrétiser et systématiser l'usage des prépositions. Après, nous avons corrigé les devoirs et discuté les réponses avec les apprenants.

2eme étape: Identification des COD et COI

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

Ici, nous avons écrit de différentes phrases au tableau. Quelques unes sans des prépositions et nous avons demandé aux apprenants de souligner le prédicat dans chaque phrase et de donner leur observation entre le verbe et le nom.

Les apprenants disent qu'il y a des prépositions qui lient des verbes et les compléments dans certaines phrases mais d'autres phrases ne contiennent pas des prépositions. Par exemple:

- a) Yao écrit une lettre.
- b) Yao écrit à son ami.
- c) Nous mangeons des oranges.
- d) Kofi joue au ballon.

Activité 2: L'entraînement et la généralisation

A ce niveau, nous avons demandé aux apprenants de former des phrases dans lesquelles il y aura des prépositions qui lient les verbes et les compléments. Nous avons aussi demandé aux apprenants de donner leurs remarques. Ils ont observé et donné leurs conclusions. Ils ont ensuite mémorisé ces exemples auxquels ils se sont référés chaque fois que c'est nécessaire.

A la fin, nous avons fait ces remarques suivantes:

- a) Le COD est lié directement au verbe sans préposition et peut remplacer un animal, une chose ou une personne.
- b) Le COI est séparé du verbe par une préposition.

Activité 3: L'application et l'évaluation

A ce niveau, nous avons donné un exercice de contrôle pour concrétiser et différencier entre le COD et le COI. Nous avons discuté les réponses avec les apprenants après la correction.

3ème étape: Identification des verbes transitifs et intransitifs

Activité 1: La présentation, la recherche et la découverte

Dans cette partie, nous avons écrit quelques phrases au tableau, quelques unes avec des COD, d'autres avec des COI et les restes sans COD et COI. Nous avons demandé aux apprenants d'identifier les COD et les COI dans les phrases écrites au tableau. Après, nous leur avons demandés de souligner les verbes et de donner leurs observations.

Par exemple:

i) L'enfant mange une banane.

ii) Colette écrit à son frère.

iii) Afi dort.

En répondant à cette question, les apprenants disent qu'il y a des phrases qui contiennent des COD, d'autres contiennent les COI, et les autres n'ont ni COD ni COI. Ils ajoutent de plus qu'il y a des verbes suivis par des COD, d'autres par COI et les restes, ni COD ni COI.

Activité 2: L'entraînement et la généralisation

A ce niveau, nous avons demandé, aux apprenants d'identifier les COD et COI et d'encrer aussi les verbes. Nous avons à partir de là, expliqué aux apprenants que les verbes qui appellent un COD sont transitifs directs, les autres qui appellent les COI sont transitifs indirects et ceux qui n'appellent ni le COD ni le COI sont des verbes intransitifs comme dans les exemples ci-dessous. Nous avons aussi ajouté qu'un seul verbe peut être utilisé comme transitif et indirect. Par exemple:

i) Elizabeth écrit une lettre.

T.D COD

ii) Daniel écrit à sa mère.

T. I COI

iii) Pablo écrit une lettre à sa mère.

COD COI

Activité 3: L'application et l'évaluation

Nous avons à ce niveau donné un exercice d'application aux apprenants sur l'emploi des verbes transitifs (direct et indirect) et intransitifs. Nous avons corrigé après et ensuite discuté les réponses avec les apprenantes.

4ème étape: Conjugaison des auxiliaires « avoir et être » et les autres verbes aux différents temps.

Activité 1: La présentation et la recherche.

Nous avons donné un texte qui contient des verbes composés aux apprenants. Nous leur avons ensuite demandé d'encrer les auxiliaires et de souligner les verbes. Par exemple:

- i) La fille est allée à l'école.
- ii) Kofi a parlé lentement.

Activité 2: L'entraînement et la généralisation

A ce niveau, nous avons écrit des phrases au tableau sans les auxiliaires. Nous avons ensuite demandé aux apprenants de remplir les trous avec les auxiliaires appropriés. Par exemple:

- i) Nous ----- acheté une orange. (avons / êtes)
- ii) Elles ----- parties en ville. (ont / sont)

Nous avons après aidé les apprenants à conjuguer les auxiliaires et les autres verbes aux différents temps.

Activité 3: L'application et l'évaluation.

Nous avons à partir de là, donné des exercices portant sur les auxiliaires et les verbes aux apprenants. Nous avons après, corrigé et discuté les réponses avec les apprenants.

5ème étape: Transformation des voix actives en voix passives.

Activité 1: La présentation

A ce niveau, nous avons écrit des phrases à la voix active au tableau et nous avons demandé aux apprenants de les observer. Par exemple:

- a) i) L'enfant mange une banane.
- ii) Tout le monde aime cette jeune fille.
- iii) La chorale chante une chanson.

Activité 2: L'entraînement et la généralisation.

Dans cette partie, nous avons travaillé ensemble avec les apprenants en leur montrant comment transformer les phrases à la voix active en voix passive. Par exemple:

- b) i) Une banane est mangée par l'enfant.
- ii) Cette jeune fille est aimée de tout le monde.
- iii) Une chanson est chantée par la chorale.

Nous leur avons donné les critères écrites à la page... à suivre en transformant les formes actives aux passives.

Activité 3: L'application et l'évaluation.

A ce niveau, nous avons donné des exercices aux apprenants sur la transformation des voix actives en voix passives pour concrétiser et systématiser leurs usages. Après, nous avons corrigé les devoirs et discuté les réponses avec eux.

4.8. Synthèse des résultats du post-test des apprenants de Nifa SHS

Tableau 44 : Synthèse du post-test des apprenants de Nifa

Sexe	Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	18	36%	4	8%
Fille	24	48%	4	8%
Total	42	84%	8	16%

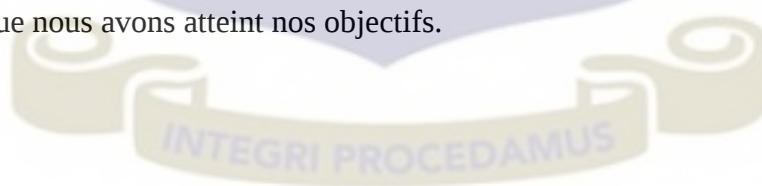
Après notre intervention, nous avons obtenu les résultats favorables comme le montre le tableau ci-dessus. Parmi les 50 apprenants qui ont participé au test, 42, représentant 84% ont eu les bonnes réponses alors que 8 apprenants représentant 16% ont choisi les mauvaises réponses. Ceci implique que notre intervention les a aidées à surmonter les difficultés qu'ils font face quand il s'agit de la transformation passive.

4.9. Comparaison des résultats du pré-test et du post-test des apprenants de SHS

Tableau 45 : Comparaison du pré-test et du post-test des apprenants de Nifa

	Pré-test				Post-test			
	Bonne réponse		Mauvaise réponse		Bonne réponse		Mauvaise réponse	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Garçon	5	10	17	34	18	36	4	8
Fille	7	14	21	42	24	48	4	8
Total	12	24	38	76	42	84	8	16

Le tableau ci-dessus montre qu'avant nos interventions, c'est-à-dire lors du pré-test, peu d'apprenants ont fait le bon choix. Au total, 12 apprenants représentant 24% ont fait ce bon choix et la majorité a choisi les mauvaises réponses ; c'est-à-dire 38 apprenants représentant 76%. Mais, après nos interventions, plus de 80% des apprenants ont choisi les bonnes réponses comme montre le tableau. Il y a de changements observables qui montrent que nous avons atteint nos objectifs.



4.10 Synthèse des résultats du post-test des apprenants de Legon

Tableau 46 : Synthèse du post-test des apprenants de Legon

Score (noté sur 15)	Nombre d'apprenants	Pourcentage
0	0	0%
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	2	2.2%
7	4	4.3%
8	9	9.8%
9	9	9.8%
10	6	6.5%
11	4	4.3%
12	16	17.4%
13	32	34.8%
14	7	7.6%
15	3	3.3%
Total	92	100%

Le tableau ci-dessus nous montre la performance des étudiants de niveau 200 & 300, la seconde partie de notre population de référence avec qui nous avons travaillé après notre intervention. Le post-test que nous avons donné est administré, corrigé et noté sur 15 comme le pré-test.

Les résultats selon le tableau montrent que 6 apprenants représentant 6.5% ont échoué. Cela implique que ces apprenants ont eu une note de moins de 8 sur 15. Les 86 autres apprenants qui représentent 93 % ont eu la moyenne. Ces résultats impliquent qu'il y a eu une amélioration dans la performance des apprenants et que les difficultés concernant le « passif » sont surmontées.

4.11. Comparaison des résultats du pré-test et du post-test des étudiants de Legon

Tableau 47 : Comparaison du pré-test et du post-test des étudiants de Legon

Score (noté sur 15)	Pré-test		Post-test	
	Bonne réponse	Mauvaise rép	Bonne rép.	Mauvaise rép.
	Nombre d'appr.	Pourcentage	Nombre d'appr.	Pourcentage
0	21	22.8%	0	0%
1	25	27.2%	0	0%
2	16	17.4%	0	0%
3	10	10.9%	0	0%
4	8	8.7%	0	0%
5	6	6.5%	0	0%
6	4	4.3%	2	2.2%
7	2	2.2%	4	4.3%
8	0	0%	9	9.8%
9	0	0%	9	9.8%
10	0	0%	6	6.5%
11	0	0%	4	4.3%
12	0	0%	6	17.4%
13	0	0%	32	34.8%
14	0	0%	7	7.6%
15	0	0%	3	3.3%
Total	92	100%	92	100%

En comparant les résultants du pré-test au post-test, nous avons remarqué que dans le pré-test, tous les 92 apprenants représentant 100% ont échoué. Ils ont eu des notes inférieures à la moyenne.

Après notre intervention, c'est-à-dire, dans le post-test, seulement 6 apprenants représentant 6.5% ont échoué. Nous notons ainsi que 86 apprenants ont eu la moyenne. Cela veut dire que ces apprenants ont eu des notes entre 8 et 15. Néanmoins, le nombre des apprenants qui ont échoué avant l'intervention est réduit de 92 apprenants représentant 100% à 6 apprenants représentant 6.5% après l'intervention. Ceci implique que les méthodologies et les exercices structuraux que nous avons adoptés comme technique d'enseignement au cours de notre intervention ont rapporté un grand succès.

Les apprenants du département de français niveau 200 & 300 de Legon peuvent dès lors changer les voix actives en voix passives et mêmes employer les différentes formes du passif dans leurs propres phrases.

4.12. Validation des hypothèses

Les informations recueillies auprès des apprenants et les exercices nous ont servi de base nécessaire pour la vérification et la validation de nos hypothèses. De manière générale, les analyses menées sur les données donnent un éclairage sur les difficultés rencontrées par les apprenants de FLE dans l'emploi du passif. Chaque hypothèse sera confirmée si le pourcentage de l'analyse est plus ou dépasse 50%.

➤ **Hypothèse i :** *L'emploi du « passif » serait une difficulté généralisée au sein des apprenants débutants du FLE.* La vérification de notre première hypothèse nous a poussé à utiliser les deux tests (pré-test et post-test) pour chaque niveau d'apprentissage

de notre population de référence. Le premier test est pour diagnostiquer les difficultés qui entravent la performance des étudiants dans l'emploi du « passif ». Le deuxième test est utilisé pour essayer d'apporter des solutions aux problèmes posés. L'analyse des données sur les questions (voir tableaux 27, 43 : la synthèse des résultats) du pré-test a montré la mauvaise performance des apprenants. Pour les étudiants de niveau 200 & 300, le tableau 43 relève que les 92 apprenants ont des difficultés dès qu'il s'agit de la transformation passive. Nous notons que'à la fin du test, pour le niveau SHS, tableau 27, 38 apprenants soit 76% ont échoué. Notre hypothèse se trouve validée par rapport à ces pourcentages.

➤ **Hypothèse ii :** *Les méthodes d'enseignements seraient la principale source des difficultés d'acquisition du « passif ».* De cas pareil, le tableau 2 nous donne les détails des résultats sur les méthodes ou les techniques évoquées par les enseignants pour l'enseignement de la transformation passive. Il ressort de l'analyse des données recueillies à partir des items 5 et 9 de l'interview que 67.7% des techniques évoquées pour l'enseignement de l'emploi du passif et de la grammaire ne sont pas efficaces pour la maîtrise de cours pour les apprenants. Considérant le pourcentage de l'interview des enseignants, notre hypothèse se trouve confirmée.

➤ **Hypothèse iii :** *La méconnaissance de la multiplicité des fonctions des prépositions « par » ou « de » serait une autre source de la transformation du « passif ».* La complexité des règles morphosyntaxiques des valeurs polysémiques de ces prépositions ci-dessus et surtout la préposition « de » nous a aussi poussé à conduire les deux tests pour les étudiants du niveau 200 & 300. L'analyse des données sur les questions 2, 5, 8, 10, 11, 12 et 13 (voir tableaux 28, 31, 34, 36, 37, 38 et 39) du

test 1 a montré l'échec total des étudiants. Nous notons parmi ces questions, les 92 apprenants représentant 100% n'ont pas pu employer ces prépositions convenables. A partir de ce constat, nous trouvons que notre hypothèse est validée.

4.13 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons analysé les données de l'interview destinées à l'enseignant, les résultats des questionnaires et les tests administrés aux apprenantes. Nous avons identifié les causes et les sources des difficultés du « passif » auxquelles font face les apprenants de français langue étrangère grâce aux outils de collecte de données.

Nous avons constaté qu'avant l'intervention, les apprenants avaient des difficultés dans l'emploi du « passif ». Cependant, après l'intervention que nous avons proposée, les résultats obtenus ont montré que la situation est remédiée. Nous avons aussi confirmé et validé nos hypothèses dans ce même chapitre.

Dans le chapitre suivant, nous allons porter notre contribution en forme de recommandations et de techniques ou stratégies adoptées dans l'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère et faire une conclusion générale.

CHAPITRE CINQ

RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES

Ce chapitre est composé de propositions et d'implications pédagogiques de la syntaxe du passage de la voix active à la voix passive dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Le chapitre précédent présentait l'analyse des données au cours de notre recherche. Les résultats relèvent que les étudiants confondaient souvent l'emploi des temps verbaux. Il en est de même l'emploi des prépositions *par* et *de* lors de la construction de la phrase à la voix passive. Ils n'arrivent pas à maîtriser l'emploi correct des prépositions en question. Par exemple la préposition « de » est généralement utilisée comme une préposition qui relie des noms, des verbes, des adjectives, des adverbes etc., pour cela son emploi dans le complément, d'agent est une difficulté posée aux apprenants.

Dans ce chapitre, nous avons comme objectif primordial de voir quelles reméditations nous pourrions apporter aux difficultés soulevées. Evidemment nous ne pouvons pas trouver des solutions absolues à toutes les difficultés présentées dans le chapitre précédent. Nous allons proposer quelques démarches pédagogiques qu'un enseignant peut adopter pour l'enseignement du « passif », offrir aux apprenants ou étudiants en formation une réflexion sur des questions d'ordre morphologique, syntaxique et sémantique spécifiquement à un enseignement / apprentissage du « passif ».

Pour atteindre nos objectifs de cette recherche, nous avons trouvé les quatre paramètres, rédigés par De Salins (1996) dans « *la grammaire pour l'enseignant du FLE* » très utiles à considérer pour l'enseignement/ apprentissage du « passif » à savoir :

- Les paramètres d'ordre ethno – sociolinguistique

- Les paramètres d'ordre grammatico – linguistique
- Les paramètres d'ordre méthodologique
- Les paramètres d'ordre didactique

5.1. Les paramètres d'ordre ethno sociolinguistique

Nous plaçons pour que les enseignants du français prennent en considération le facteur ethno -sociolinguistique dans l'enseignement de la grammaire, parce que chaque apprenant en général voit, découpe et analyse la réalité, tout d'abord, à travers sa langue et la grammaire en particulier. C'est-à-dire, l'enseignant doit tenir compte de l'état de connaissances antérieures de ses apprenants, de leur « patrimoine méta linguistique » (Cicurel 1989 :59) : la forme linguistique doit être adoptée à la communication de situation. Cela implique que le choix d'une grammaire et son type d'enseignement doivent varier selon les objectifs visés, le milieu scolaire et les caractéristiques des apprenants (*adultes, adolescents, débutants, faux débutants, intermédiaires ou avancés etc.*) font presque partie de la didactique des langues.

5.2. Les paramètres d'ordre grammatico-linguistique

Le deuxième paramètre est le facteur grammatico-linguistique. Selon De Salins (Ibid.), « les points de vue théorique des différents linguistiques ne répondent pas nécessairement aux besoins d'apprenants étrangers mais il est une théorie linguistique qui subsume les descriptions grammaticales formelles pour attendre le plus directement possible le sens (sémantique) véhiculé par l'ensemble des langues... ». Cela implique, l'enseignant du FLE dans la dite institution peut amener les étudiants à conceptualiser les notions linguistiques qui reposent sur la présentation du « passif » en français. Cette

stratégie peut aider les apprenants à acquérir la compétence linguistique et la compétence communicative qu'il faut pour l'apprentissage du FLE.

L'enseignant peut dispenser des savoirs sur les règles qui sous-tendent l'usage ou l'emploi du « passif » progressivement dans une phrase simple d'abord, puis dans les phrases complexes. Il peut aussi choisir des textes simples et les exploiter. Ceux-ci peuvent les aider à pratiquer facilement, identifier, classer et appliquer les structures exploitées. Ces démarches utiles discutées ci-dessus peuvent aussi préparer les apprenants au réemploi facile des micro structures dans des contextes appropriées, autres que celles de la classe, cela peut permettre là aussi notre public cible de vérifier l'acquisition de ses connaissances au fur et à mesure de son apprentissage des langues vivantes.

5.3. Les paramètres d'ordre méthodologique

Un autre paramètre très important à noter est le facteur méthodologique. Celle-ci concerne les exigences de l'enseignant / apprentissage propre à tous niveaux d'éducation. Nous plaçons en faveur de la progression systématique habituelle d'un cours de français : présentation, repérage, explication, exploitation, appropriation des éléments grammaticaux acquis et évaluation. L'enseignant peut également intervenir dans la sélection de leçon portant sur les structures à exploiter.

De même, il nous semble utile de confronter d'abord les enseignants en formation initiale à une analyse comparative de ces structures grammaticales étudiées.

5.4. Les paramètres d'ordre didactique

Finalement, le facteur didactique s'impose dans la mesure de l'option choisie pour l'enseignement / apprentissage du « passif ».

Pour notre recherche, nous avons choisi l'enseignement de la grammaire en approche communicative. D'après Tagliante (2001), on a longtemps privilégié l'enseignement des structures morphosyntaxiques pour elles-mêmes au détriment du sens qu'elles véhiculent. De nos jours, cette approche qui privilégie la communication, orale ou écrite est indispensable. Elle cherche à faire découvrir par soi-même, le fonctionnement de la langue et de pouvoir en parler. Nous conseillons à nos enseignants de français d'adopter cette approche dans leur enseignement de la grammaire afin d'encourager les apprenants en formation à analyser, réfléchir, faire la synthèse, déduire et comprendre le fonctionnement et le passage de la forme active à la forme passive qu'ils apprennent. Ici l'enseignant peut aider l'apprenant à mieux comprendre et employer correctement l'emploi des temps verbaux, le choix de l'auxiliaire « être » et l'emploi des prépositions « par » ou « de » dans la construction du « passif ».

Nous privilégions donc la connaissance implicite plutôt qu'explicite des règles et des principes morphosyntaxiques et sémantiques du « passif » dans la mesure où la connaissance de ce phénomène ne peut permettre à l'étudiant d'employer la langue s'il ne l'a pas pratiquée suffisamment.

En somme, la connaissance des règles et des principes peut être implicite ou explicite. La connaissance implicite de l'apprenant étranger lui permet de parler facilement la langue vivante mais la connaissance explicite du même apprenant ne lui permet pas de parler la langue s'il ne l'a pas pratiquée. En effet, il peut seulement expliquer son fonctionnement.

Nous sommes convaincu que l'application de tous ces paramètres que nous venons de présenter ci-dessus peuvent contribuer à l'amélioration de l'enseignement / apprentissage de la transformation *passive* en français.

5.5. Activités interactives

Inspirée par l'affirmation de Tagliante (2001 :36) que « pour communiquer, connaître les règles, le vocabulaire les structures grammaticales etc. c'est bien. Savoir les utiliser à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve, c'est mieux » ainsi, l'emploi du « passif » doit être lié au vécu quotidien de l'apprenant. C'est-à-dire, l'enseignant doit permettre aux apprenants en classe de langue d'utiliser les énoncés adéquats à une situation de communication. Nous suggérons quelques activités communicatives qui peuvent transmettre d'information, impliquer un choix de ce qui est dit et la manière de le dire etc. Elle entraînent une rétroaction. Par exemple « c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non » (Ibid. :37). Ainsi nous pouvons adopter un rythme dynamique en faisant varier les modalités de travail : individuellement à deux, à trois, en groupe, afin d'éviter l'ennui en classe de langue. Ces activités interactives vont aider les étudiants à conceptualiser la langue d'une nouvelle façon et permettront à l'apprenant de jeter un autre regard sur la langue qu'il apprend. Ces activités dites communicatives peuvent rendre l'enseignement / apprentissage du FLE plus efficace et intéressant comme le face à face pédagogique d'une langue peut nuire la classe.

La forme « passive » peut être employée dans de nombreux exemples qui évoquent les activités d'usage de la grammaire, à travers les jeux de mots, les jeux de rôles ou simulation. Par exemple le professeur peut développer des canevas de micro-

conversation. L'objectif peut changer cependant l'un des apprenants sera réellement détenteur d'une information que l'autre apprenant cherchera à détenir. Il peut également, donner différents tâches afin d'impliquer les apprenants à réemployer les structures exploitées. Pour ce faire l'enseignant peut préparer une fiche de jeux de rôles ou des exercices à trous qu'il peut distribuer aux participants de chaque groupe.

Nous recommandons aussi que les enseignants du FLE mélangent les jeux dans l'enseignement pour que l'apprentissage soit facile pour les apprenants. Vraiment, les jeux créent une situation où l'apprenant soit placé au centre de l'apprentissage en classe de langue ne faisant l'enseignant qu'un facilitateur. Ce faisant, il parlera moins. Aussi, les enseignants doivent faire leurs recherches sur sites internet traitant les sujets pédagogiques pour s'être bien informés des actualités. Pour résoudre les problèmes du « passif » chez l'apprenant, nous recommandons aussi que l'enseignement du FLE soit fait à travers les jeux surtout au niveau des débutants.

Pour apprendre une langue étrangère facilement, il faut bien la pratiquer. Nous recommandons donc les clubs des activités telles que le club de débat et des troupes théâtrales soient établis au sein de l'école pour faciliter l'apprentissage du français en faisant des compétitions. Une autre activité que l'enseignant peut utiliser en classe est la dramatisation. Elle met l'apprenant dans une situation réelle. C'est l'un des moyens les plus efficaces dans l'acquisition de la compétence communicative. Elle permettra aux apprenants de surmonter l'état de timidité qui gêne à cet âge d'adolescence. Encore, elle favorise la libre expression dans la langue. Les enseignants sont conseillés d'utiliser souvent ces stratégies pour montrer la beauté des textes littéraires et aussi pour aider les apprenants à surmonter les difficultés de compréhension des textes. Aussi, nous recommandons les enseignants à organiser des excursions pour permettre aux apprenants d'être exposés à la situation réelle sur le terrain, surtout, les endroits en

visitant les milieux francophones comme le centre régional de l'étude du français (CREF), l'Alliance Française, ou le Centre International de Recherche et de l'Étude de Langue – Village du Bénin (CIREL – VB) à Lomé – Togo. Nous estimons qu'à partir de ces interactions, les problèmes du « passif » seraient résolus chez les apprenants. Finalement, aux autorités des écoles, il est mieux qu'ils supportent à effectuer nos recommandations données.



CONCLUSION GÉNÉRALE

A l'issue de notre recherche sur les difficultés du passage de la transformation passive, nous avons confirmé que les étudiants de français de niveau SHS et de niveau 200 et 300 du département de français de University of Ghana, Legon n'arrivent pas à former correctement le passage de la voix active à la voix passive en français à cause de la complexité des règles et la diversité de significations.

Nous avons montré dans cette contribution que le « passif » que l'on trouve en français n'a pas la seule forme : le complément d'agent s'emploie avec les prépositions « par » ou « de » et d'autres s'emploient sans complément. C'est-à-dire, le complément d'agent n'est pas présent.

Notre objectif spécifique pour la recherche était d'étudier et expliquer les différents emplois et les rôles sémantiques du « passif » en français et analyser les opinions des enseignants de français, spécifiquement au niveau lycée de Nifa SHS à Adukrom, lieu de l'enquête, afin de proposer des stratégies et des démarches pédagogiques en tenant compte de quelques paramètres d'ordre ethno – sociolinguistique grammatico – linguistique, méthodologique et didactique.

La théorie syntaxique de la grammaire de Chomsky (1957), les travaux de Tagliante (2001), de Corder (1980), nous ont aidé à mieux traiter le thème de notre sujet. Nous avons étudié quelques phrases aussi bien que les corpus de deux tests qui portent sur l'emploi du « passif » en général, destinés à chaque groupe de notre population de référence, nous ont aidé aussi à soulever les difficultés de la transformation « passif » et en suite à proposer quelques solutions.

Nous avons employé des instruments de recherche à savoir un questionnaire pour les apprenants de Nifa SHS et deux tests sur l'emploi de la transformation « passive ». Notre population de référence pour la recherche est composée des étudiants de français de l'université du Ghana, Legon et des apprenants de Nifa SHS, Adukrom-Akwapim.

Nous avons également fait une analyse quantitative et qualitative des données recueillies et nous les avons représentées sous forme de tableaux en pourcentage pour montrer la performance des apprenants dans l'emploi du « passif » en français.

Les méthodologiques pédagogiques adoptées pour l'enseignement / apprentissage du français sont inadéquates. Les résultats de notre recherche confirment nos hypothèses. Nous avons constaté après l'analyse de nos données, que la plupart des apprenants n'arrivent pas à faire le bon choix des temps verbaux et l'emploi de la préposition « de » etc.

Pour résoudre les difficultés soulevées dans le chapitre précédent, nous avons adopté quatre (4) paramètres d'ordre ethno – sociolinguistique, d'ordre grammatico – linguistique, d'ordre méthodologique et didactique afin d'atteindre nos objectifs.

Puis, nous avons suggéré quelques activités communicatives comme les jeux de rôles, les jeux de mots et les exercices à trous et les questions à choix multiples sont suggérés afin de rendre l'enseignement / apprentissage du FLE dans les institutions, plus vivant, stimulant et intéressant, parce que les apprenants ont besoin de s'amuser et d'apprendre le français autrement. Le face à face pédagogique constants peut nuire à un bon apprentissage d'une langue.

Nous sommes convaincu que notre étude sur les difficultés du passage de la transformation de la voix active à la voix passive en FLE contribuera à la nouvelle

connaissance de nos apprenants du français langue étrangère. Elle peut servir comme un guide aux enseignants de français qui cherchent à approfondir leurs connaissances dans l'enseignement / apprentissage de la transformation passive.

Cependant, nous savons que nous ne pouvons pas trouver des solutions à toutes les difficultés énumérées. Nous sommes parvenu à suggérer quelques démarches pédagogiques et linguistiques que l'on peut employer pour minimiser les difficultés morphosyntaxiques et sémantiques relevées dans notre recherche.

Malgré la présentation d'un Projet détaillé sur « *Les difficultés du passage de la voix active à la voix passive chez les apprenants du FLE* », nous n'avons pas pu travailler sur tous les aspects : par exemple, les rôles actanciels du sujet et de l'objet, le rôle thématique, le rôle du partenaire de la passivation, et enfin une notion approfondie du passif simple et du passif élargi.

Nous souhaiterons dans l'avenir entreprendre une recherche plus vaste dans ces domaines sélectionnés dans d'autres institutions. Malgré les contraintes de matériels didactique, notre recherche pourrait être utile pour les apprenants ou enseignants de FLE.



BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN, R. (1998) : *Le petit Robert Micro*, Paris : Nouvelle Edition.
- ARRIVÉ, M., GARDET, F., & GALMICHE, M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris : Flammarion.
- BATSA, F. (2009) : *La syntaxe de la préposition « de » en FLE*, Mémoire de maitrise, Winneba : University of Education
- BAYLON, C. (2002) : *Sociolinguistique: Société, langue et discours*, Paris : Illiat, 2^e éd.
- BECHADE, H.-D. (1986) : *SYNTAXE du français moderne et contemporain*, 3^e éd. Paris : PUF
- BESCHERELLE (2006) : *La grammaire pour tous*, Paris : Hatier.
- BESCHERELLE (1991) : *L'art de conjuguer : Dictionnaire de 12000 verbes*, Paris : Hatier
- BENVENISTE, E. (1974) : *Problèmes de la linguistique générale II*, Paris : Gallimard.
- BERARD, E. ; LAVENNE, CH. (1989) : *Grammaire utile du français*, Paris : Hatier/Didier
- BERARD, E. (1991) : *L'approche communicative, théorie et pratiques*, Paris : Clé International
- BERTHIER, N. (2006) : *Les techniques d'enquête en science sociales, 'méthodes et exercices corrigés'*, Paris : Armand Colin.

- BESSE, H. ; PORQUIER, R. (1991) : *Grammaire et didactique des langues*, coll. LAL,
Paris : CREDIF/ Hatier
- BONNARD, H. (1981) : *Code du français courant*, Paris : Magnard
- BOULARES, M. ; FREROT, J.-L. (1997) : *Grammaire progressive du français*, Paris :
CLE International
- CHOMSKY, N. (1965) : *Aspect de la théorie syntaxique*, Paris : Seuil, (trad.)
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole. Le métalangue en classe de langue*, Paris :
Clé International.
- CORDER, P. (1980): « idiosyncratic Dialect and Error Analysis », in *Error Analysis:
Respective on second language Acquisition*, London: Longman
- CUQ, J.-P. (2003) : *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*,
Paris : CLE International
- CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et
seconde*, Nouvelle édition, Paris : (PUG)
- DELATOUR, Y. ; JENNEPIN, D. ; LEON-DUFOUR, M. ; TETSSIER, B. (2004) :
Nouvelle Grammaire du français, Paris : Hachette.
- DELAVEAU, A., KERLEROUX, F. (1985) : *Problème et exercices de syntaxe
française*, Paris : Armand Colin
- DENIS, D. ; CHATEAU, A.-S. (1994) : *Grammaire du français*, Paris : Librairie
générale française

DUBOIS, J. ; LAGANE, R. (1989) : *La nouvelle grammaire du français*, Paris : Larousse.

DUBOIS, J. ; LAGANE, R. (1997) : *Grammaire*, Paris : Larousse.

ESSONO, J., M. (1998) : *Précis de la linguistique générale*, Montréal : L'harmattan.

FEUILLET, J. (1988) : *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*, Paris : PUF

GAONAC'H, D. (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, coll. LAL, Paris : Hatier/ Didier

GAONAC'H, D. (1990) : « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », Paris : Hachette.

GREVISSE, M. (2009) : *Grammaire française*, Bruxelles : des Boeck Duculot.

GREVISSE, M. ; GOOSE, A. (1989) : *Nouvelle grammaire française*, Paris : Duculot.

GREVISSE, M. ; GOOSE, A. (1986) : *Le Bon usage*, Paris : Duculot.

HUOT, H. (1981) : *Constructions infinitives du français. Le subordonnant « de »*, Genève : Librairie Droz

JOHNSON, S. D. (2011): *French past questions with answers for Senior High Schools*, new edition, Cape Coast: Wilson LTD Press

KJAESGAARD, P.S. (2002) : *Fonctions syntaxiques – définitions et problèmes*, Paris : Duculot.

KUUPOLE, D. D. (2005) : « Comment rendre plus attrayant l'enseignement/ apprentissage du FLE aux apprenants ghanéens : le rôle de

l'enseignant ». INFOPROF : *Journal des professeurs de français*, No. 003, 19-23.

LABELLE, F. (2004) : *La sémantique combinatoire*.

<http://ucaq.ca/~flabelle/semancombi.htm> (consulté le 23 novembre 2013).

LADO, R. (1961): *Language Testing (A Teacher's book)*: London: Longman.

LAMY, A. (1981) : *Pédagogie de la faute et d'enseignement de la grammaire*, Paris :

BELC

LEMARECHAL, A. (1989) : *Les parties du discours : sémantique et syntaxe*, Paris :

PUF

MAINGUEIVEAU, D. (1991): *L'énonciation en linguistique française*, Paris :

Hachette.

MUUCHIELI, R. (2011): *Dictionnaire des méthodes quantitatives en sciences*

humaines, 3^e édition, Paris : Armand Colin.

MUUCHIELI, R. (1993): *L'interview de groupe*, 17^e éd., Paris : ESF Éditeur.

NAPOLI, D. J. (1993): *Syntax: Theory & problems*, Oxford: Oxford University press.

PORQUIER, R. (1979) : « *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives* », dans étude de la linguistique appliquée.

POURGEOISE, M. (2007): *Dictionnaire didactique de la langue française*, Paris :

Armand Colin.

RIEGEL, M. ; PELLAT, J.-C. ; RIOUL, R. (2009) : *Grammaire méthodique du*

français, Paris : Presse universitaire de France.

RICHTERICH, R. ; SCHERER, N. (1975) : *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris : Hachette.

ROBERT, J.-M. (2002) : *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Paris : Ophrys.

ROBERT, J.-M. (2002) : *Outils : difficultés du français*, Paris : Hachette

ROBERT, P. (1985) : *Le grand Robert de la langue française : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 2nd éd. Tome vii, P-Raisi, Paris : Les dictionnaires Robert

ROBERT, P. (2007) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris Nouvelle édition millésime.

SALLINS(De), G. D. (1996) : *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*, Paris : Les Editions Didier.

TAMINE, G., J. (2008) : *La grammaire 2. Syntaxe*, Paris : Armand Colin.

TAGLIANTE, Ch. (1991) : *L'évaluation*, Paris : CLE International

TAGLIANTE, Ch. (1994) : *Technique de classe : La classe de langue*, Paris : CLE International

TESNIERE, L. (1959) : *Eléments de syntaxe structurale*, Paris : Kliecksieck.

TOMASSONE, R. (2010) : *Pour enseigner la grammaire II, textes et pratique*, Paris : Delagrave.

TOMASSONE, R. (2002) : *Pour enseigner la grammaire*, Paris : Delagrave.

VERCOLIER, A. ; VERCOLIER, C. ; BOURLIER, K. (2004) : *Difficultés expliquées du français*, for English speakers, Paris : CLE International.

WAGNER, R. L. ; PINCHON, J. (1991): *Grammaire du français classique et moderne*, Paris: Armand Colin.

WEINRICH, H. (1989) : *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier/ Hatier.

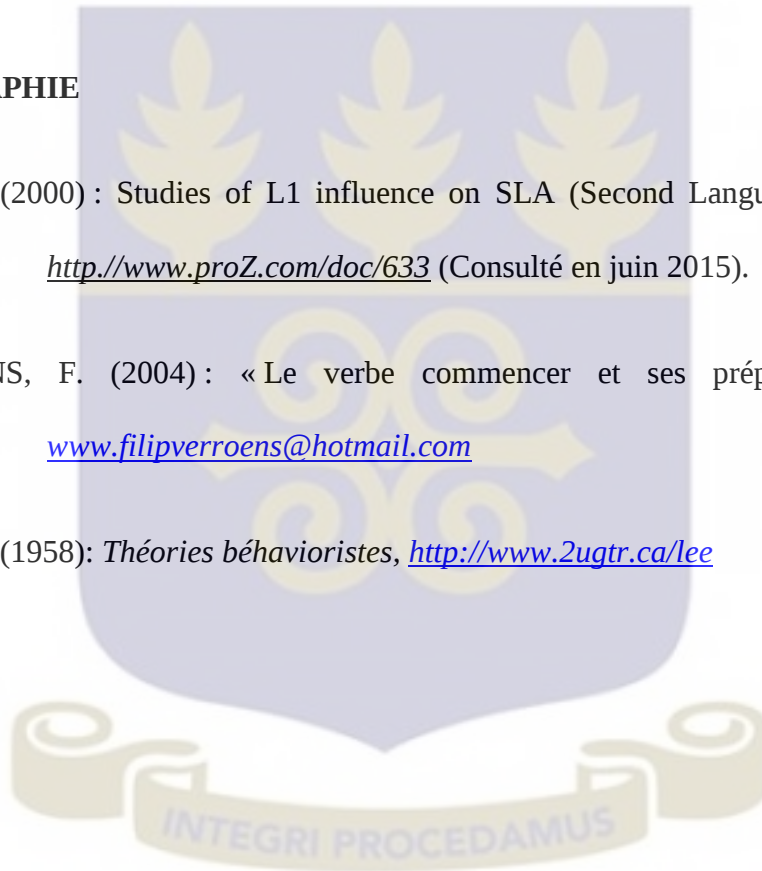
WILMET, M. (1995) : *Grammaire critique du français*, Paris : Hatier.

SITOGRAPHIE

Karra, M. (2000) : Studies of L1 influence on SLA (Second Language Acquisition) <http://www.proZ.com/doc/633> (Consulté en juin 2015).

VERROENS, F. (2004) : « Le verbe commencer et ses prépositions » [http :
www.filipverroens@hotmail.com](http://www.filipverroens@hotmail.com)

WATSON (1958): *Théories béhavioristes*, <http://www.2ugtr.ca/lee>



ANNEXES

ANNEXE 1

L'INTERVIEW AVEC LE PROFESSEUR TITULAIRE DE FRANÇAIS A NIFA SHS

NOM :

ECOLE :

SEX :

1. Est-ce que vos apprenants apprécient le français ? Oui Non

2. Vos apprenants sont-ils capables de parler le français ?

Très-bien

Un peu

Pas du tout

3. Si oui, qu'est-ce qui a facilité cela? Si non, quelle est la cause ?

.....
.....

4. Quels sont les aspects du français que vous enseignez ?

.....
.....

5. Est-ce que vous enseignez la grammaire ? Oui Non

6. Quels sont les supports que vous utilisez pour enseigner la grammaire?

.....

7. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner la grammaire? Implicite / Explicite

8. Pourquoi utilisez-vous cette méthode?

.....

9. Est-ce que vos apprenantes comprennent la leçon quand vous utilisez cette méthode ?

Oui Non

10. Est-ce que votre école a une bibliothèque ? Oui Non

11. Est-ce que les apprenantes vont souvent à la bibliothèque pour lire ?

Oui Non

12. Est-ce que vous avez une fois enseigné le passif ? Oui Non

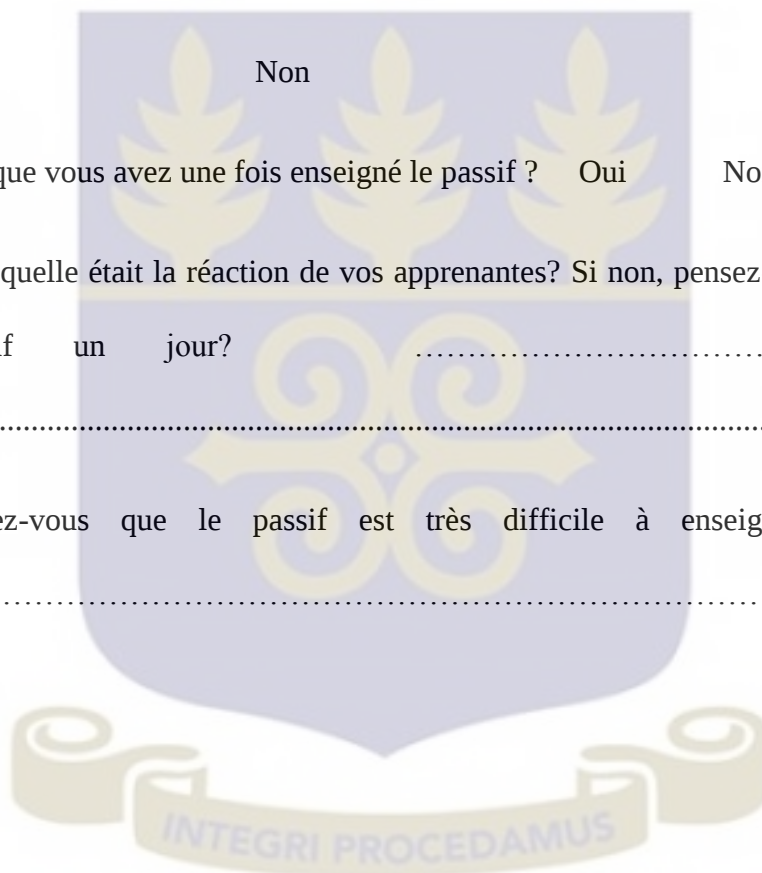
13. Si oui, quelle était la réaction de vos apprenantes? Si non, pensez-vous à enseigner

le passif un jour?

.....

14. Croyez-vous que le passif est très difficile à enseigner ? Pourquoi?

.....



ANNEXE 2

STRUCTURED QUESTIONNAIRES FOR THE STUDENTS OF NIFA SENIOR HIGH SCHOOL

CLASSE:

AGE:

SEX:

DATE:

1. Have you ever studied French? Yes No
2. Do you like French? Yes No
3. Which aspect of French do you like? Yes No
4. Can you speak French fluently? Yes No
5. Do you understand your teacher when he is speaking French to you?
 Very well Somehow Not sure
6. Can you read and understand French? Yes No
7. Do you have a library in your school? Yes No
8. Do have enough French textbooks at the library? Yes No
9. Do you have any French textbook on your own? Yes No
10. Have you ever learnt about active and passive voices in English? Yes No
11. What about in French? Yes No
12. If yes, did you understand the lesson? Yes No
13. Do you know how “auxiliaire être” is used? Yes No
14. Do you like your teacher’s way of teaching French? Yes No
15. What benefit can you gain in the learning of French?

ANNEXE 3

LE PRÉ-TEST DES APPRENANTS DE NIFA SENIOR HIGH SCHOOL

*From the options lettered A to D, choose the **most appropriate** one that transforms the given sentences into the **passive voice**.*

Question 1.

La domestique lavera les assiettes.

- A. Les assiettes vont être lavées par la domestique.
- B. Les assiettes laveront la domestique.
- C. Les assiettes sont lavées par la domestique.
- D. Les assiettes seront lavées par la domestique.

Question 2.

Le bon élève ne rate jamais la question.

- A. La question n'est jamais ratée par le bon élève.
- B. La question ne sera jamais ratée par le bon élève.
- C. La question n'était jamais ratée par le bon élève.
- D. La question ne serait jamais ratée par le bon élève.

Question 3.

L'auto a renversé notre chienne.

- A. Notre chienne est renversée par l'auto.
- B. Notre chienne a été renversée par l'auto.
- C. Notre chienne était renversée par l'auto.
- D. Notre chienne a été renversé par l'auto.

Question 4.

La police a sauvé les voyageurs.

- A. Les voyageurs sont sauvés par la police.
- B. Les voyageurs ont été sauvés par la police.
- C. Les voyageurs seront sauvés par la police.
- D. Les voyageurs avaient été sauvés par la police.

Question 5.

Les autorités ont vite reconstruit la route.

- A. La route a été vite reconstruite par les autorités.
- B. La route est vite reconstruite par les autorités.
- C. La route était vite reconstruite par les autorités.
- D. La route serait vite reconstruite par les autorités.

Question 6.

Les secrétaires utiliseront les ordinateurs.

- A. Les ordinateurs seraient utilisés par les secrétaires.
- B. Les ordinateurs étaient utilisés par les secrétaires.
- C. Les ordinateurs seront utilisés par les secrétaires.
- D. Les ordinateurs sont utilisés par les secrétaires.

Question 7.

Le professeur punit les élèves bavards.

- A. Les élèves bavards seront punis par le professeur.
- B. Les élèves bavards seraient punis par le professeur.

C. Les élèves bavards étaient punis par le professeur.

D. Les élèves bavards sont punis par le professeur.

Question 8

Mariana a apporté un bouquet de fleurs.

A. Un bouquet de fleurs est apporté par Mariana.

B. Un bouquet de fleurs a été apporté par Mariana.

C. Un bouquet de fleurs sera apporté par Mariana.

D. Un bouquet de fleurs avait été apporté par Mariana.

Question 9

Les missionnaires ont élevé cet enfant.

A. Cet enfant est élevé par les missionnaires

B. Ce enfant a été élevé par les missionnaires

C. Ce enfant était élevé par les missionnaires

D. Ce enfant serait élevé par les missionnaires

Question 10

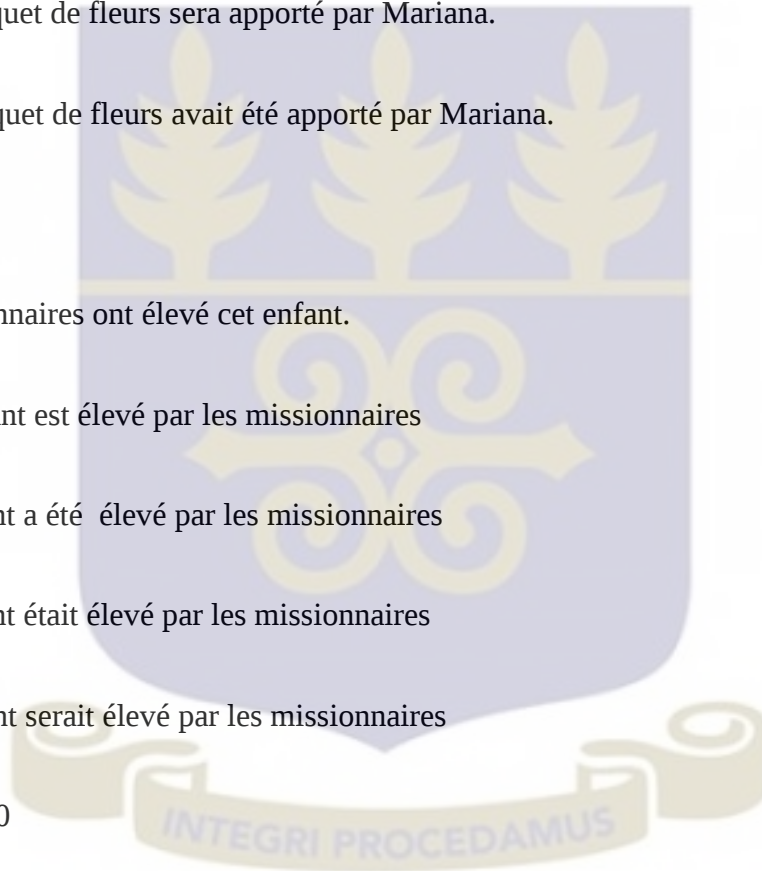
La FIFA lui donnera un prix.

A. Un prix lui a été donné par la FIFA.

B. Un prix lui avait été donné par la FIFA.

C. Un prix lui est donné par la FIFA.

D. Un prix lui sera donné par la FIFA.



ANNEXE 4

LE PRÉ-TEST DES APPRENANTS DU NIVEAU 200 & 300 DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

Transformez les phrases suivantes à la forme passive

1. Les étudiants organisent une fête chaque année.

.....

2. Tout le monde aime cette jeune fille.

.....

3. Le chat mangeait la souris.

.....

4. Le chasseur a tué deux gros éléphants.

.....

5. Tout le monde apprécie ce jeune homme.

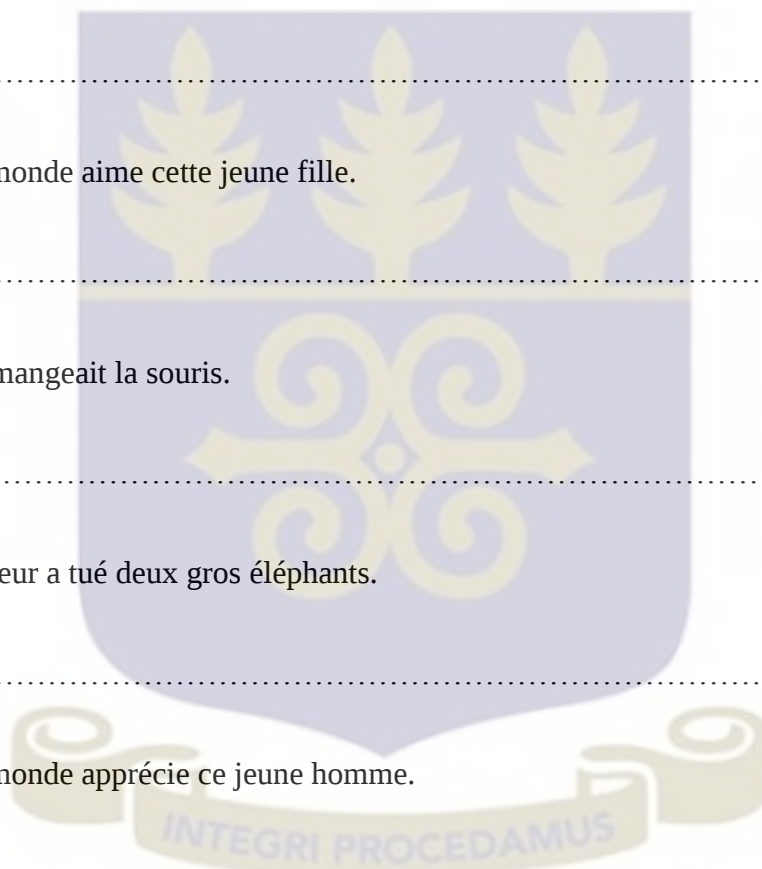
.....

6. Les deux gros singes mangèrent toutes les bananes.

.....

7. Les enfants feront les décorations.

8. Les fruits remplissaient le panier.



.....

9. L'entraîneur Dessailli dirigerait notre équipe de football.

.....

10. Tout le quartier connaissait Anne-Marie.

.....

11. Un très haut mur entourait le parc.

.....

12. Toute la population craignait le dictateur.

.....

13. Les géants ont construit la ville.

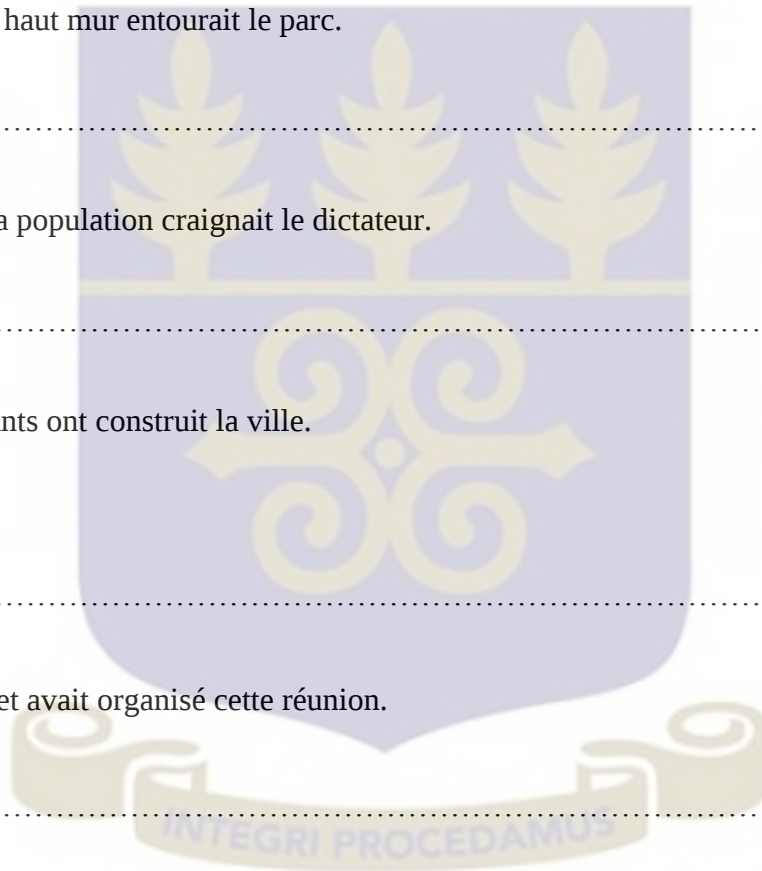
.....

14. Le préfet avait organisé cette réunion.

.....

15. Une bonne cuisinière sert l'hôtel.

.....



ANNEXE 5

POST-TEST DES APPRENANTS DE NIFA SENIOR HIGH SCHOOL

*From the options lettered A to D, choose the **most appropriate** one that transforms the given sentences into the **passive voice**.*

1. Le chat attrape la souris.

La souris.....

A. est attrapé par le chat.

B. est attrapée par le chat.

C. sera attrapée par le chat.

D. était attrapée par le chat.

2. Notre singe mangera toutes les bananes.

Toutes les bananes.....

A. sont mangées par notre singe.

B. étaient mangées par notre singe.

C. seront mangés par notre singe.

D. seront mangées par notre singe.

3. Tout le monde aimait cet enseignant.

Cet enseignant.....

A. est aimé de tout le monde.

B. était aimé de tout le monde.

C. serait aimé de tout le monde.

D. était aimé par tout le monde.

4. L'arbitre a sifflé la fin du match.

La fin du match.....

A. a été sifflée par l'arbitre.

B. est sifflée par l'arbitre.

C. était sifflée par l'arbitre.

D. fut sifflée par l'arbitre.

5. Bernard avait invité Catherine à diner.

Catherine.....

A. avait été invitée à diner par Bernard.

B. était invitée à diner par Bernard.

C. serait invitée à diner par Bernard.

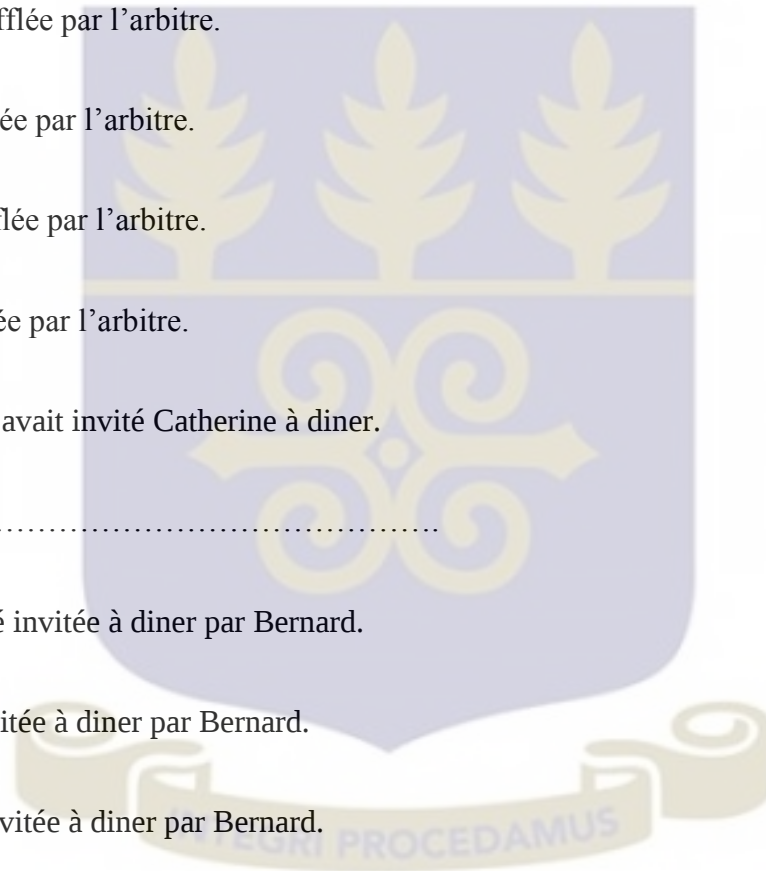
D. est invitée à diner par Bernard.

6. Eugenia avait pesé la farine.

La farine.....

A. avait été pesée par Eugenia

B. sera pesée par Eugenia.



C. était pesée par Eugenia.

D. est pesée par Eugenia.

7. Les vieux papiers remplissent le tiroir du bureau.

Le tiroir du bureau.....

A. sera rempli de vieux papiers.

B. est rempli de vieux papiers.

C. est rempli par les papiers

D. serait rempli de vieux papiers.

8. La domestique laverait les assiettes.

Les assiettes.....

A. sont lavées par la domestique.

B. serait lavé par la domestique.

C. seraient lavées par la domestique.

D. étaient lavées par la domestique.

9. Ces jeunes filles feront les décorations.

Les décorations.....

A. seront faites par ces jeunes.

B. sont faites par ces jeunes.

C. ont été faites par ces jeunes.

D. avaient été faites par ces jeunes.

10. On doit laver ce pull a l'eau chaude.

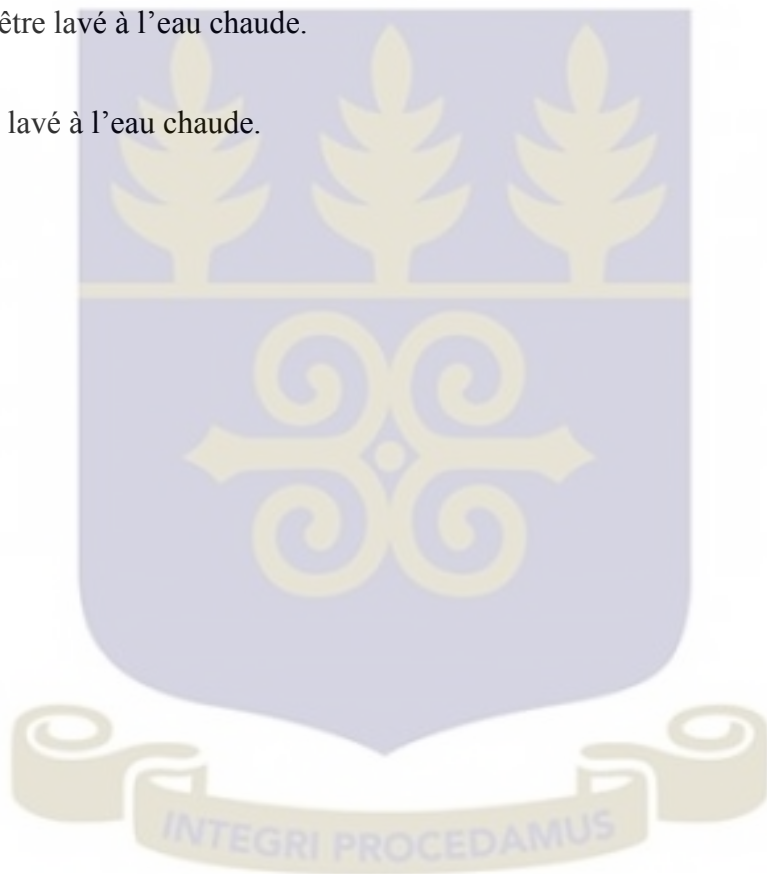
Ce pull.....

A. devra être lavé à l'eau chaude.

B. devrait être lavé à l'eau chaude.

C. devront être lavé à l'eau chaude.

D. doit être lavé à l'eau chaude.



ANNEXE 6

LE POST-TEST DES APPRENANTS DU NIVEAU 200 & 300 DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

Transformez les phrases suivantes à la forme passive

1. Ces apprenants aimaient le professeur de français.

.....

2. Les photographes suivaient cet acteur.

.....

3. Tous les élèves ont respecté Paul.

.....

4. On a pris la décision.

.....

5. Ton arrivée a surpris mon frère.

.....

6. Le petit garçon changera cette décision.

.....

7. Le chat mangerait la souris.

.....

8. Jean a admiré ma voiture.

.....

9. Christophe Colomb a découvert l'Amérique.

.....

10. Le camion avait dépassé la voiture en plein virage.

.....

11. Il veut que son fils connaisse cette histoire.

.....

12. Annie pèsera la farine.

.....

13. La domestique lava les assiettes.

.....

14. L'animal a mangé la banane.

.....

15. Le secrétaire générale a ouvert la séance.

.....