

# UNIVERSITY OF GHANA, LEGON



SCHOOL OF LANGUAGES

DEPARTMENT OF FRENCH

## **ANALYSE COMPARATIVE DE LA POSITION DE L'ADJECTIF ÉPITHÈTE EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS**

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

BY  
GASTON EDEM DEFOE  
(10066073)

**JUNE 2016**

## DÉCLARATION

I hereby declare that this thesis is entirely the result of my original research except for references to other works which have been duly acknowledged. I also declare that no part has been published as part of the requirement for any degree in any university.

I bear sole responsibility for any shortcomings.

.....

DATE .....

GASTON E. DEFOE

(STUDENT)

## CERTIFICATION

I hereby certify that this thesis was supervised in accordance with procedures laid down by the University.

.....

DATE .....

DR. MRS CHACHU SEWOENAM

(PRINCIPAL SUPERVISOR)

.....

DATE .....

DR. K. G. AGBEFLE

(SUPERVISOR)

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de traiter de l'importante notion d'interférence de l'anglais dans l'emploi de l'adjectif épithète en français chez les élèves du lycée (Senior High School) au Ghana. Il est question de relever et d'expliquer les erreurs et les difficultés liées à l'influence de l'anglais sur le français dans le domaine. Ce travail porte un regard sur les structures syntaxiques de l'adjectif épithète en anglais et en français à partir de l'hypothèse principale qui présume que les erreurs de positionnement de l'adjectif épithète est le résultat d'un transfert négatif. Notre démarche vise aussi à trouver une approche didactique pouvant remédier aux problèmes liés à cette interférence dans l'enseignement/ apprentissage du Français langue étrangère (FLE). L'étude sera donc axée sur une approche qualitative au regard du modèle de l'analyse des erreurs proposé par Corder (1967). La population cible est constituée d'élèves en classe de première (SHS2) de trois (3) lycées d'Accra: Achimota School, Kinbu Senior High Technical School et Presbyterian Boys' Secondary School. Les instruments de la recherche sont composés entre autres de questionnaires, d'entretiens et de tests. Les résultats de l'étude montrent qu'il existe réellement un phénomène d'interférence vis-à-vis de l'emploi de l'adjectif épithète chez les apprenants enquêtés, en raison des différences syntaxiques entre certains adjectifs épithètes en français et leurs équivalents possibles en anglais. L'étude conseille qu'un dossier d'erreurs typiques soit préparé par les enseignants du FLE et qu'il soit consulté avant l'enseignement de cette partie de la grammaire afin d'aider les apprenants à surmonter ces erreurs d'interférences.

## **ABSTRACT**

This study focuses on the pertinent notion of the interference of the English language on the position of attributive adjectives in French among second-year students of Kinbu Senior High Technical School, Achimota School, and Presbyterian Boys' Secondary School. We identify and explain mistakes and difficulties related to the influence of English on French regarding the positioning of attributive adjectives with the view of testing the hypothesis that attributive related errors are committed as a result of negative transfer. This study also aims at finding a didactic approach that can make the teaching/learning of this part of speech easy in French as a Foreign Language. The study employs a qualitative approach in line with the model of error analysis proposed by Corder (1967). The instruments of the research consist, among others, of questionnaires, interviews and tests. The results of the study confirm a phenomenon of interference in the use of attributive adjectives among the researched population. The study also realizes that this happens because of syntactic differences between French attributive adjectives and their possible equivalents in English. The study recommends that a typical error file be prepared by teachers of FLE and be consulted before teaching this part of grammar to help learners overcome interference related errors in the usage of attributive adjectives.

## **MOTS CLÉES**

Interférence linguistique, analyse des erreurs, langue maternelle (LM), langue première (L1), langue seconde (L2), langue étrangère (LE).

## DÉDICACE

*À vous tous ceux et toutes celles qui m'encouragez en posant la question: «et le travail/la recherche, ça marche?»*

*À vous tous ceux et toutes celles qui aviez eu de bonnes intentions a mon égard et qui m'aviez souhaité du succès d'une manière ou d'une autre,*

*Je vous dédie ce travail.*

*À toi ma chère Gerty qui disait: «I will bring Ella and Prof during the defense; and they will be galavanting in the hall»:*

*J'apprécie tes sacrifices,  
ton courage et ton soutien.*

## REMERCIEMENTS

*Nous sommes profondément reconnaissant à notre directrice principale Dr Mme Sewoenam Chachu dont les explications réfléchies, les commentaires utiles, l'encouragement, les conseils, le dévouement et la patience font de ce mémoire une réalité. Pour Dr K. G. Agbefle notre directeur adjoint de mémoire, nous nous sentons très chanceux que vous nous avez fourni une richesse de rétroaction importante et rapide, en identifiant les connexions et les possibilités qui ont enrichi ce travail. Nous tenons à exprimer nos remerciements à M. E. Kaiza et Mme M. Amakye qui ont aussi contribué à la collecte des données et à la rédaction. Nous avons énormément bénéficié de la rétroaction d'autres superviseurs comme Prof. Assah, Prof. Amuzu, Dr. Yeboua, Dr A. Ayitey, M. Kuto, M. M. Nutakor qui dès les premières étapes de notre projet de mémoire nous ont guidé jusqu'à la conclusion finale. Nous sommes reconnaissants d'avoir eu l'occasion d'être un étudiant diplômé du département de français de l'Université du Ghana. Nos interactions avec d'autres étudiants diplômés ont été tellement chaleureux, positif et stimulant intellectuellement. Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre chère Gertrude Defoe, qui nous a soutenu, encouragé et inspiré tout au long de nos études supérieures. Merci à nos parents, et en particulier notre frère aîné Emmanuel Defoe qui a consciencieusement investi dans nos études et nous a fait développer un grand intérêt pour le français quand nous grandissions.*

## TABLE DES MATIÈRES

DÉCLARATION .....	I
CERTIFICATION.....	I
RÉSUMÉ.....	II
ABSTRACT .....	III
MOTS CLÉES .....	III
DÉDICACE.....	IV
REMERCIEMENTS .....	V
TABLE DES MATIÈRES .....	VI
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLES .....	X
ABRÉVIATIONS UTILISÉES .....	XII

### CHAPITRE UN INTRODUCTION

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	4
1.1.1 La politique linguistique du Ghana .....	7
1.1.2 La place du français dans le système éducatif ghanéen .....	8
1.1.3 Le rôle des langues maternelles dans le placement des adjectifs épithètes.....	9
1.1.4 L'âge de l'apprenant.....	11
1.1.5 Les installations scolaires.....	11
1.1.6 La bibliothèque en tant que ressource .....	12
1.1.7 Les manuels.....	13
1.2 LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	15
1.2.1 Constats .....	15
1.2.2 Question Centrale.....	19
1.2.3 Questions de la recherche.....	20
1.2.4 Les hypothèses .....	20
1.3 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET .....	22
1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	23
1.5 DÉLIMITATION DU CHAMP DE RECHERCHE.....	25

1.6 L'ORGANISATION DE L'ÉTUDE.....	26
1.7 LIMITES DE L'ÉTUDE.....	27
1.8 CONCLUSION DU CHAPITRE UN.....	27

## CHAPITRE DEUX

### CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

INTRODUCTION.....	29
2.1 DÉFINITIONS ET EXPLICATIONS DES CONCEPTS .....	29
2.1.1 La langue maternelle .....	29
2.1.2 La langue première.....	30
2.1.3 La langue étrangère .....	31
2.1.4 La langue seconde .....	32
2.1.5 La notion de l'interférence .....	32
2.1.6 La notion d'Analyse .....	33
2.1.7 La notion de la syntaxe.....	34
2.1.8 Le thème de l'adjectif.....	35
2.1.8.2 Les fonctions de l'adjectif (attribut et épithète) .....	38
2.1.8.3 L'adjectif épithète .....	39
2.1.8.4 Etude comparative de l'Adjectif en français et en anglais .....	40
2.1.8.5 Synthèse sur la notion d'adjectif en français et en anglais .....	46
2.1.9 Conclusion sur les notions.....	47
2.2 LES THÉORIES DE LA RECHERCHE .....	47
2.2.1 L'analyse contrastive.....	47
Définition et origine de l'analyse contrastive .....	47
Objectifs de l'analyse contrastive (AC) .....	48
L'importance de l'analyse contrastive à la présente recherche .....	50
Bilan de l'analyse contrastive .....	50
2.2.2 L'Analyse des erreurs.....	51
Définition et origine de l'analyse des erreurs .....	51
Les étapes de l'analyse des erreurs .....	52
La différence entre l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive .....	52
L'erreur et la faute dans l'analyse des erreurs .....	53

Catégorisation des erreurs des apprenants .....	54
Le transfert des règles .....	54
L'importance de l'analyse des erreurs à la présente recherche .....	55
Conclusion sur l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs.....	56
2.2.3 La théorie de l'interlangue .....	57
Définition de l'interlangue.....	57
Les caractéristiques de l'interlangue .....	57
Les critiques de la théorie de l'interlangue.....	59
L'importance de la théorie de l'interlangue.....	60
Synthèse sur la théorie de l'interlangue.....	61
2.2.4 Conclusion sur les théories.....	61
2.3 TRAVAUX ANTÉRIEURES .....	62
2.3.1 L'étude d'un premier travail .....	62
2.3.2 L'étude d'un deuxième travail .....	63
2.3.3 Bilan des travaux antérieurs .....	65
2.4 Conclusion du chapitre deux .....	65

**CHAPITRE TROIS**  
**DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES**

INTRODUCTION.....	66
3.1 L'échantillonnage.....	67
3.2 Instruments de collecte des données .....	67
3.2.1 Le questionnaire (voir Annexe, p. 122).....	68
3.2.2 Les tests (voir Annexe, p. 123 - 124) .....	69
3.3 Pré-Test du questionnaire .....	76
3.4 Traitement des données et analyse .....	76
3.5 Considérations éthiques.....	77
3.6 Limitations de la méthode de recherche.....	77
3.7 Conclusion du chapitre trois.....	77

**CHAPITRE QUATRE**  
**PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

INTRODUCTION.....	78
-------------------	----

4.1.1 Données du questionnaire .....	78
4.1.2 Données personnelles .....	78
4.2 Résultats du Test 1 .....	84
4.3 Résultats du Test 2 .....	89
4.2 ANALYSE DES DONNÉES .....	98
4.2.1 Les erreurs sémantiques .....	98
4.2.2 Les erreurs grammaticales.....	99
4.2.2.1 Accord nom-AdjE.....	99
4.2.2.2 L'omission des articles au pluriel .....	100
4.2.2.3 Les erreurs syntaxiques .....	100
4.2.4 Erreurs dues à l'inadéquation des manuels utilisés .....	101
4.2.5 Les erreurs dues à l'inadéquation de la méthodologie d'enseignement.....	103
4.3 SOURCE DES ERREURS.....	104
4.4 CONCLUSION DE L'ANALYSE DES DONNÉES .....	104
4.5 REMÉDIATION .....	104
4.5.1 Comment accorder l'AdjE sans erreur .....	105
4.5.2 Remédiation des erreurs dues à l'inadéquation des manuels utilisés.....	106
4.6 VALIDATION DES HYPOTHÈSES .....	107
<b>CHAPITRE CINQ</b>	
<b>IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES &amp; CONCLUSION GÉNÉRALE</b>	
5.1 IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES.....	110
5.2 CONCLUSION GÉNÉRALE .....	111
BIBLIOGRAPHIE .....	116
WEBOGRAPHIE.....	121
ANNEXE .....	122

## LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Illustration de la délimitation du champ de recherche	26
-----------	---	----

## LISTE DES TABLES

Tableau 1	Le placement de l'AdjE en langues maternelles	10
Tableau 2	les écoles et les enquêtés	67
Tableau 3	Données personnelles (l'âge)	79
Tableau 4	Profil linguistique (langue maternelle)	80
Tableau 5	Début de l'acquisition du français	81
Tableau 6	Durée de l'apprentissage du FLE	83
Tableau 7	Séjour dans un pays francophone	83
Tableau 8	Pays francophone visité	84
Tableau 9	Phrase 1 : « <i>Millie a acheté une robe bleue</i> »	85
Tableau 10	Phrase 2 : « <i>Il n'a pas de culotte rouge</i> »	85
Tableau 11	Phrase 3 : « <i>Ils sont arrivés avec deux grosses valises</i> »	86
Tableau 12	Phrase 4 : « <i>Marie sera notre nouvelle collègue</i> »	86
Tableau 13	Phrase 5 : « <i>Elle est fière de son nouvel appartement</i> »	86
Tableau 14	Phrase 6 : « <i>Voilà un bel hôtel</i> »	87
Tableau 15	Phrase 7 : « <i>À Legon, il y a des cafés sympathiques</i> »	87
Tableau 16	Phrase 8 : « <i>Jean est un gros dormeur</i> »	88
Tableau 17	Phrase 9 : « <i>Je te remercie pour ta gentille attention</i> »	88
Tableau 18	Phrase 10 : « <i>J'ai bien dansé! C'était une sacrée fête</i> »	89
Tableau 19	Phrase 11 : « <i>Elle a le teint noir</i> »	89
Tableau 20	Phrase 12 : « <i>Akosua est une jolie fille</i> »	90
Tableau 21	Phrase 13 : « <i>Elle a des dents blanches</i> »	91

Tableau 22	Phrase 14 : « <i>Alice est une fille triste</i> »	91
Tableau 23	Phrase 15 : « <i>Elle a de gros livres</i> »	92
Tableau 24	Phrase 16 : « <i>Alice est une fille intelligente</i> »	93
Tableau 25	Phrase 17 : « <i>Elle a beaucoup de nouveaux livres</i> »	93
Tableau 26	Phrase 18 : « <i>Pierre est un homme grand</i> »	94
Tableau 27	Phrase 19 : « <i>Marie est une fille grande</i> »	94
Tableau 28	Phrase 20 : « <i>Jean est un petit garçon</i> »	95
Tableau 29	Phrase 21 : « <i>Voici une curieuse image</i> »	95
Tableau 30	Phrase 22 : « <i>C'est une biche brave</i> »	96
Tableau 31	Synthèse des résultats obtenus aux 2 tests sur le placement des AdjE	97

## **ABRÉVIATIONS UTILISÉES**

Nous présentons aux lecteurs du présent mémoire quelques abréviations utilisées qui sont notées d'un moment à l'autre dans cette recherche.

<b>N :</b>	nom
<b>Adj :</b>	adjectif
<b>NA :</b>	nom + adjectif = cas de postposition
<b>AN :</b>	adjectif + nom = cas d'antéposition
<b>AC :</b>	analyse contrastive
<b>AE :</b>	analyse des erreurs
<b>AdjE :</b>	adjectif épithète
<b>CEDEAO :</b>	communauté des États de l'Afrique de l'Ouest
<b>FLE :</b>	français langue étrangère
<b>GNA :</b>	Ghana News Agency
<b>GAFT :</b>	Ghana Association of French Teachers
<b>JHS :</b>	Junior High School (collège)
<b>L1 :</b>	première langue
<b>LE :</b>	langue étrangère
<b>PRESEC :</b>	Presbyterian Boys' Secondary School
<b>QR :</b>	question de recherche
<b>SHS :</b>	Senior High School (Lycée)
<b>WASSC-E :</b>	West African Senior School Certificate Examinations

## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION

#### INTRODUCTION GÉNÉRALE

Contrairement à l'adjectif épithète en anglais qui est normalement placé avant le substantif qu'il détermine, certains adjectifs épithètes en français peuvent changer de position relativement au substantif, présentant ainsi des interprétations différentes, selon qu'ils précèdent ou suivent le nom. Pour d'autres adjectifs, qu'ils soient placés avant ou après le substantif, ils ne présentent aucune différence de sens. ce phénomène crée des difficultés à l'apprenant anglophone comme le soulève Ciçek (2009:138) :

« Dans la pratique, la plupart des francophones, en utilisant le français, suivent des automatismes. La maîtrise parfaite de multiples systèmes conventionnels leur permet d'éviter naturellement le traitement conscient de nombreuses opérations linguistiques tels que, l'utilisation correcte du genre des articles ou bien la place des adjectifs épithètes. Ils sont en fait dans leur langue maternelle. Par contre, pour un étranger privé de la connaissance intime de la langue due à l'habitude, le français offre beaucoup de subtilités à maîtriser, et l'une de ces subtilités est de savoir placer correctement les adjectifs épithètes vis-à-vis des substantifs qualifiés ».

Le premier défi à relever dans l'emploi de l'adjectif épithète en français en comparaison avec l'anglais concerne l'ordre comme dans les exemples (1), (2) et (3) :

(1). Millie a acheté une robe bleue.

*Millie bought a blue dress.*

(2). Voilà un bel hôtel

*That's a beautiful hotel.*

(3). a. Il a trouvé son cher livre

*He found his cherished book*

Il a trouvé son livre cher

*He found his expensive book*

b. Elle porte un fardeau lourd

*She carries a heavy load*

Elle porte un lourd fardeau

*She carries a great load*

L'adjectif précède uniformément le nom en anglais, tandis que l'équivalent en français apparaît soit principalement en position post-nominale comme dans l'exemple (1) ou en position pré-nominale comme dans l'exemple (2) ou dans les deux positions, comme dans les phrases (3a) et (3b).

En outre, en considérant deux ou plusieurs adjectifs épithètes en pré-position nominale en anglais, on trouve un réflexe d'encadrement en français comme à l'exemple (4). Cela suggère que la position de surface du nom diffère entre les deux langues dans les distributions ambivalentes :

- (4). Caro a un joli chat noir  
*Caro has a pretty black cat*

Un deuxième défi, qui est le plus pertinent de nos préoccupations dans notre travail, est le fait d'être capable de justifier de manière correcte la corrélation entre la position et l'interprétation en français de l'adjectif épithète: par exemple en (3a), « *cher* » en pré-position en français qui doit correspondre à « *cherished* » en anglais d'une part et le même « *cher* » en position post-nominale en français qui doit correspondre à « *expensive* » en anglais. Nous notons aussi que dans l'exemple (3b), il y a une difficulté à pouvoir différencier l'interprétation de la préposition et de la postposition de l'AdjE « *lourd* », qui n'alterne pas sémantiquement en tant que tel. La petite nuance est qu'en disant « *fardeau lourd* » (où l'AdjE est postposé), on met l'accent sur le poids du fardeau alors que dans le cas où l'AdjE est antéposé « *lourd fardeau* », il (AdjE) garde son sens ordinaire dans la syntaxe. Autrement dit, il n'y a pas d'accent sur aucun terme en particulier.

Tous ces comportements de l'adjectif épithète (désormais AdjE) nous mènent à supposer que l'une des causes qui induit le plus en erreur dans ce domaine est supposée être les différences linguistiques entre la position de l'adjectif épithète en anglais et en français. Pour prouver cette hypothèse, notre étude examine la perception sur la position des adjectifs épithètes en

français chez les élèves des lycées *Achimota School*, *Kinbu Senior High Technical School* (désormais Kinbu) et de *Presbyterian Boys' Secondary School* (désormais PRESEC).

L'objectif principal de ce projet est alors de fournir une analyse complète de l'apparition d'ingérence chez les apprenants. En d'autres termes, il porte un regard analytique sur les erreurs commises par des apprenants du Français Langue Étrangère (désormais FLE) au lycée, concernant la distribution et l'interprétation de l'adjectif épithète dans le syntagme nominal en français. Il est question de relever, de décrire et d'expliquer les erreurs et les difficultés liées à l'emploi des adjectifs épithètes dues à l'influence de l'anglais sur le français chez les lycéens au Ghana.

Certes, l'apprentissage d'une langue étrangère entraîne souvent des erreurs d'interlangue. C'est ainsi que l'apprenant fait usage des connaissances des langues acquises préalablement, comme l'affirme Germain (1983:27) :

«L'apprentissage d'une langue seconde tient à:

1. l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà
2. l'impossibilité de déstructurer cet acquis
3. la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances»

Étant conscients de cet état des choses, notre travail conduit aussi à des suggestions visant l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE. Les erreurs sont indispensables à l'apprentissage (Corder, 1980:9-15) et (Germain, 1993:55). Toutefois, c'est important d'enseigner et de sélectionner quelques tactiques pouvant aider à repérer et à corriger les erreurs des apprenants afin de peser d'une manière beaucoup plus constructif sur leurs productions. Rappelons que le processus d'apprentissage/ enseignement du français vise à avoir des locuteurs qui peuvent communiquer efficacement en utilisant le français.

## 1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Aujourd'hui, de nombreux discours reviennent sur l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Ghana. Même, le curriculum formulé par le Ministère de l'Éducation ghanéen en 2010 pour le lycée souligne l'importance du français. Selon le *Syllabus for French (2010:II)* :

« ... The current trend towards international co-operation, peaceful co-existence and technology transfer necessitates that a person be able to communicate in a language that is understood by his/her neighbors. Given the geographical position of Ghana, surrounded as it is by French speaking countries, the ability of the Ghanaian to communicate effectively in French will promote, as well as strengthen, socio-economic and political interaction with our neighbors in particular and indeed with other French-speaking countries in general ».

Selon ce programme, formulé pour l'enseignement du FLE à tous les trois niveaux du lycée, c'est la capacité des ghanéens à communiquer efficacement en français qui peut favoriser l'interaction socio-économique et politique avec les voisins en particulier et même avec d'autres pays francophones compte tenu de la position géographique du pays (entouré qu'il est de pays francophones). Aussi, le programme trouve qu'il y a une exigence de savoir communiquer en français pour pouvoir renforcer la coopération internationale, la coexistence paisible et le transfert de technologie.

Pendant les grandes réunions politiques, d'entreprise ou académiques, les orateurs ne manquent pas de mentionner l'importance du français au Ghana. Voici entre autres, des propos recueillis sur l'importance du français au Ghana:

« *La langue française est une variable très importante dans le développement national et donc a besoin d'être apprise* » (Kuupole, 2012).

« Pour obtenir un emploi dans la sous-région de la (CEDEAO) il faut savoir parler français, d'où la nécessité de le prendre au sérieux » (Frimpong, 2010).

« Étant donné que le Ghana est entouré de pays francophones, ses citoyens doivent être en mesure de communiquer en français pour leur permettre d'interagir avec leurs voisins francophones » ( Yegblemenawo, 2015).

« Puisque l'anglais est classé comme la langue de la science et que le français est connu comme la langue de la diplomatie, les Ghanéens ont besoin de comprendre le français pour qu'ensemble, la science et la diplomatie puissent nous apporter le développement désiré face à la mondialisation » (Ghana News Agency, 2011).

Nous aussi nous sommes en accord avec Ghana News Agency (2011) que de nombreux pays trouvent qu'il est nécessaire ; de produire des diplômés qui sont bilingues ou même multilingues dans l'effort de rivaliser sur le marché mondial. Le Ghana a reconnu l'importance de la compétence dans d'autres langues étrangères surtout en français, afin de développer le capital humain qui anime l'économie. Ceci est dû au fait que le Ghana est entouré de pays francophones dans la sous-région. Malheureusement, on ressent un déclin et le manque de motivation dans l'étude du français comme langue étrangère dans les écoles post- secondaires et au niveau des lycées. Dans un rapport de l'organisation Associates for Change (2010:40-41) soumis à l'Ambassade de France au Ghana :

« The number of Senior High Schools (SHS) offering French increased from 259 schools to 283 schools between 2007 and 2008 but reduced slightly to 281 schools in 2009. [...] in the Ashanti region, some schools deliberately neglect to recruit or request for French teachers or even turn away French teachers. Some SHSs were discouraged by poor grades in French achieved by other schools in the SHS exams (WASSCE) and “would not like to have their image tarnished” and were therefore turning away French teachers ».

Suivant le rapport, le nombre des SHS enseignant le français est passé de 259 écoles à 283 écoles entre 2007 et 2008, mais a réduit légèrement à 281 écoles en 2009. [...] Dans la région d'Ashanti, certaines écoles négligent délibérément le recrutement des enseignants de français. Certains SHS ont été découragés par les mauvais résultats obtenus en français par d'autres écoles dans les examens (WASSCE) et donc « *ne voudrait pas avoir leur image ternie* ».

Dans ces écoles, les élèves ne voient pas beaucoup de perspectives dans l'inscription pour le français dans les examens finaux qu'ils doivent passer à la fin de la troisième et dernière année au lycée, après six ans d'études secondaires. Cette attitude provient en partie de mauvaises performances lors de ces examens au fil des années. Hanté par l'échec, les étudiants optent pour d'autres matières dans lesquels ils ont plus ou moins la chance d'avoir de meilleurs résultats. Comme on pouvait s'y attendre, cela pose un grave problème non seulement à ceux dont le métier est d'enseigner le français, mais aussi à tous ceux qui sont intéressés par l'évolution et le développement du français en tant que moyen de communication ainsi que son enseignement au Ghana comme nous.

C'est à la lumière de cette préoccupation croissante que cette étude vise à explorer et à enquêter sur la capacité des apprenants en FLE à communiquer efficacement dans leur apprentissage du français en tant que langue étrangère.

Par conséquent, nous considérons la politique linguistique qui gouverne l'enseignement du FLE dans le pays, la place qu'occupe le français dans le système éducatif ghanéen, le rôle des langues maternelles dans le placement des AdjE, l'âge de l'apprenant et les installations scolaires telles que les bibliothèques, les manuels et les laboratoires de langue dans le contexte de notre étude.

### 1.1.1 La politique linguistique du Ghana

Nous comprenons la politique linguistique selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq et al. 2003:196) comme :

«L'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implications en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication)».

Selon Owu-Ewie (2006:76), lorsque le Ghana est devenu indépendant en 1957, la politique de l'enseignement des langues a été complètement remanié. Depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui les Ghanéens ont vu plusieurs changements en politique linguistique rendant le système peu stable. Ce qui est sûr, c'est que la politique linguistique du Ghana met en priorité l'emploi de la langue ghanéenne et ou l'anglais comme langue d'instruction à partir de l'école élémentaire. La politique linguistique en vigueur au Ghana veut que la langue la plus parlée dans la région soit la langue d'enseignement à l'école primaire pendant les trois premières années. L'anglais ne devient langue d'instruction qu'à partir de la quatrième année de l'école primaire.

Selon Ayi-Adzimah (2010:156), le français ne fait son entrée dans l'enseignement selon la politique linguistique du pays qu'à partir du collège, c'est-à-dire Junior High School (JHS) en 1994. A ce niveau, le français est appris et enseigné comme Langue Etrangère et est obligatoire au sein d'une école quand il y a un professeur de français disponible dans cette école-là. Au niveau SHS qui nous intéresse dans cette étude, le français n'est enseigné qu'aux apprenants de la filière « *General Arts and Business* ». Notons que le français est enseigné au niveau universitaire aussi dans le pays, du niveau licence au doctorat aux départements de français. Le FLE et le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) sont enseignés dans d'autres filières si l'administration de l'université le juge nécessaire.

### 1.1.2 La place du français dans le système éducatif ghanéen

Malgré son statut subordonné au Ghana, le français est important pour de nombreux pays d'Afrique de l'Ouest soit comme la seule langue officielle, ou en conjonction avec les langues nationales. Historiquement, le français est présent en Afrique depuis au moins trois siècles, depuis la présence française au Sénégal au 19ème siècle. Plus tard, quelques autres pays en dehors du bloc Francophone l'ont ensuite embrassé: le Nigeria (1965), le Ghana (1975), la Sierra Leone et le Kenya (1985), principalement après l'indépendance dans leur désir d'établir des relations avec leurs voisins. La réaction post-indépendance a donc été rapide, ce qui a entraîné la mise en place du français dans les écoles secondaires et dans les établissements d'enseignement supérieur, comme l'a noté David (1975:11). Mgbodille (1983:3-5) note également la nécessité de la langue française après les indépendances pour la coopération et l'unité économique et politique.

Selon un rapport de l'édition du jeudi 4 Septembre 2014 de GNA (Ghana News Agency), l'Association ghanéenne des professeurs de français (GAFT) a rappelé au gouvernement ghanéen la nécessité de donner la priorité à l'enseignement et l'apprentissage de la langue française dans les écoles par la formulation d'une politique linguistique qui donnerait la priorité à l'enseignement et à l'apprentissage du français dans les écoles pour susciter l'intérêt des étudiants à étudier la langue. L'argument soulevé par GAFT est que le Ghana est entouré de trois pays francophones, donc, la maîtrise du français renforcerait les relations bilatérales, multilatérales et renforcerait l'intégration sous-régionale pour le développement socio-économique.

Cet appel a été lancé par le Président de GAFT au 56e Congrès annuel de l'Association tenu à Archbishop Porter Girls' Senior High School à Takoradi sur le thème « *Politiques linguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères au Ghana: Secourir la langue française* ». Il a été aussi annoncé que l'Association, dans ses efforts pour

susciter l'intérêt des élèves pour la langue, a introduit et va maintenir un concours de lecture en français pour les élèves du cycle de base et du collège, afin d'améliorer la compétence de la langue chez les apprenants.

En rassurant l'Association GAFT de la grande importance que le gouvernement attache à l'enseignement et à l'apprentissage du français au Ghana, le représentant du gouvernement lors du congrès a déclaré que le français est classé parmi les matières de « *groupe un* » aux côtés des mathématiques, de l'anglais et des sciences et a annoncé que le gouvernement a fourni une allocation de 60% des quotas de congé d'étude avec salaire pour les enseignants qui étudient le français au niveau supérieur et au niveau post-universitaire, et a encouragé les professeurs de français à profiter de l'occasion pour améliorer leurs compétences.

### **1.1.3 Le rôle des langues maternelles dans le placement des adjectifs épithètes**

La langue anglaise est un héritage que les britanniques ont laissé aux ghanéens à la fin de leur administration coloniale. Elle est maintenant la langue officielle du gouvernement, la langue des affaires, des médias, d'éducation, par exemple. Dans les écoles aussi, bien que les apprenants ont de différentes langues maternelles comme le twi, l'éwé, le ga, le fante, le dagbani - pour ne citer que quelques-unes, c'est la langue anglaise qui est la langue de communication qui leur est commune et qu'ils utilisent dans leurs échanges quotidiens. Cela signifie tout simplement que pour apprendre la LE, ils s'appuieraient plutôt sur l'anglais. Il est donc évident qu'il doit y avoir une ingérence de l'anglais sur le français (la langue cible) où il y aura certainement des similitudes et des différences dans la morphologie, la phonologie, la sémantique, le lexique et la syntaxe.

Une autre raison pour laquelle on considérerait l'anglais comme la principale langue provoquant un transfert négatif sur la langue française par rapport au positionnement des AdjE est que 14/15 des langues maternelles de notre population cible placent leurs AdjE

après le substantif tout comme cela se fait en français. Ce n'est pas le cas avec la langue anglaise qui prépose plutôt ses adjectifs épithètes . (Voir tableau 1; les AdjE en italique).

**Tableau 1 : Le placement de l'adjectif épithète en langues maternelles**

<b>Langue</b>	<b>Syntagme</b>		
<b>Fancais</b>	un homme <i>grand</i>	une voiture <i>noire</i>	un <i>gros</i> livre
<b>Anglais</b>	a <i>tall</i> man	a <i>black</i> car	a <i>big</i> book
<b>Hausa</b>	<i>doogon</i> namiji	<i>bakin</i> loore	<i>babban</i> litaafi
<b>Twi</b>	obarima <i>tintin</i>	afidie <i>tuntum</i>	nhoma <i>kesee</i>
<b>Ewe</b>	ɲtsu <i>kɔkɔ</i>	ɛvu <i>yibɔ</i>	agbalɛ <i>gã</i>
<b>Ga</b>	nuu <i>kakadãa</i>	tsɔne <i>diɲ</i>	wolo <i>agbo</i>
<b>Ga Adangbe</b>	nyumu <i>gaga</i>	lɔle <i>yumu</i>	womi <i>agbo</i>
<b>Krobo</b>	Nyumu <i>nɛka</i>	lorle <i>yumu</i>	womi <i>agbo</i>
<b>Guan</b>	onyine <i>tɔɲtɔ</i>	ɔdoɲ <i>bibi</i>	owure <i>kpɔɲkpɔ</i>
<b>Fante</b>	banyin <i>tsentsen</i>	hyen <i>tuntum</i>	buukuu <i>kese</i>
<b>Nzema</b>	ninya <i>tendenle</i>	kaalo <i>bilé</i>	buluku <i>kpolé</i>
<b>Bono</b>	baamaa <i>tendene</i>	teaseanam <i>tumdum</i>	krataa <i>kesee</i>
<b>Gruci</b>	baaro <i>dudɔro</i>	lorry <i>nazuno</i>	tɔnɔ <i>kamunu</i>
<b>Zambarma</b>	albɔr <i>kuuku</i>	mooto <i>bii</i>	tir <i>beeri</i>
<b>Chamba</b>	ujah <i>ufɔfɔ</i>	loore <i>ubombo</i>	tera <i>utakpe</i>
<b>Dagbani</b>	do <i>woyinli</i>	loore <i>sabinli</i>	kundu <i>titali</i>
<b>Busanga</b>	gua <i>dziɲta</i>	lori <i>kunda</i>	tsi <i>gota</i>

*Source : Travail de terrain*

Sur le tableau 1, seul la langue haussa antépose les AdjE comme en anglais. Il est à noter aussi que les langues haussa et zambarma ne sont pas des langues ghanéennes mais elles sont des langues maternelles pour certains apprenants.

#### 1.1.4 L'âge de l'apprenant

Dans le système éducatif ghanéen, le français est rarement introduit à un âge précoce sauf dans quelques écoles privées. Officiellement, ce n'est qu'au niveau du collège où l'âge moyen est de 12 à 15 ans que le français fait partie du programme d'études. Cela dépasse l'âge critique de 12 ans. Or, selon des études, l'apprenant est mieux placé pour apprendre une nouvelle langue avant l'âge de 12 ans comme Girard (1972:12) l'observe:

« Cela (l'âge critique) correspond, d'après les psychologues, à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable ».

Malheureusement pour certains, cet âge n'est pas favorable à l'acquisition d'une nouvelle langue. Cette opinion est en cours d'examen, puisque certains chercheurs suggèrent que l'apprentissage efficace de la langue peut également se produire bien après l'âge critique. C'est le cas chez Snow & Hoefnagel-Höhle (1982:103) cités par Bista (2008:10-11) :

« The crucial findings of relevance for evaluating the critical period hypothesis were that the 3 to 5 years old scored consistently worse than the older groups on all the test and that the 12 to 15 years old showed the most rapid acquisition of all the skills tested ».

Ainsi, Snow & Hoefnagel-Höhle pensent que « *plus l'apprenant mûrit en âge, plus il apprend mieux la LE parce qu'il a atteint un niveau élevé de maturité cognitive dans la L1. La maturité cognitive, les connaissances et les expériences en L1 lui apportent un plus dans l'apprentissage de la LE* ».

#### 1.1.5 Les installations scolaires

Pour bien apprendre une langue étrangère dans un établissement scolaire, il faut un minimum de ressources. Les manuels, les laboratoires de langue, les bibliothèques et les équipements sont les ressources prises en compte dans ce travail pour évaluer l'efficacité de l'école dans le

processus de l'enseignement/apprentissage de la langue. Dans un rapport des Associés pour le Changement (Associates for Change) en 2010 soumis à l'Ambassade de France au Ghana, les principaux manuels utilisés au niveau SHS sont *Arc en ciel* et *Chaque chose a son temps*. Dans une enquête qu'ils avaient menée, les étudiants de SHS dans les métropoles de Tamale et de Kumasi ont signalé qu'ils utilisent la télévision comme aide pédagogique pour appuyer l'acquisition de la langue française.

Cette enquête révèle également que les lycées les plus développés, c'est-à-dire les lycées qui sont pour la plupart basés dans les capitales régionales et qui sont souvent subventionnés par le gouvernement, sont en mesure de fournir un large éventail de matériels d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer l'enseignement du français. Par exemple, parmi ces ressources on peut citer des téléviseurs, des DVD, des décodeurs et des satellites. Un exemple de lycée que l'on retrouve dans cette catégorie est *Armed Forces SHS* qui a un certain nombre de ces atouts d'enseignement/apprentissage y compris l'accès à l'internet, un satellite et une gamme de DVD et de CD qui sont utilisés pour améliorer l'expression orale et le développement du langage.

Par contre, d'autres lycées, plus ou moins en milieux ruraux, n'ont pas le matériel nécessaire pour promouvoir l'enseignement/l'apprentissage du FLE. C'est le cas du lycée de Nalerigu (une petite ville dans le district d'East Mamprusi qui se trouve dans la région du Nord au Ghana). Ce lycée a un nombre très limité de livres et de dictionnaires français. C'est dans des lycées pareils que la plupart des apprenants se sont plaints de ne pas avoir accès au manuel de base pour se préparer pour l'examen final (WASSCE).

### **1.1.6 La bibliothèque en tant que ressource**

Dans un cadre scolaire, un système de bibliothèque fonctionnelle répond à un certain nombre

d'objectifs. Makori & Onderi (2014:74) citent Makotsi (2011:5) qui dégage l'importance de la bibliothèque comme suit:

« L'accès régulier à des livres à l'école aide à développer l'habitude de lire pour le plaisir et aboutit à des résultats énormes en termes d'augmentation du vocabulaire, la compréhension du texte, et l'amélioration des compétences en écriture et l'expression de soi ».

Malheureusement, en Afrique sub-saharienne, les bibliothèques scolaires ne sont pas disponibles ou sont en mauvais état, ou les deux. Cependant, la disponibilité des bibliothèques est une chose et les utiliser de manière efficace en est une autre ; par exemple, Seniwoliba (2013:214-215) rapporte qu'au Ghana, les bibliothèques ne sont pas pleinement utilisées soit par les enseignants ou les élèves.

### **1.1.7 Les manuels**

L'importance des manuels scolaires dans le processus de l'enseignement /apprentissage est largement reconnue dans la littérature. Les manuels fournissent la structure et l'ordre dans le processus d'enseignement/apprentissage selon Johansson (2006:11) et dans la salle de classe. Ils sont considérés comme des outils ou des instruments dont le but est de faciliter le travail de l'enseignant sur une base quotidienne utile et efficace. Johansson trouve que les manuels scolaires donnent aux élèves la stabilité et la confiance. Les manuels scolaires assurent également la sécurité et la confiance des enseignants inexpérimentés.

Contrairement au fait qu'on attribue la confiance, la stabilité et la sécurité des uns et des autres à la disponibilité des manuels, la mauvaise performance dans les écoles en Afrique sub-saharienne est associée à la pénurie ou l'absence des manuels de base. C'est ainsi que selon Mudulia (2012:531), « *l'utilisation des manuels scolaires entre autres matériaux augmente l'efficacité d'un système scolaire d'enseignement* ».

La pénurie de manuels peut souvent se traduire par des étudiants ou des élèves partageant les manuels scolaires. La pénurie de manuels donc peut faire pression sur les enseignants. Nous trouvons que les enseignants sont souvent ignorants des résultats des recherches qui contiennent souvent des informations utiles ; Ces informations utiles peuvent être intégrées dans les textes et d'autres matériels didactiques. Cela devrait résoudre les difficultés majeures liées à l'enseignement/apprentissage du FLE. Kwofie (1985:37) quant à lui trouve que le manque de manuels et le manque de leur adaptation de manière adéquate constituent un facteur nuisant à l'enseignement du FLE au Nigéria et en Afrique en général.

### **1.1.8 Le laboratoire de langue**

Les laboratoires de langue sont considérés comme des ressources dont on se sert pour mesurer l'efficacité d'une école dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue. Même si une école possède un labo de langue, les apprenants ainsi que les enseignants doivent savoir l'exploiter. Ainsi, Engin-Demir (2009:23) soutient qu' :

« Il ne suffit pas d'équiper les écoles avec de telles installations ; pour augmenter le rendement des élèves, il importe plutôt de savoir si ces installations sont utilisées correctement ou pas ».

En guise de synthèse sur les ressources ayant un effet sur l'apprentissage du FLE, il est à retenir que l'apprentissage du français dans un environnement multilingue peut constituer un gros problème pour les apprenants. Le manque et l'insuffisance des ressources mentionnés dans cette section peut aussi rendre l'apprentissage/l'enseignement du français pénible avec des performances moins désirées. Tout de même, nous considérons que les erreurs commises par les apprenants et les ressources en tant que facteurs que nous venons de passer en revue peuvent constituer des indices qui servent à donner des informations sur la source des difficultés des apprenants dans leur maîtrise de la langue française (Amuzu, 2000:27).

## 1.2 LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous faisons référence aux constats qui nous amènent à entreprendre cette recherche. Ensuite, nous partons d'une déclinaison de questions spécifiques pour aboutir à la question centrale qui représente notre piste de recherche. Nous continuons la section avec la présentation des hypothèses, la justification du choix du sujet, les objectifs de la recherche, l'organisation de l'étude, et la fin de la section est consacrée à la délimitation de l'étude.

### 1.2.1 Constats

L'objectif principal de la présente étude n'est pas de montrer comment le français est marginalisé, mais plutôt de mettre en évidence comment l'anglais interfère avec le français dans son apprentissage. Nous avons donc opté sonder les facteurs qui sont sources d'interférence quand ces apprenants veulent employer les adjectifs épithètes qui sont très nécessaires dans la communication.

Notons en guise d'introduction de cet élément d'interférence que, vu la multiplicité d'éléments linguistiques et leur caractères complexes, aucune langue humaine ne peut être acquise d'emblée par le cerveau humain. L'assimilation se fait donc par approximations successives. Cette façon d'assimiler rend donc inévitables les erreurs chez les apprenants.

Ainsi, selon Punchihetti (2007:1) :

«Tout apprenant de langue seconde ou étrangère est doté d'un passé (méta) linguistique. Ce passé est non seulement constitué des résultats finaux (à savoir, les différents degrés de connaissances acquises au cours de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues), mais également des traces des parcours qui ont abouti à ces résultats (en guise de souvenirs conscients ou inconscients du processus d'acquisition et/ou d'apprentissage de ces langues). Cela étant admis, il reste à voir quelle est l'influence de ce passé (méta) linguistique sur l'acquisition des divers aspects d'une nouvelle langue ».

Depuis, plusieurs travaux de recherches sont déjà effectués ou sont en cours de réalisation dans le domaine de l'AdjE, mais nous constatons que très peu concernent l'interférence de

l'anglais dans leur emploi. Toujours concernant les AdjE en français, très peu de recherches ont porté sur l'analyse d'erreurs et leur redressement, tant bien dans les manuels scolaires ou dans le matériel pédagogique. Alors, notre recherche porte sur le fait que les apprenants ou les élèves appliquent, pendant leurs productions écrites, des règles qui aboutissent à une production « *d'interlangue* ». Les erreurs d'interlangue montrent que l'apprenant ne maîtrise pas encore certains éléments linguistiques.

Considérons les phrases suivantes de deux apprenants en conversation:

(5) Apprenant1: J'admire des hommes grands comme l'ancien président Kuffuor.  
*I admire tall men like former President Kuffuor.*

Apprenant 2: Pour moi, c'est Atta Mills\*.  
*For me, it's Atta Mills.*

L'apprenant 2 n'a pas fait attention à la postposition de l'adjectif « *grand* » et a donc pris la syntaxe pour « *grands hommes* » qui signifie « *great men* » en anglais. Il ne serait pas raisonnable sur le plan sémantique de dire par exemple « *J'admire des hommes grands comme l'ancien président Prof. Attah Mills* », car l'ex-président Prof. Attah Mills est au fait petit de taille. L'apprenant 1 en postposant l'AdjE « *grand* » parle de la « *taille* » alors que l'apprenant 2 l'interprète comme « *célébrité* ».

Considérons un deuxième exemple où un apprenant répond à une question :

(6) Enseignant : Qui sont ceux qui ne balaièrent jamais leurs chambres?  
*Who are those who never sweep their rooms?*

Apprenant : Monsieur, je garde toujours ma propre chambre\*.  
*Sir, I always keep my own room*

Dans cet exemple (6), l'apprenant a raison sur le plan grammatical, c'est-à-dire qu'il n'a commis aucune erreur sur le plan grammatical mais au niveau sémantique, sa réplique ne répond pas à la question posée. Quand il parle de « *propre chambre* », cela fait référence à la possession, c'est-à-dire « *sa chambre à lui* ». Cet apprenant devrait normalement postposer

l'AdjE « *propre* » pour avoir « *Monsieur, je garde toujours ma chambre propre* ». « *Une chambre propre* » est interprétée comme une « *chambre qui n'est pas sale* ».

Dans un autre cas de production écrite, nous relevons :

- (7) Je vends mon cher ordinateur parce que c'est Samsung.  
*I am selling out my dear computer because it's Samsung.*

L'interprétation de l'expression « *cher ordinateur* » par exemple ne doit pas conduire à la simple addition d'un syntagme nominal et d'un syntagme adjectival. Un « *cher ordinateur* » est bien différent d'un « *ordinateur cher* » alors que les deux sont des expressions justes. En anglais, que ce soit « *dear computer* », ou « *expensive computer* » l'adjectif est toujours antéposé. En d'autres termes, « *cher ordinateur* » est interprétée comme « *un ordinateur qui lui est précieux ou un ordinateur qu'il adore* ». De l'autre côté, « *un ordinateur cher* » est interprétée comme un ordinateur coûteux. Alors, il y a erreur sur le plan sémantique en énonçant « *je vends mon cher ordinateur parce que c'est Samsung* » car pour raisonner, il vend plutôt l'ordinateur à un prix élevé par ce que cet ordinateur est d'une bonne marque (Samsung). La préposition de l'AdjE « *cher* » dans ce cas donne un faux sens à la phrase; Ce n'est pas parce que le propriétaire adore son ordinateur et que cet ordinateur est Samsung qu'il le vend. Ainsi, l'énoncée (7) n'est pas correcte sur le plan syntaxique et induit alors une fausse interprétation.

Selon ces exemples, on peut observer clairement que l'utilisation de l'AdjE en anglais est plus simple, mais c'est un peu compliqué en français car pour traduire ou interpréter certains de ces adjectifs à partir du français, on doit lui changer de position ou même utiliser parfois d'autres mots, notamment, quand il s'agit d'un adjectif épithète. Il s'agit des cas d'interférence selon Archibald & Libben (1995:134) :

« Quand les élèves apprennent une langue seconde, ils ont le plus souvent un point de départ ou une étape initiale; la grammaire de leur L1. Leur but ou étape finale est la grammaire de la L2/LE ».

Le travail de Namukwaya (2014:210) aussi explique le phénomène en termes suivants :

« Afin d'atteindre leur but, ils ont tendance à transférer les règles de leur L1 à la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Pourtant, ceci ne signifie pas que les erreurs commises par les étudiants de LE ne résultent que du transfert de la L1. Il faut noter que les langues sont différentes les unes des autres dans leur structure profonde. Le transfert de l'une à l'autre est négatif dans certains cas et cause des difficultés en communication, soit orale soit écrite ».

Ce sont ces cas sur la syntaxe de l'AdjE français faisant source de discrimination sémantique qui fait l'objet de notre réflexion. Cela veut dire que selon la position de l'adjectif par rapport au nom auquel il se rapporte, il peut changer de sens. Cela n'est pas le cas en anglais où l'AdjE a une position antéposé fixe sauf pour des raisons stylistiques ou littéraires. Alors, nous cherchons à réfléchir sur les conséquences et le traitement d'une telle absence de correspondance où la position et l'interprétation de l'AdjE diffèrent de ce qu'on a en anglais par rapport à la capacité des apprenants qui ont apparemment tendance à s'inspirer de la syntaxe de l'anglais pour construire des phrases en français. C'est ainsi que notre recherche s'inscrit dans un profil syntaxique, en faisant appel, à la morphologie et à la sémantique.

Les étudiants en FLE au Ghana ont beaucoup de problèmes dans le domaine de la construction de bonnes phrases surtout s'il faut faire usage des AdjE en français. Ils ne parviennent pas à se rendre compte que les composantes de sens sont mises différemment dans le placement d'éléments adjectivaux et lexicaux dans les deux langues qui nous concernent. Au fait, l'emploi de l'AdjE en français est plus complexe par rapport à l'anglais.

Le placement de l'AdjE est l'un des points le plus délicat de la syntaxe du français selon Noailly (1999:104), dans la mesure où celui-ci peut être placé devant ou après le nom avec lequel on veut l'employer. Nous répétons les propos de Reiner qui date de plus de cinq décennies, qu'ici au Ghana aussi, la position de l'adjectif épithète demeure une des difficultés

les plus palpables. Le problème ici est que le locuteur peut facilement dire autre chose que ce qu'il aimerait exprimer s'il a mal placé ce genre d'adjectif. Ainsi, Reiner (1968:5) déclare :

« Souvent je réfléchis un quart d'heure pour placer un adjectif avant ou après un substantif. ... Aujourd'hui encore, la position de l'adjectif épithète reste une des difficultés les plus importantes de la langue française ».

Strakšien & Vingelien eux aussi trouvent l'emploi de l'AdjE en français très complexe. Selon Strakšien & Vingelien (2004:21) :

« La place de l'adjectif en français est particulière par sa complexité. Quand on demande à des étudiants de présenter cette question de façon explicite, on obtient des réponses plutôt confuses. Les plus avancés disent en général que l'on place toujours les adjectifs *grand, petit, beau, gros, nouveau, vieux* avant le substantif [...] En ce qui concerne les autres adjectifs, les réponses divergent: on les dit placés avant et après le substantif, sans que l'on en connaisse la cause. Il semble bien que cette question n'ait jamais été abordée. Nous ne croyons pas que les réponses seraient plus claires si on posait la même question à la majorité des professeurs de français »

Tous ces constats sur l'AdjE qui est l'un des éléments importants du discours nous amènent à affirmer qu'en français, le placement de l'AdjE est difficile et trompeur dans la plupart des cas. Ces constats occasionnent une grande interrogation qui est soulevée dans la partie qui suit.

### **1.2.2 Question Centrale**

Les recherches relevant du thème de la syntaxe de l'AdjE sont assez variées et nombreuses. Par contre, les études centrées sur l'interférence d'une langue avec une autre, particulièrement quand il s'agit de l'anglais et du français dans le domaine de l'AdjE sont plus uniformes mais manquent en quantité. D'ailleurs, leur qualité reste incertaine. C'est pourquoi nous sommes motivés dans la présente étude à rassembler et à analyser les

productions écrites des apprenants en classe de première dans trois lycées. Cette démarche vise à vérifier si la langue anglaise interfère avec l'usage de la langue française, précisément dans le domaine des adjectifs épithètes. Alors, pour accomplir cette tâche de vérification, nous cherchons à répondre à la problématique suivante :

- *Quelles influences exerce la syntaxe de l'anglais sur l'apprentissage de la syntaxe française chez les apprenants du FLE au Ghana?*

### **1.2.3 Questions de la recherche**

Partant de cette question de départ, nous nous posons de diverses questions de recherche. Ces questions qui sont les suivantes, explicitent d'une autre manière, l'objet de la recherche :

- QR1: *Les erreurs de positionnement de l'adjectif épithète; est-ce le résultat d'une interférence syntaxique de l'anglais vers le français?*
- QR2: *En cas d'interférence, quel(s) effet(s) produit-elle sur la syntaxe adjectivale?*
- QR3: *Quelles autres erreurs relatives à l'interférence syntaxique est-ce que les apprenants du FLE commettent dans un discours à part les erreurs de placement des adjectifs épithètes?*

### **1.2.4 Les hypothèses**

Aux questions posées, nous avançons les hypothèses suivantes que nous essayerons de valider ou d'infirmer :

- 1 *Le fait que les syntaxes de l'adjectif épithète en français et en anglais ne sont pas conformes, il y a de l'interférence dans le placement.*
- 2 *Les erreurs de placement des adjectifs épithètes, entraînent des erreurs d'ordre sémantique.*
- 3 *L'interférence de l'anglais sur la position de l'adjectif épithète entraînent le manque d'accords et l'omission d'articles.*

Ces hypothèses sont relatives à l'AdjE en français mais elles ont aussi trait à certaines théories de l'acquisition du langage comme celle qui concerne l'interférence grammaticale. Il y a des modifications palpables que les apprenants apportent à l'ordre des mots dans la syntaxe adjectivale en français. Cela est attribuable à l'influence que l'anglais a sur le placement des AdjE après le nom. Considérons l'emploi de l'AdjE « *intelligente* » dans l'exemple (8) :

- (8) \*Alice est une **intelligente fille**  
*Alice is an **intelligent girl**.*

Grammaticalement en français, la phrase dans l'exemple (8) n'est pas correcte. En français, la plupart des Adj sont placés après le substantif qu'ils caractérisent. Cet ordre n'est pas typique en anglais où l'AdjE précède le nom dans la plupart des cas. L'auteur de cette phrase s'est appuyé sur l'ordre en anglais pour la construire. Ce qui signifie qu'il y a interférence de l'anglais avec le français dans le placement de l'AdjE, et ceci parce que les syntaxes de l'AdjE ne sont pas les mêmes dans les deux langues.

Une autre hypothèse nous conduit à présumer que s'il y a interférence dans l'ordre des mots dans la syntaxe adjectivale, l'effet la plus importante serait une induction en erreur sémantique comme dans l'exemple (9).

- (9) \*Cette **pauvre veuve** a mis dans le coffre plus que tous les autres.  
*This **poor widow** has put into the treasury more than all the others.*

Cette phrase est grammaticalement correcte mais elle est le résultat d'une interférence grammaticale, ce qui fait qu'elle n'est pas correcte sémantiquement. L'expression pauvre veuve (L'AdjE « *pauvre* » antéposé) est interprétée comme ayant trait à la pitié ou au malheur. Soit « *une pauvre veuve* » veut dire « *une veuve malheureuse* ». Pourtant, le contexte connote « la manque » de richesse. En bon français, une veuve qui n'est pas riche doit être exprimée comme « *une veuve pauvre* ». Alors, nous supposons que si l'AdjE qui change de position est mal placé, la conséquence est que l'on a un sens qui n'est pas

approprié. Enfin, dans une troisième hypothèse, nous spéculons que si un apprenant met une forme masculine ou singulier au lieu d'une forme féminine ou pluriel de l'AdjE, nous devrions avoir une certaine difficulté dans la production.

Nous nous attendons alors à des accords faits en français comme cela se fait en anglais dans la syntaxe adjectivale comme dans l'exemple (10) :

- (10) \*Elle a **blanc dents**  
*She has **white teeth***

Cet exemple exprime les deux difficultés prévues: les accords, l'omission de l'article et soulève même une troisième difficulté: le mauvais placement de l'AdjE qui provient de l'interférence de l'anglais.

### 1.3 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

En parcourant quelques travaux antérieurs, nous avons noté qu'à peu près tous les différents spécialistes de l'AdjE, qui sont nombreux d'ailleurs, ont accordé plus d'importance à sa position. Nous sommes d'avis que cela est dû au fait que c'est l'un des sujets les plus complexes de la syntaxe du français. Alors, nous jugeons qu'il est très important d'affronter le traitement à partir de la langue de départ qui est l'anglais compte tenu du système anglophone dans lequel nous opérons.

Ne pas vraiment résoudre ce problème en y trouvant des modules bien définis pour aider l'apprentissage conduira ceux qui utilisent ces adjectifs à mal exprimer leurs idées et à mal interpréter sémantiquement ces syntaxes de l'adjectif épithète. La raison est que l'apprenant anglophone pourrait ne pas analyser d'abord l'ordre des mots dans la syntaxe adjectivale en français ; quand on parle des AdjE, c'est l'ordre qui détermine l'interprétation.

Nous pensons que ce problème d'interférence qui est plus ou moins lié à certains adjectifs est si important qu'il mérite une étude particulière afin d'essayer d'y apporter de meilleures solutions.

Cette étude sur l'interlangue cherche à savoir les composantes grammaticales de l'anglais que les étudiants des écoles concernées utilisent fréquemment dans leurs discours. Cette recherche espère obtenir une meilleure compréhension du débat sur ce thème d'interférence. L'étude sera importante pour les enseignants des écoles citées et pour toutes les autres écoles du pays car ils seront en mesure de comprendre pourquoi leurs étudiants commettent certains types d'erreurs comme le mauvais placement des AdjE, le manque d'accords et l'omission des articles dans la syntaxe adjectivale et ils seront mieux préparés pour redresser ces situations. En plus, les élaborateurs des curricula de lycée seront en mesure d'obtenir une image plus claire du scénario qui se déroule pendant les cours du FLE dans les écoles et adapter le programme en conséquence.

#### **1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Dans cette analyse contrastive, nous nous lançons à la recherche des solutions beaucoup plus appropriées plus efficaces à l'une des difficultés majeures qui entrave l'apprentissage du FLE; le problème de l'interférence est due à la différence en structure entre les deux langues en question, l'anglais et le français.

Nous prévoyons décrire et expliquer les erreurs liées à l'emploi des AdjE dues à l'influence de l'anglais sur la langue étrangère. Aussi, nous comptons réaliser cela par une description linguistique, en situation de bilinguisme.

L'étude est menée afin de tenter de relever et de faire la lumière sur les domaines de difficulté que les apprenants anglophones rencontrent dans l'étude et dans l'usage des adjectifs

épithètes en français. Elle compare les adjectifs épithètes en anglais à ceux qu'on trouve en français.

D'autre part, nous aborderons quelques aspects théoriques, des concepts-clés, pour aboutir à des pistes didactiques de remédiation à ces erreurs. Nous allons mettre à la disposition des formateurs les techniques trouvées pour enseigner cette partie de la syntaxe afin d'aider à éviter les erreurs qui y sont liées.

Cette recherche nous aidera aussi à faire quelques recommandations qui peuvent aider à réduire les erreurs commises lors de l'utilisation des adjectifs et qui peuvent aider à bâtir une meilleure pédagogie en FLE.

Dans un sens plus large, les résultats de l'étude seront importants dans d'autres pays anglophones de la sous-région comme la Sierra Léone, le Liberia et le Nigéria dans le sens où elle va faire des contributions importantes à la compréhension de l'enseignement de la langue française et à son apprentissage pour le niveau SHS (lycée). Les enseignants du FLE peuvent utiliser les résultats en étant conscients du rôle de l'anglais comme langue seconde dans le processus enseignement/apprentissage du français comme langue cible. Les formateurs peuvent utiliser les résultats en réexaminant leur méthodologie d'enseignement de la langue étrangère dans les écoles normales ou dans les centres de formation et de perfectionnement du personnel enseignant. Les auteurs de matériels et les concepteurs de curriculum peuvent eux aussi utiliser les résultats dans la préparation de matériels d'enseignement. Les chercheurs en méthodologie d'enseignement peuvent utiliser les résultats dans la réalisation d'autres études dans la sous-région qui pourraient être utiles dans l'élaboration des nouvelles méthodes d'enseignement du FLE. En fin de compte, les apprenants anglophones du français comme langue étrangère peuvent utiliser les résultats pour développer leur capacité de traduction, surtout leur capacité à traduire les AdjE de l'anglais vers le français et vice versa.

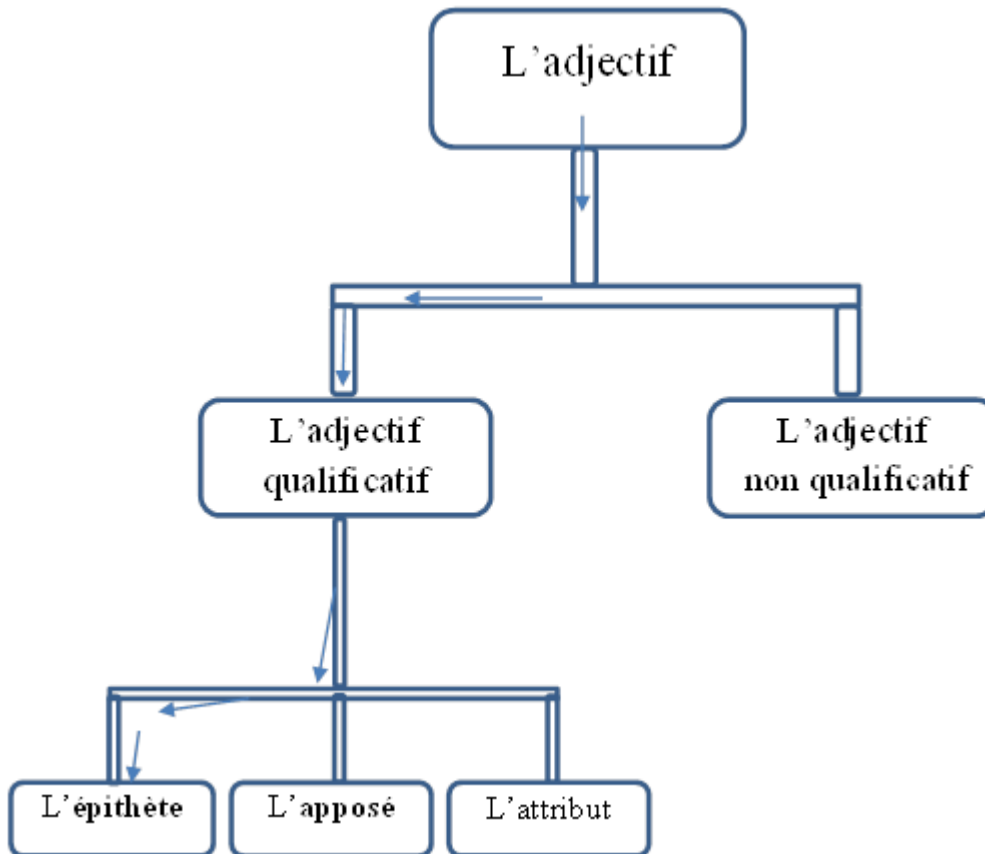
### 1.5 DÉLIMITATION DU CHAMP DE RECHERCHE

Tout en cherchant à rendre notre sujet de recherche « *étude descriptive et analytique de l'interférence de l'anglais sur la position de l'AdjE en français* » plus clair, nous faisons une délimitation en commençant à part la thématique générale qui est « *l'adjectif* ». En second lieu, nous considérons ses fonctions et en dernière étape, nous nous arrêtons sur l'une de ses fonctions qui est l'AdjE.

Ainsi, ce travail s'intéresse au placement de l'adjectif épithète seulement. Nous nous limitons aux contraintes syntaxiques d'emploi des adjectifs qui changent de sens selon leur position (antéposition ou postposition). Plus important encore, il est à noter que ce travail se fait au Ghana qui représente un environnement anglophone ; alors l'étude cherche à découvrir si et comment l'anglais interfère avec le français dans l'emploi de ces adjectifs épithètes qui nous concernent.

Tout en pensant engager les lycéens qui fréquentent dans la métropole d'Accra, nous restreignons notre champ aux élèves des lycées d'Achimota, de Kinbu, et de PRESEC. Même au niveau des lycées choisis, la population cible comprend uniquement ceux qui apprennent le FLE en deuxième année. La *Figure 1* illustre notre champ de recherche.

***Figure 1: Illustration de la délimitation du champ de recherche***



*Source : Travail de terrain*

## **1.6 L'ORGANISATION DE L'ÉTUDE**

Cette recherche est subdivisée en cinq grands chapitres: Le premier chapitre commence par une introduction générale qui nous donne une idée de ce dont il s'agit dans l'étude. Cette introduction générale est suivie par le contexte de l'étude. Ensuite, il y a la problématique qui comprend les constats, les questions, les hypothèses et les objectifs de la recherche avant d'arriver à la délimitation du champ de la recherche.

Le second chapitre décrit les théories par lesquelles nous définissons les notions théoriques relatives à une meilleure compréhension de notre sujet. Dans le même chapitre, nous faisons un compte rendu d'une étude de travaux qui font véritablement source d'inspiration à notre égard dans la réalisation du présent travail.

Dans le troisième chapitre, nous décrivons les démarches méthodologiques adoptées pour la collecte des données, à savoir le choix de la population cible, les outils de collecte des données et le plan d'intervention.

Le quatrième chapitre étale l'analyse des données qui est faite après que les données recueillies soient présentées. Nous présentons ensuite les résultats, les recommandations, la validation des hypothèses formulées au début de la recherche.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre porte sur les implications pédagogiques et la conclusion générale.

### **1.7 LIMITES DE L'ÉTUDE**

Une recherche scientifique comme la nôtre ne saurait s'achever sans difficulté, dans sa réalisation.

Comme on peut le constater, l'étude couvre seulement Accra la capitale. Il serait très intéressant d'avoir un échantillonnage dans chaque région du Ghana ; il y aurait alors plus de productions; ce qui implique alors qu'il nous faut plus de temps et de ressources financières.

Néanmoins, l'apport de nos superviseurs a été d'une grande importance pour surmonter ces épreuves.

### **1.8 CONCLUSION DU CHAPITRE UN**

Ce premier chapitre examine le contexte de l'étude du français langue étrangère au Ghana et explique le sujet de la recherche. Ce chapitre explique également les buts, les objectifs et d'autres points pertinents comme la question centrale qui nous guide tout au long de la recherche et les hypothèses que nous cherchons à valider ou à infirmer à la fin de l'étude. Enfin, le chapitre a également identifié certains avantages que les résultats offriraient aux

principales parties prenantes impliquées dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française dans nos écoles. Le chapitre suivant présente le cadre théorique et la revue de la littérature sur le sujet de l'étude.

Dans le chapitre I, nous établissons le contexte de l'étude avant de poser les questions de recherche, suivi des hypothèses, des objectifs et des limites de la recherche. Le chapitre II décrit le cadre théorique dans lequel nous intégrons notre étude dans la communauté scientifique et indique la définition des concepts de base de notre travail. Ce même chapitre II fait un examen des travaux réalisés dans le domaine de la position et de l'ordre des adjectifs épithète en français et les résume. Le chapitre III examine la méthodologie adoptée dans l'étude. Le chapitre IV présente l'analyse des données. Et finalement le chapitre V dévoile les implications pédagogiques et la conclusion générale

## **CHAPITRE DEUX**

### **CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS**

#### **INTRODUCTION**

Dans ce chapitre, nous faisons un tour d'horizon des modèles théoriques appliqués dans les études ayant rapport à notre problème de recherche. Il s'agit aussi de passer en revue quelques travaux antérieurs. Notre étude qui analyse en parallèle les syntaxes du français et celle de l'anglais pour déterminer s'il y a interférence ou pas a pour fondement théorique l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et la subjectivité des adjectifs. Nous passons en revue quelques notions qui nous intéressent telles que la notion de la syntaxe ; la notion de l'analyse contrastive en didactique de langue, celle de l'interférence et de l'adjectif épithète en anglais et en français. La dernière section de ce chapitre étale les travaux antérieurs consultés.

#### **2.1 DÉFINITIONS ET EXPLICATIONS DES CONCEPTS**

Nous essayons de définir et d'expliquer brièvement les notions de langue (langue maternelle, la langue première, la langue étrangère et la langue seconde) de l'analyse contrastive en didactique des langues, la syntaxe, l'adjectif en français et en anglais et la notion de l'interférence dans cette partie du travail. Ces termes qui sont souvent employés tout au long de la recherche forment le cœur de nos arguments.

##### **2.1.1 La langue maternelle**

Selon Dumenyah (2015:20), il est appelé couramment langue maternelle (LM) la première langue qui s'impose à chacun. Selon Cuq & Gruca (2005:91), le concept de la LM présente des caractéristiques d'appropriation. C'est-à-dire qu'elle est la langue de première

socialisation de l'enfant. Cuq et Gruca note aussi qu'on l'appelle souvent langue première (L1) pour éviter des connotations culturelles.

Une seconde caractéristique de la LM selon Cuq & Gruca (2005:91) est que son mode d'appropriation est qualifié de naturel. C'est-à-dire que l'individu acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de sa famille ou de son groupe, sans véritablement l'apprendre. Ces deux auteurs reconnaissent le rôle important de l'entourage de l'enfant en faisant mention des demandes d'explications, de répétition des corrections, les définitions, permettant à l'enfant de structurer peu à peu son savoir, que ce soit de façon consciente « métalinguistique » ou inconsciente « épilinguistique ».

Une troisième caractéristique du concept de la langue maternelle suivant Cuq et Gruca est qu'à ce concept s'attache le concept de la langue d'appartenance. Cela veut dire que la langue est devenue un élément important de définition des ethnies, voire de nationalité.

Suivant ces caractéristiques, le terme LM utilisé dans ce travail fait référence aux langues comme l'éwé, le twi, le ga, le krobo, le fante, le guan, le dangbe, le zambarma, le gruci, le busanga, le chamba, l'hausa, le dagbani, le nzema et le bono par exemple. Ce sont ces langues que parle la population concernée.

### **2.1.2 La langue première**

La langue première (L1) est le deuxième terme expliqué dans cette partie du travail. Selon Dumenyah (2015:20) :

« On appelle langue première d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langue. [...] Selon Dabène 1994 :11/12, la langue maternelle ou L1 est la langue qui est apprise la première dans l'ordre d'acquisition. Elle est aussi la mieux connue et est acquise naturellement ».

Suivant cette définition et celle de Cuq & Gruca (2005:90) qui disent que « *pour éviter les connotations culturelles, on appelle souvent langue maternelle langue première (L1)* ». Les termes « *langue maternelle* » et « *langue première* » signifient la même chose. De même, les exemples cités sous l'explication de LM sont appropriés pour la L1 aussi.

L'éwé et le twi par exemple sont considérés comme des L1 dans le cadre de cette étude. Cette considération est faite suivant les explications de Dumenyah (2015:21) qui explique que « [...] *la langue première, c'est dans la plupart des cas, la langue des autochtones* ».

### **2.1.3 La langue étrangère**

Une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne. Pour qu'un locuteur puisse la maîtriser, il doit l'apprendre. Selon Cuq & Gruca (2005:93) :

« Le concept de la langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s) ».

Selon leur explication, Cuq & Gruca (2005:94) précise que pour tous ceux qui ne reconnaissent pas le français comme LM, il est donc une LE. Aussi pour l'approprier, ces derniers entrent dans un processus plus ou moins volontaire de son apprentissage.

Ainsi Selon Dabène (1994:29), « *on peut appeler langue étrangère la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe dont elle n'est pas la langue propre* ». Ailleurs, Cuq & Gruca (2005:94) expliquent le mot « *étranger* » en affirmant qu'un « *individu est étranger quand il n'appartient pas au pays* ». Ils expliquent aussi qu'au point de vue didactique, une langue devient étrangère quand elle est organisée en qualité d'objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage s'opposant à

la langue maternelle par ses qualités. En conséquence, la LE n'est habituellement pas la langue de première socialisation et donc n'est pas la première dans l'ordre des acquisitions linguistiques.

À partir de ces définitions, nous pouvons considérer l'anglais et le français comme des langues étrangères au Ghana. Cependant, l'anglais est la langue officielle du Ghana donc elle est une langue seconde.

#### **2.1.4 La langue seconde**

Le concept de la langue seconde (LS) est difficile à expliquer. Selon, la contribution de Cuq & Gruca (2005:95), « *on parle du français en tant que langue seconde (FLS) pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la LM de la plupart de la population, n'est pas une LE comme les autres que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales* ».

Cuq & Gruca trouvent que bien que cette définition soit insuffisante, ils pensent à la fois qu'il est difficile d'appeler LE la langue officielle d'un pays (comme en Côte d'Ivoire par exemple), surtout si elle joue un rôle essentiel dans le système éducatif du pays.

Suivant ces définitions, nous trouvons la LS comme une langue largement utilisée, en particulier dans les institutions éducatives et gouvernementales dans une région où la totalité ou la plupart des gens ne sont pas natifs comme l'anglais au Nigeria ou le français au Sénégal. Le français est une langue seconde pour les pays francophones comme la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso et le Togo qui nous entourent par exemple.

#### **2.1.5 La notion de l'interférence**

Selon Dubois & al. (2007:252), on parle d'« *interférence* » lorsqu'il s'agit des situations suivantes :

« Quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible : A) un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue. B) L'emprunt et le calque sont souvent à l'origine des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et les calques sont en cours d'intégration ou sont intégrés dans la langue A. Pour dire *je vais à l'école*, un français parlant anglais pourra utiliser pour joindre *school* à *I am going* la préposition *at* (*I am going at school*). Cependant, l'anglais utilise *to* après les verbes de mouvement (*I am going to school*) ; (interférence syntaxique) ».

Un exemple d'interférence relatif au présent travail sur les AdjE est :

- (11) a) Ton oncle était un *gros buveur*.  
b) \*Your uncle was a *fat drinker*  
“Your uncle was a heavy drinker”
- (12) a) Ton oncle était un *buveur gros*.  
b) Your uncle was a *fat drinker*.

Dans l'exemple (11) une interférence sémantique liée à la position de l'adjectif « *gros* » par rapport au substantif « *buveur* » est observée. L'effet sémantique lié à la position de l'AdjE dans le cas de certaines combinaisons Adj-nom n'est pas noté dans l'exemple (12).

La problématique de l'interférence est estimée avoir un lien avec celle de la faute selon d'aucuns didacticiens des LE. Postulant que, dans la forme mixte, il faut prendre en compte ce qui vient de la langue-source, ils proposent de raisonner non en termes d'*interférences* mais en termes de systèmes intermédiaires/approximatifs d'apprentissage.

### 2.1.6 La notion d'Analyse

Pour pouvoir reformuler la définition de l'analyse contrastive, nous allons premièrement partir de la définition de l'*analyse* et puis venir à celle de l'analyse contrastive. Selon De Saussure (2002:154), « *l'analyse est un processus d'énumérer une chose à devenir la plus petite partie* ». Par ailleurs, De Saussure (1987:4) pense que « *l'analyse linguistique essaie de faire la synthèse de l'élément constructif de la langue en l'amorçant en plus de détail pour*

*arriver à la conclusion* ». Alors, l'analyse est aperçue comme un processus qui essaie de décortiquer une chose jusqu'à ce qu'elle ne devienne un groupe d'éléments constructifs.

### 2.1.7 La notion de la syntaxe

Selon Cuq J.-P (2003:231), la syntaxe dans sa signification traditionnelle, « *contient l'ensemble des règles qui régissent la combinaison des mots dans les phrases d'une langue* ».

La linguistique moderne oppose syntaxe et sémantique sur ce point. Ainsi, c'est au nom d'une règle existante concernant la syntaxe de l'Adj que l'énoncé « *Jean a acheté belle une presque voiture* » sera déclaré agrammatical. Cet énoncé sera déclaré correcte si l'ordre des mots est par exemple « *Jean a presque acheté une belle voiture* ».

Selon Dubois & al. (2007:468) :

« On appelle syntaxe la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives; la syntaxe se distingue traditionnellement de la morphologie, étude des formes ou des parties du discours, de leurs flexions et de la formation des mots ou dérivation ».

Suivant ces deux définitions, nous pouvons considérer la syntaxe en termes simples comme « *l'ordre des mots dans une phrase ou un énoncé conformément à l'usage établi pour chaque langue* ». Cet ordre peut être bon ou mauvais comme on le voit dans les exemples (13) et (14).

- Une bonne syntaxe:

(13) Elle aime les vêtements rouges.

- Une mauvaise syntaxe :

(14) \*Elle aime rouges vêtements les /elle les aime rouge vêtements

### 2.1.8 Le thème de l'adjectif

Selon Riegel & al. (2009:597) :

« L'adjectif est une partie du discours qui regroupe un ensemble de mots simples ou complexes sur la base de quatre propriétés communes respectivement syntaxique, sémantique, morphologique et morphosyntaxique »:

Une autre définition du même auteur Riegel (2004:355) dit que :

« Comme le nom, l'adjectif est un mot dont la forme peut varier en genre et en nombre ; mis contrairement au nom, il ne possède pas par lui-même un genre. Ce dernier est déterminé par le terme auquel il se rapporte : *un gros bœuf/une grosse grenouille* »

Selon Grevisse (2009:113), « *L'adjectif est un mot que l'on joint au nom pour le qualifier ou pour le déterminer* ». L'opinion de Delatour (1997:87) est que : « *L'adjectif est un mot variable que l'on joint au nom pour le qualifier ou pour le déterminer* ».

L'opinion de Dubois & al. (2007:184) sur l'Adjectif est que :

« La grammaire définit l'adjectif comme le mot qui est joint au nom pour exprimer la qualité de l'objet ou de l'être, ou de la notion désignée par ce nom (adjectif qualificatif) ou bien pour permettre à ce nom d'être actualisé dans une phrase (adjectif déterminatif) ».

Après avoir cité « *bas, noir, fragile, petit, laid, glacial, superbe, municipal et spirituel* » comme des exemples généraux d'adjectifs qualificatifs, ce dictionnaire linguistique divise les adjectifs qualificatifs en *adjectifs qualificatifs proprement dits* (exprimant une qualité) et en *adjectifs de relation* ou *relationnels*: ces derniers sont dérivés de noms par ex. *universitaire* de *université*, *porcin* de *porc*, *économique* de *économie*, et indiquent qu'il existe un rapport entre le nom qualifié et le nom dont l'adjectif est dérivé.

Grevisse (1993) définit l'adjectif comme un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit par le phénomène de l'accord, du nom auquel il rapporte. « Les chats *puissants* et *doux*, les amoureux *fervents* » sont les exemples donnés par ce dictionnaire.

Nous pensons que la première définition, celle de Riegel & al. (2009) n'est pas assez claire. Cette définition parle d'« *ensemble de mots* » pour exprimer « *le substantif* » et le « *déterminant* » par exemple ; ce qui la rend moins précise. Néanmoins, son édition précédente est plus claire en employant le terme « *mots* » qui n'est pas suffisamment. Nous observons que les autres définitions se ressemblent, surtout celles de Grevisse (2009) et de Delatour (1997:87). Les mots « *variable* », « *joint* », et « *qualifier* » que Delatour ajoute au mot « *nom* » fait de cette définition, une définition claire. D'ailleurs, cela apporte plus de lumière à sa définition. Nous trouvons que celle de Dubois & al. (2007:184) est beaucoup plus explicite.

Notre opinion sur la définition de l'Adj est que « *l'Adj est un mot qui explique ou décrit le caractère ou l'état d'une entité par ou sans l'intermédiaire d'un verbe d'état* ». Cette définition nous conduit d'ailleurs à notre deuxième étape de la délimitation qui porte sur les « *fonctions de l'Adj* » car quand l'Adj est introduit par un verbe d'état, il a la fonction d'« *attribut* » et sans verbe d'état, il est « *épithète* ».

La définition de l'Adj de Wiredu (2005:49) que nous retenons dans ce cas est très fondamentale. Un mot est pris pour un Adj s'il nous dit quelque chose de plus sur un nom. Le mot « *ugly* » dans l'exemple (15) nous dit quelque chose à propos du type de visage auquel référence est faite. Wiredu (2005:49) définit l'Adj en termes savants:

"It is possible to identify a word as an adjective if it refers to some quality that a noun possesses. That is, a word will be an adjective if it tells us something more about a noun. The word "*ugly*" is telling us something about the type of face we are

referring to. Thus, the word ugly will be called an adjective because it gives information about the noun".

- (15) a). An *ugly* face  
b). A *rich* man

### 2.1.8.1 *Les espèces d'adjectifs*

On peut différencier deux espèces d'adjectifs en français selon Polanská (2006:4):

- i) Les Adj qualificatifs (l'Adj qualificatif apposé, l'Adj qualificatif attribut et l'Adj qualificatif épithète).
- ii) Les Adj non qualificatifs: possessifs, démonstratifs, numéraux, relatifs, exclamatifs, interrogatifs, et indéfinis.

En anglais aussi, L'Huillier (1999:140) fait une classification des Adj comme suit:

"Adjectives are classed as "qualifying adjectives" and "non qualifying adjectives". Qualifying adjectives can be attributive or predicative, joint or detached, and placed before or after the noun they refer to. Adjectives other than qualifying adjectives are now classed as "determiners", alongside articles. They are: demonstrative, possessive, numeral, interrogative, exclamative, relative, indefinite".

Selon cette définition, les Adj sont classés en adjectifs qualificatifs et en adjectifs non qualificatifs. Les Adj qualificatifs peuvent être épithètes, attributs et peuvent être joints ou être en apposition. Les autres Adj qui ne sont pas qualificatifs sont classés comme *déterminant* (démonstratifs, possessifs, numériques, interrogatifs, exclamatifs, relatifs et indéfinis).

### 2.1.8.2 Les fonctions de l'adjectif (attribut et épithète)

De la thématique générale de l'adjectif, nous contemplons ses « *fonctions grammaticales* ». Christensen (1995:44) distingue trois fonctions de l'Adj qui sont : (i) l'Adj qualificatif apposé (ii) l'Adj qualificatif attribut et (iii) l'Adj qualificatif épithète.

« *L'adjectif apposé* » est défini par Christensen (1995:44) en termes suivants :

« On dit que *l'adjectif qualificatif est mis en apposition ou apposé* lorsqu'il est séparé du nom ou du pronom qu'il qualifie par une ou deux virgules selon sa place dans la phrase ; c'est pourquoi on l'appelle aussi parfois *épithète détaché*. Il fait partie du groupe nominal. À l'oral, la virgule correspond à une pause :

- *Impatient*, le petit garçon déballa son cadeau.
- Le petit garçon, *impatient*, déballa son cadeau.
- Le petit garçon déballa son cadeau, *impatient* ».

« *L'adjectif attribut* » est défini par Christensen (1995:46) :

« *L'adjectif attribut qualifie le sujet par l'intermédiaire d'un verbe d'état (être, paraître, sembler ...)*. Il peut aussi qualifier le *complément d'objet direct* par l'intermédiaire de verbes tels que *nommer, élire, appeler ... Il fait partie du groupe verbal* :

Ce garçon est gentil. Je trouve ce garçon gentil ».  
G.V. G.V.

« *L'adjectif épithète* » selon Christensen (1995:49) est énoncé comme :

« Lorsque l'adjectif qualificatif est place directement, sans l'intermédiaire d'un verbe, devant ou derrière le nom qu'il qualifie, il est épithète. Il fait partie du groupe nominal :

*Elle porte une robe blanche* ».  
G.N.

Selon Dubois & al. (2007:184), l'adjectif qualificatif (adjectif qualificatif proprement dit ou adjectif relationnel) peut être « *épithète ou attribut* ». L'apposé peut être considéré comme un « *adjectif épithète* » :

« Quand l'adjectif exige ou implique la présence d'un verbe (celui-ci pouvant être *sous-entendu*), on dit qu'il est **attribut** du nom ; c'est le cas dans *il est remarquable, On le considère comme sincère, Il se montre sérieux*, et avec un verbe non exprimé dans *Jacques, tranquille, se met à parler* ».

« L'adjectif **qualificatif** est **épithète** quand il entre dans le groupe nominal dont le mot principal est le mot auquel d'adjectif est joint (on dit qu'il le « qualifie » ou qu'il s'y « rapporte ») ; il n'y a dans ce cas aucun verbe qui mette en rapport l'adjectif avec le nom. Ainsi, dans *la porte étroite, une extraordinaire aventure, un petit bonhomme, étroite, extraordinaire et petit sont épithètes* tout comme *c'est un grand enfant, Vivre une aventure extraordinaire, C'est un homme bien* ».

À ce stade de la délimitation, nous laissons tomber les fonctions « attribut » et « apposé » pour traiter uniquement la fonction « épithète ».

### 2.1.8.3 L'adjectif épithète

Dubois & al. (2007:184) explique que l'AdjE comme suis :

« la place de l'adjectif épithète varie selon les langues ; toujours avant le nom en anglais et en allemand, en général postposé en français, sauf pour quelques adjectifs comme *grand, petit, vieux, beau*. L'antéposition d'un adjectif normalement postposé peut avoir une valeur emphatique (*une aventure extraordinaire vs une extraordinaire aventure*). Certains adjectifs en fonction d'épithète changent de sens selon qu'ils sont antéposés ou postposés ; c'est le cas de même, propre, seul, simple ».

Les explications données par Riegel & al. (2009:629) sur l'AdjE sont les suivantes :

- « Ils caractérisent en spécifiant ou modulant le sémantisme du nom dont ils sont épithètes *un peti- un chat affectueux – un simple chat de gouttière ou en assignant une propriété ou un état au terme nominal dont ils sont prédiqués conduire en téléphonant est dangereux*
- Ils sont variables en genre *beau/belle; grand/grande et en nombre beau/beaux; grand/grands*
- Faute de genre qui leur soit propre, ils s'accordent en genre et en nombre avec le terme nominal qu'ils modifient *un gros chagrin/une*

*grosse peine; de gros chagrins/de grosses peines ou dont ils sont prédiqués les grands chagrins sont muets/les grandes douleurs sont muettes ».*

Christensen & al. (1995:51) explique que seul l'AdjE se place généralement après le nom qu'il qualifie comme dans « *elle porte une robe bleue* » et dans « *il fait un temps hivernal* ».

Tout de même, Christensen & al. (1995:52) fait une prévenance en énonçant:

« **Attention!** Selon qu'on les place avant ou après le nom qu'ils déterminent, certains AdjE changent complètement de sens (sens propre/sens figuré) :

Une personne seule (solitaire)/une seule personne (unique)

Une femme pauvre (sans argent)/une pauvre femme (malheureuse)

C'est une simple vérification (seulement) c'est une vérification simple (facile) »

Nous pouvons alors conclure que l'Adj épithète est un mot qui est joint au substantif pour le caractériser ou pour le déterminer. L'AdjE décrit donc le caractère ou l'état d'une chose comme par exemple « *c'est un garçon merveilleux* » ou « *il s'est acheté une belle chemise* ».

Nous nous limitons au traitement des adjectifs épithètes qui changent de position et de sens comme ceux de taille « *grand, petit, gros* »; de beauté « *joli* », d'âge « *nouveau* »; de couleur « *bleu et rouge* » et de qualité morale « *sacré, sympathique, gentil, curieux, brave, triste* » en français comme en anglais.

#### **2.1.8.4 Etude comparative de l'Adjectif en français et en anglais**

En guise d'introduction et selon Truswell (2004:8) le français et l'anglais ont des liens, mais sont différents. La plus claire divergence entre le français et l'anglais au sujet de l'AdjE est que le français permet la postposition des AdjE beaucoup plus librement que l'anglais. Bien qu'il existe des cas rares d'adjectifs postposés en anglais, la postposition de l'AdjE est

généralement liée à la structure du syntagme adjectival comme dans l'exemple (16) où l'Adj est interprété comme un attribut.

- (16) a. Some present representatives (people who are currently representatives).  
b. some representatives *present* (representatives who are present).

## L'adjectif qualificatif

### a) Définition de l'adjectif qualificatif

**En français**, Grevisse (1990:82) trouve que « *l'adjectif qualificatif exprime une manière d'être, une qualité de l'être ou de l'objet désigné par le nom auquel il est joint : un livre utile* ».

**En anglais**, L'Huillier (1999:410) pense que "A *qualifying adjective expresses a particular quality, a characteristic (essential or accidental) of the substance represented by the noun or pronoun*". En d'autres termes, l'adjectif qualificatif exprime une qualité particulière, une caractéristique (essentielle ou occasionnelle) de la substance représentée par le nom ou le pronom.

En ce qui concerne les fonctions de l'AdjE en anglais, L'Huillier (1999:140) donne l'équivalence des termes « *épithète* » et « *attribut* » en anglais comme « *attributive* » et « *predicative* » respectivement.

### b) L'accord de l'adjectif qualificatif

Comme l'appuie l'exemple (17), « *quand l'adjectif épithète se rapporte à un seul nom, il prend les marques de genre et de nombre de ce nom* » (Riegel, 1994:184):

- (17) Il fait de *beaux* discours.

Contrairement au fait que l'AdjE est accordé en genre et en nombre en français, cela n'est généralement pas possible en anglais. Selon Melyon-Reinette (2012:7)

« En Anglais, l'adjectif est invariable en genre et en nombre, c'est-à-dire qu'il ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le nom qu'il qualifie ».

- (18) a. Il essaie de nous convaincre avec de belles promesses.  
b. He tries to convince us with wonderful promises.

### c) Les fonctions de l'adjectif qualificatif en français

Ciçek (2009:141) reconnaît deux fonctions principales à l'adjectif qualificatif : celles d'attribut et d'épithète. Il pense qu'on peut y ajouter une troisième fonction appelée la fonction d'apposition ou la fonction épithète détachée.

#### i) L'adjectif attribut

**En français**, selon Boudreau (1981:159), « *L'attribut exprime la manière d'être d'un nom ou d'un pronom sujet ou complément, auquel il est joint par un verbe* » en le traitant comme une fonction de l'adjectif.

- (19) a. Le film était *amusant*.  
b. je la trouve *courageuse*.

Nous indiquons que dans l'exemple (19), « *amusant* » et « *courageuse* » sont attributs.

**En anglais**, Wiredu (2005:51) énonce à propos de l'Adj attribut:

"It is possible for adjectives to appear after linking verbs. This means that it is possible for adjectives to follow verbs like: become, feel, grow, remain, seem. When adjectives are made to occur after verbs, they are said to be predicative. Thus the adjectives friendly and lively, in the examples below are predicative. We note in these examples that the adjective *friendly* is placed after the linking verb *became*, while the adjective *lively* occurs after the verb *remained*."

- (20) a). Stephen became *friendly*.  
b). The debate has remained *lively*.  
c). His car is *good*.  
d). My friend appears *rich*.

- e). This doctor seems *friendly*.
- f). Our discussion was getting *lively*.

Suivant la définition et l'exemple, en anglais, lorsque les adjectifs apparaissent après certains verbes, ils sont attributs. Il s'agit des verbes comme « *devenir, se sentir, grandir, rester, sembler* ».

## ii) L'adjectif apposé

En **français**, selon Ciçek (2009:42), on parle d'Adj en apposition quand un verbe intervient entre le substantif et l'Adj et que par constat, on voit une similarité entre la fonction d'attribut et celle d'apposition. Comme les exemples l'indiquent, nous pouvons dire que la construction des phrases contenant des Adj en apposition peut être indirecte et traduite par la présence d'une virgule à l'écrit et d'une pause à l'oral comme en (21). L'adj apposé est mobile comme en (22).

- (21) a). L'étudiante, *joyeuse*, se sent très à l'aise.
- b). L'étudiante [qui est] *joyeuse*, se sent très à l'aise
- c). *Furieux* de la paresse des étudiants, le professeur sort de la classe.
  
- (22) a). *Mécontent* de son sort, Akwesi proteste.
- b). Akwesi proteste, *mécontent* de son sort.
- c). Akwesi, *mécontent* de son sort, proteste.

**En anglais**, notons tout d'abord que « *l'Adj apposé* » est appelé « *detached attributive adjective* » ou « *attributive adjective in apposition* » en anglais. La définition de l'adj apposé selon L'Huillier (1999:411) en anglais est la suivante : « *Detached attributive adjectives are in apposition, that is they are not part of the noun phrase, or even the phrase in which they appear* ».

- (23) a). My lecturer expected that in a University like UG (*beautiful, renowned and big*), he should be well paid.
- b). Though Sfar's fantastic visual excesses distort some facts, they perfectly reflect the spirit of Gainsbourg's life and reputation--*excessive, brilliant, controversial, and tortured* (Rabiger et Hurbis-Cherrier, 2013:74).

c). **Old but sturdy**, my mom still farms on the mountain.

d). Bags of all sizes, *large and small*, are sold in Accra Mall.

À partir de la définition de L’Huillier (1999:411), on parle d’Adj en apposition en anglais quand l’Adj n’apparaît pas dans le syntagme dans lequel il devrait apparaître.

### iii) L’adjectif épithète

**En français**, Ciçek (2009:143) considère l’AdjE comme « *toute unité qui détermine sans mot de liaison un substantif ou un équivalent du substantif* ». Selon Ciçek, l’AdjE est une unité purement qualifiante, laquelle peut aussi faire corps avec son qualifié. Il explique qu’il y a la détermination sans mot de liaison.

(24) Un chien *enragé* a mordu le *gentil* facteur.

**En anglais**, l’adjectif épithète est désigné sous le nom d’ “attributive adjective”. L’Huillier (1999:411) trouve que « *An adjective placed immediately beside the noun it qualifies is attributive* ». Cela signifie tout simplement qu’un adjectif placé immédiatement à côté du nom qu’il qualifie est épithète. De sa part, Wiredu (2005:51) pense que AdjE exprime généralement une qualité qui est durable ou étroitement liée ou même inhérente à l’élément qualifié . Selon Wiredu (2005:51) :

« The attributive adjective generally expresses a quality which is durable or closely linked or even inherent to the element qualified. Most attributive adjectives follow the noun in French while they precede it in English. However there are numerous exceptions to this rule. Ex: un chat *noir*, de *longs* cheveux *blonds*, de *belles* pommes, before or after noun, which causes most problems for the Anglophone learner ».

(25) a). A *good* story

b). The *fat* donkey

## La position de l'adjectif épithète

En français, la position de l'AdjE varie. selon Riegel (1994:180) :

« Les relevés statistiques montrent qu'en français parlé, un Adj sur trois est antéposé au nom (jusqu'à un sur deux dans les textes littéraires, mais seulement un sur dix dans certains textes scientifiques) ».

Riegel (1994:181-183) fait le classement suivant concernant l'AdjE :

A) Les AdjE placés ordinairement avant le substantif (une série d'Adj descriptifs d'une ou deux syllabes et très fréquent tels que grand, gros, joli, beau mais pas laid) :

- (26) a). Elle a une *petite* chatte.  
b). Le professeur avait un *gentil* ami.

B) Les AdjE placés après le substantif (dénotant la couleur ou la forme) :

- (27) a). Akosua a les cheveux *noirs*.  
c). Un garçon *ghanéen*.  
d). Un chemin *étroit*.  
e). Tu auras besoin de cet objet *rond*

C) Les AdjE changeant nettement de sens selon leurs positions :

- Postposé au nom, ils caractérisent directement le référent du groupe nominal.

(27) Un chasseur rude (est quelqu'un d'intrinsèquement rude).

- Antéposé au nom, ils modifient directement le contenu notionnel du nom auquel ils se rapportent pour en faire une propriété complexe. Ils fonctionnent souvent comme des modificateurs de la notion dénotée par le nom :

- (28) a). Un gros mangeur (une personne qui mange beaucoup).  
b). Un rude chasseur (est un chasseur accompli).

Les Adj « *gros* » et « *rude* » tous deux vérifient à un haut degré les propriétés typiquement associées aux notions de « *mangeur* » et de « *chasseur* »

D) Les Adj placés avant/après le substantif sans modification de sens : Une explication de ce phénomène selon (Riegel, 1994:183) est présentée comme suit:

« Les Adj se placent après le nom lorsqu'ils n'expriment que leur sens descriptif codé. C'est sans doute à ces Adj que peuvent s'appliquer valablement les appréciations usuelles sur les valeurs affectives et appréciatives ou sur l'accent d'insistance discursivement attachés à l'épithète antéposée. [...] L'antéposition est d'ailleurs devenue l'une des caractéristiques d'un certain style journalistique qui se multiplie sans nécessité et souvent sans effet apparents ».

- (29) a). Un délicieux plat / un plat délicieux.  
b). Un paisible environnement / un environnement paisible.  
c). Ils ont passé d'inoubliables moments/ils ont passé des moments inoubliables

**En anglais**, l'AdjE est normalement placé devant le substantif qu'il détermine. Selon Riegel (1994:180) :

« En anglais, les Adj dénotant des propriétés physiques se suivent selon l'ordre canonique : taille + forme + couleur + matière (par ex. *a small square white silk handkerchief* = *un petit mouchoir carré blanc en soie*).

#### **2.1.8.5 Synthèse sur la notion d'adjectif en français et en anglais**

Nous remarquons à partir des explications données que les notions sur les Adj sont les mêmes que ce soit en anglais ou en français sauf au niveau des AdjE. Selon Çiçek (2009:144) cette faculté que la langue française a de placer l' AdjE avant/après le substantif crée en effet une difficulté qui lui est unique. Il trouve par conséquent que concernant la place de l'AdjE en français, il existe un choix que l'on ne retrouve pas ailleurs. Wiredu (2005:51) pour sa part note que la plupart des AdjE suivent le nom en français pendant qu'ils le précèdent en anglais. Cependant, il y a beaucoup d'exceptions à cette règle comme. Ce fait de changer de position avant ou après le nom cause la plupart du temps des difficultés aux apprenants anglophones.

### **2.1.9 Conclusion sur les notions**

Nous avons essayé d'apporter des éclaircissements sur les notions de l'analyse contrastive en didactique des langues, la syntaxe, l'adjectif en français et en anglais et la notion de l'interférence dans cette section de la recherche afin d'aider les lecteurs à une meilleure compréhension de la recherche.

## **2.2 LES THÉORIES DE LA RECHERCHE**

Prenant en considération la nature bidimensionnelle des phénomènes à traiter dans cette recherche, nous faisons recours à plus d'une théorie; L'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et la théorie de l'interlangue.

### **2.2.1 L'analyse contrastive**

#### *Définition et origine de l'analyse contrastive*

Selon la perspective de Lado (1957:3), l'analyse contrastive est une théorie linguistique qui se définit comme une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues. La conception fondamentale du théoricien au départ est de faire un examen comparatif et contrastif de la L1 et de la LE. Cette étude comparative est sensé indiquer d'une manière précise les différentes difficultés que les apprenants ayant une même ' auraient lors de l'apprentissage d'une LE. Il consiste à comparer les langues ou les sous-systèmes de langues contrastées afin d'identifier leurs similitudes et leurs différences. Selon James (1980:3) :

« L'analyse contrastive implique généralement deux langues et il est basé sur l'hypothèse que les langues ont suffisamment de points communs pour être comparé ».

Pour le dire autrement, l'analyse contrastive étudie les éléments de langage. Dans notre étude par exemple, il s'agit de comparer les structures de la syntaxe adjectivale en anglais et en

français. Le but est de savoir comment la langue officielle, l'anglais peut servir à mieux acquérir le français. Selon bon nombre de didacticiens, la L1 est un outil que l'on ne peut pas négliger dans l'acquisition des langues secondes ou des langues étrangères. Dans l'apprentissage des langues étrangères, « *la L1 constitue toujours pour l'apprenant de langues étrangères un point de repère fondamental* » (CUQ, 1996:48) :

L'analyse contrastive fait son apparition premièrement en Europe centrale avant la Seconde Guerre mondiale et se propage ensuite en Amérique du Nord. C'est le linguiste Robert Lado qui définit la pierre angulaire de l'analyse contrastive en 1957. Il a développé l'idée que le degré de différence entre deux langues est en corrélation avec le degré de difficulté. À ses débuts, dans les années quarante (1940) et cinquante (1950), L'analyse contrastive a été considéré comme un outil pédagogique, à travers lequel les zones problématiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues peuvent être prédits.

### ***Objectifs de l'analyse contrastive (AC)***

L'un des principaux objectifs de l'AC est de prédire les erreurs qui apparaissent dans l'acquisition d'une langue afin de rendre l'enseignement plus facile aux enseignants et l'apprentissage plus aisé aux apprenants concernés. Elle tend également à prédire les zones problématiques dans l'apprentissage de la langue et à contribuer à l'élaboration de matériel d'enseignement des langues. Ainsi, Perrot (1981:5) décrit l'AC comme :

«Un instrument précieux pour la linguistique générale, pour la connaissance des structures des langues et l'appréciation de la diversité qui peut exister entre les langues utilisées par les différents groupes humains ».

Un autre objectif de l'AC est de fournir un aperçu des convergences et des divergences qui existent entre les langues (James, 1980:3). Selon Ukeje (1986:21), l'AC :

« est la mise en application de la théorie de linguistique contrastive qui permet de mettre en parallèle tous les éléments, point par point, des systèmes de la langue de départ et de la langue d'arrivée ».

La toute première publication sur l'AC est réalisée par Lado en 1957. Il publie le constat qu'il a fait dans le domaine de la didactique en déclarant qu'il existe « *une relation étroite entre l'Analyse contrastive et l'enseignement des langues* » (Roos, 1991:51). En d'autres termes, Ross pense que l'AC peut être théorique ou pronostique d'une part ou peut être pratique de l'autre.

Dans l'analyse contrastive qui concerne la théorie pronostique comme Ross l'appelle, l'analyste a pour objectif d'essayer de fournir assez d'informations sur la grammaire de la langue concernée. Les études contrastives théoriques ou pronostiques donnent des fondements indispensables pour les études sur les influences qu'une langue donnée peut créer sur une autre qui est l'objet d'apprentissage en tant que langue étrangère. En d'autres termes, une analyse contrastive pronostique produit les types d'erreurs qu'un ensemble d'apprenant de L1 peut commettre dans l'apprentissage d'une langue par anticipation. Par exemple, en considérant le domaine des adjectifs que nous traitons et ayant fait des études comparatives des structures de la syntaxe Adjectivale en anglais et en français, nous pronostiquons que les apprenants du lycée vont omettre l'accord des AdjE qui sont au pluriel dans leurs productions.

Par contre, les études contrastives appliquées ou diagnostiques partent des observations, passent par des analyses empiriques des productions faites par des apprenants, expliquent ensuite les raisons pour lesquelles une erreur quelconque est commise chez un certain apprenant, etc. Dans le cas de cette étude par exemple, après avoir observé que les apprenants du lycée placent mal, les AdjE, nous recueillerons des productions que nous analyserons. A partir des analyses, nous expliquerons par exemple, pourquoi les apprenants écrivent « Alice est une triste fille ».

Pour Besse & Porquier (1984:206), l'AC peut profiter particulièrement à deux groupes de personnes, à savoir les enseignants de langues d'une part, les traducteurs et les linguistes de l'autre.

### ***L'importance de l'analyse contrastive à la présente recherche***

Nous tirons la pertinence du modèle de Lado dans l'explication suivante:

«La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points par lesquels elles diffèrent, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue [...] (Lado, 1957:116) ».

Ainsi, ce qui résulte de ces interprétations contrastives forme une base pour la confection de tests, de corrections et de textes pour les apprenants. Lado (1957:116) utilise les erreurs comme base de sa théorie pour faire ses recherches. Selon Lado (1957:116), si l'on étudie des *cas d'interférence* qui constituent notre problématique, il serait bien de s'engager dans le processus d'analyse contrastive que propose les concepts suivants:

- Les similitudes entre deux langues au niveau structurel rendent l'apprentissage facile mais les différences ont tendance à rendre l'apprentissage difficile.
- De nombreuses formes appartenant à l'anglais apparaissent dans certaines productions des apprenants.

### ***Bilan de l'analyse contrastive***

Malgré les faiblesses de l'AC, elle nous permet de détecter les erreurs qu'il faut corriger ainsi que quand et comment les corriger. L'hypothèse de l'analyse contrastive a indiqué que le principal obstacle à l'acquisition de la langue seconde ou de la langue étrangère est l'interférence du système de la langue de départ avec le système de la langue cible. Une comparaison structurelle et scientifique des deux langues en question permettrait aux concernés dans le secteur de l'enseignement/apprentissage de prévoir et de décrire les problèmes de placement de l'AdjE en français. Ainsi, dans l'enseignement en classe, l'accent

doit être mis sur les exercices spécialement construits pour le domaine de l'AdjE pour tenter de corriger les erreurs partout où elles se produisent.

### **2.2.2 L'Analyse des erreurs**

Cette théorie est une conséquence directe de l'analyse contrastive, et par conséquent, il a été incorporé dans l'analyse des raisons qui se cachent derrière les erreurs commises par les apprenants.

#### ***Définition et origine de l'analyse des erreurs***

Cette théorie selon Richards (1974:3) s'intéresse à la façon dont la langue cible est parlée par les apprenants et à la façon dont les locuteurs natifs l'emploient. Ainsi, il est remarqué que les apprenants en s'exprimant à l'oral ou à l'écrit commettent des erreurs. Aussi, ces erreurs peuvent être analysées et catégorisées dans le but de dévoiler le système opérant dans le cerveau de l'apprenant. Partant de ces explications, nous pouvons nous arrêter sur la définition de Namukwya (2014:213) qui affirme que « *L'analyse des erreurs est une étude systématique qui a pour objet de découvrir l'origine des erreurs faites par des apprenants de la LE* ».

Selon Besse & Porquier (1991:206), l'AC est « *d'abord envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives* ». Quant à Strevens (1964:65) cité par Hacquard-taylor (2014:17) :

« Les erreurs commises 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 [...]. L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur des points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. [...] L'analyse des erreurs ne saurait

remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite ses fruits »

### ***Les étapes de l'analyse des erreurs***

Corder trouve que la plupart des chercheurs qui ont effectué des analyses d'erreurs dans les années 1970 se sont préoccupés de l'enseignement des langues et en faisant plus de recherches sur l'acquisition de L2 ou de la LE ils pensent que l'étude des erreurs est elle-même motivée par le désir d'améliorer la pédagogie. Voilà pourquoi Corder propose cinq étapes dans la recherche de l'analyse des erreurs afin d'atteindre cet objectif qui est d'améliorer l'enseignement/ apprentissage L2/LE. Le modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder (1974:25) distingue cinq étapes dans la procédure d'analyse:

- i) la collecte d'un échantillon langagier des apprenants
- ii) l'identification des erreurs
- iii) la description des erreurs
- iv) l'explication des erreurs et
- v) l'évaluation ou la correction des erreurs.

### ***La différence entre l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive***

L'AC et l'AE ont été considérés comme des principaux piliers dans le domaine de l'acquisition de la L2 et de la LE. Khansir (2012:1029) étale la différence entre l'AE et l'AC comme suit:

1. L'AC commence par une comparaison des systèmes de deux langues et prédit les zones de difficulté ou d'erreur pour l'apprenant d'une deuxième langue, alors que l'AE commence avec les erreurs produites dans l'apprentissage des langues et les étudie dans un cadre plus large de leurs sources et de leur importance.
2. L'AE, contrairement à l'AC, fournit des données sur les problèmes réels attestés et elle constitue donc une base plus efficace pour concevoir des stratégies pédagogiques.

3. L'AE n'est pas confronté aux problèmes théoriques complexes, comme le problème de l'équivalence rencontré par l'AC.
4. L'AE fournit une rétroaction au linguiste, en particulier le psycholinguiste. L'AE lui permet de vérifier si le processus d'acquisition de la langue première et de la deuxième langue est le même ou pas, si les enfants et les adultes apprennent une deuxième langue d'une manière similaire pas.
5. L'AC étudie les erreurs interlinguales (d'interférence), tandis que l'AE étudie les erreurs outre qu'interlinguales.

### ***L'erreur et la faute dans l'analyse des erreurs***

Afin d'analyser les erreurs des apprenants d'une portée appropriée, il est essentiel de faire une distinction entre « faute » et « erreur ». Les erreurs sont commises lorsque les apprenants de la LE font des productions qui ne sont pas correctes parce qu'ils ne savent pas la forme correcte, alors que les fautes sont commises lorsque les apprenants produisent un langage incorrect bien qu'ils sachent la forme correcte. Les apprenants peuvent corriger leurs propres fautes, mais, par définition, ils ne peuvent pas corriger leurs erreurs. Selon Brown (2000:217), la « faute » fait référence à une erreur de performance dans le sens que cela est un échec dans l'utilisation correcte d'un système connu. Cela peut être d'une part l'omission d'élément requis comme un ajout d'un élément non utile ou incorrecte ou de l'autre la sélection d'un élément qui n'est pas correcte et d'un mauvais ordre des éléments. Alors qu'une « erreur » est un écart notable de la grammaire mûre d'un locuteur natif et qui reflète la compétence de l'interlangue de l'apprenant.

« 'error' refers to the use of a linguistic item in a way in which a fluent or native speaker of the language regards as showing faulty or incomplete learning. A 'mistake', on the other hand refers to a performance error that is either random guess or a 'slip' in that it is failure to utilize a known system correctly (Brown, 2000:217) ».

Ce processus de reconnaissance est suivi par la procédure de description de l'erreur. Nous comparons les phrases des apprenants avec les phrases correctes dans la langue cible, afin de trouver les écarts de la norme. Puis nous arrivons à l'étape suivante qui est l'étape de trouver les sources d'erreurs.

### ***Catégorisation des erreurs des apprenants***

La classification des erreurs de la présente recherche suit le modèle d'Hacquard-Taylor (2014). Hacquard-taylor fait sa classification en erreurs morphologiques (composées d'erreurs grammaticales et lexicales); phonologiques; orthographiques; syntaxiques (regroupant l'ordre des mots, les omissions de mots et la traduction mot à mot correspondant à la syntaxe anglaise) et les erreurs d'ordre sémantique.

La perspective suivante est une présentation des principaux types d'erreurs qui peuvent se produire dans le transfert linguistique des apprenants suivant Corder (1973:261). Généralement, les erreurs de langue peuvent être classées en fonction des niveaux linguistiques (la prononciation, la grammaire, le vocabulaire et le style); la forme (l'omission, l'insertion et la substitution); le type (les erreurs systématiques/les erreurs dans la compétence/les erreurs occasionnelles/les erreurs dans la performance); la cause (les interférences, l'interlangue); norme contre système et enfin, la modalité (niveau de compétence en parlant, en écrivant, en écoutant).

### ***Le transfert des règles***

Le transfert linguistique (aussi connu comme l'interférence de la L1 ou l'interférence linguistique) se réfère au processus par lequel des locuteurs ou à des écrivains qui appliquent la connaissance de leur langue L1 à une langue seconde ou étrangère. Il peut se produire dans toute situation quand un locuteur n'a pas le niveau natif d'une langue. Dans le transfert des

règles, les apprenants du FLE ont tendance à utiliser leurs expériences de la langue L2 (anglais), comme un moyen d'organiser les données de la LE (le français). Ces règles qui sont dérivées des habitudes existantes empêchent l'établissement correct du discours. Les erreurs de transfert sont « *interlinguistiques* » car ils viennent de l'interaction entre la L2 et la LE, soit entre l'anglais et le français.

### ***L'importance de l'analyse des erreurs à la présente recherche***

L'importance de l'étude des erreurs commises par les apprenants de LE est soulignée par Corder (1974:125). Selon Corder, l'étude de l'erreur fait partie de l'enquête sur le processus de l'apprentissage des langues et nous donne une image de l'évolution linguistique de l'apprenant. Il ajoute que des exercices d'assainissement pourraient être conçus en se focalisant davantage sur les points faibles de l'apprenant. La Correction de l'erreur se fait s'il y a une certaine compréhension des raisons pour lesquelles l'erreur est survenue; ainsi l'analyse des erreurs est l'étude des erreurs dans le but de découvrir le processus qui a donné lieu aux erreurs. L'analyse des erreurs est effectuée non seulement pour comprendre les erreurs en tant que telle, mais aussi pour pouvoir utiliser ce que l'on a appris de l'analyse des erreurs et l'appliquer pour améliorer les compétences linguistiques.

Cette étude de l'AE vise à dégager les différentes problématiques probables dans les significations et l'emploi entre certains adjectifs épithètes français et leurs équivalents possibles en anglais qui apparaissent quand certains élèves des écoles sélectionnées dans la métropole d'Accra sont testés. Nous comparons les phrases des apprenants avec les phrases correctes dans la langue cible, afin de trouver les erreurs. Ensuite, nous arrivons à l'étape suivante qui est l'étape de trouver les sources des erreurs. Les résultats de l'étude montrent que le processus de recherche et de choix des équivalents corrects des adjectifs en français par les étudiants en SHS est difficile et trompeur dans la plupart des cas. Par exemple, on peut dire « *Alice et Ama sont des filles intelligentes* » en français mais on ne peut pas dire

« *Alice et Ama are girls intelligentes* » en anglais. Cela a pour causes des différences problématiques probables entre la syntaxe adjectivale française et celle de l'anglais et les adjectifs et leurs équivalents possibles en anglais; Notre étude est donc une tentative de taxonomie modeste des erreurs sur les tests spécifiés donnés à la population cible des élèves du secondaire dans une zone spécifique où l'anglais est particulièrement dominant.

L'analyse des erreurs faite à la fin de la collecte des données permet de déterminer s'il y a un transfert linguistique de l'anglais vers le français en ce qui concerne l'emploi de l'adjectif épithète ou pas.

En général, à partir du texte de Dulay & al. (1982), Khansir (2012:1029) relève que l'AE est utile dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères parce que cela va révéler aux enseignants, aux concepteurs de curricula et aux auteurs de manuels, les zones à problèmes. Il peut être utilisé pour concevoir des exercices de rattrapage et pour se concentrer davantage sur les points qui créent des difficultés. Corder (1974:125) a déclaré que « *l'étude des erreurs fait partie de l'enquête sur le processus de l'apprentissage des langues* ».

### ***Conclusion sur l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs***

Certes, Roos (1991:50,51) trouve qu'en réalité, les deux théories, à savoir l'AC et l'AE ne représentent que deux étapes d'une même démarche. Selon lui :

« Sans l'aide de l'analyse contrastive, il est impossible de trouver la raison d'une grande partie des erreurs. Sans l'analyse d'erreurs, l'analyse contrastive n'a pas de rapport avec la réalité des fautes qui sont vraiment produites. C'est la raison pour laquelle (...) l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs sont complémentaires »

### **2.2.3 La théorie de l'interlangue**

#### ***Définition de l'interlangue***

Dans un sens général, l'interlangue est définie comme des grammaires provisoires construites par l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère sur son chemin vers la langue cible. Selon Rapids (2014:32), le concept de l'interlangue a été introduit par Selinker en 1972 afin d'attirer l'attention sur la possibilité que la langue de l'apprenant peut être considérée comme une variété de langue distincte ou un système ayant ses propres caractéristiques et règles (Selinker & al. 1975:215). Besse & Porquier (1991:126) se réfèrent au concept de l'interlangue comme « grammaire intériorisée : tout simplement. Pour Besse et Porquier, quelles que soient les terminologies par lesquelles l'on se réfère au concept de l'interlangue, l'image d'une disposition ou d'une structuration progressive des acquis en langue étrangère de l'apprenant réapparaît. La recherche sur l'interlangue qui se réfère à toute étape du processus d'acquisition d'une LE suggère que, à un moment donné au cours du processus, la grammaire de l'apprenant devient un système avec ses propres règles, mais transitoire et différent de la grammaire des locuteurs natifs de la langue cible. Le concept est basé sur la théorie selon laquelle, tout en apprenant une langue seconde, les apprenants construisent un système pour eux-mêmes qui est différent à certains égards, de leur première langue et les systèmes de langue seconde. Le système que les apprenants construisent pour eux-mêmes est appelé interlangue. L'interlangue se compose d'un ensemble de règles linguistiques qui peut générer de nouveaux énoncés.

#### ***Les caractéristiques de l'interlangue***

Khansir (2012:1030) relate les hypothèses de base de l'interlangue comme suit :

- l'apprentissage des langues est une forme progressive d'acquisition de la L1 vers la L2 / LE. - À chaque étape de l'apprentissage, l'apprenant développe un système de règles qui ne vient ni du système de la L1, ni du système de la LE, mais ayant sa place entre les deux

systèmes. - Le processus de l'apprentissage se compose de la formation de règles ou de la vérification d'hypothèses. - Les erreurs commises par l'apprenant constituent une procédure naturelle de l'apprentissage des langues. - Il existe une structure psychologique latente dans le cerveau, qui est activé lorsque l'on tente d'apprendre une LE. - Beaucoup d'apprenants ne réalisent pas la compétence complète en la LE.

Lors de l'acquisition de la LE, l'apprenant formule des hypothèses sur les systèmes / règles de la langue cible. - Les règles formulées par l'apprenant sont exposées à des influences à la fois du traitement provenant de l'apprenant et ne provenant pas de l'apprenant. Cela donne à penser que la performance de l'apprenant est variable. - Ces grammaires développées par l'apprenant sont transitoires ; L'apprenant change sa grammaire d'une époque à une autre en ajoutant des règles, en supprimant, et en restructurant tout le système. Ainsi, à chaque étape de l'apprentissage, il y a une interlangue. - Dans le cadre du processus graduel de vérification et de revérification des hypothèses, l'apprenant ne cesse de changer son interlangue jusqu'à ce que le système de la langue cible soit entièrement acquis / formé. Selinker & al. (1975:215) souligne cinq processus psycholinguistiques qui déterminent les formes fossilisées :

- La surgénéralisation : la fossilisation en raison de l'utilisation d'une règle de la LE dans des contextes où il n'est pas nécessaire.
- Le transfert de la formation : la fossilisation en raison de certaines caractéristiques trouvées dans l'instruction par laquelle l'apprenant est enseigné dans la langue seconde.
- Les stratégies d'apprentissage de la L2/LE: fossilisation due à une certaine approche de l'apprentissage de la L2/LE adoptée par l'apprenant.
- Les stratégies de communication en L2/LE: la fossilisation due à une certaine approche utilisée par l'apprenant lors des communications avec les locuteurs natifs de la L2/LE.
- Le transfert de la langue: la fossilisation en raison de l'influence de la L1

Concernant les dispositifs de la **Langue**, Selinker distingue :

- La grammaire universelle: Ce dispositif est postulé par Chomsky en 1959. Il affirme qu'il y a certains principes que toutes les langues humaines naturelles ont. Ces principes sont biologiquement déterminés et spécialisés pour l'apprentissage des langues.
- La structure latente du langage : Le promoteur suppose que le cerveau de l'enfant a une propension innée pour l'acquisition du langage et que cette propension est perdue au fur et à mesure que l'on grandit.

### *Les critiques de la théorie de l'interlangue*

Puisque l'interlangue réalise un changement complet de la mise au point de la perspective de l'enseignement à la perspective de l'apprentissage en langue étrangère, elle a caractérisé une approche majeure à la recherche linguistique et la théorie. Cependant, elle est aussi, l'objet de plusieurs critiques importantes. Par exemple, l'étude interlinguale est le plus souvent limitée à la portée du morphème et de la syntaxe de sorte qu'elle ne parvient pas à traiter le développement sémantique (Jie, 2008:40).

Une autre critique sur l'AdjE est son incapacité à définir clairement le concept. Spolsky a soulevé un problème avec la notion de l'interlangue qui avait tendance à confondre un processus avec un modèle de compétence (Spolsky, 1989:33).

Une critique majeure de l'interlangue concerne son pouvoir explicatif limité. La théorie suppose que le niveau linguistique de l'apprenant peut être prédit par l'analyse de ses erreurs. Il est souvent impossible d'identifier la source unitaire d'une erreur.

La théorie de l'interlangue ne peut pas déterminer la position exacte de l'apprenant entre la L1 et la LE. Comme Brown (2007:268) l'indique, ce qui précède est cependant une image idéalisée. Tout d'abord, les apprenants peuvent être à différentes étapes dans divers domaines de la langue à un moment donné. En second lieu, et ceci est une critique fondamentale du modèle de l'interlangue, qui considère la langue de l'apprenant telle que régie par une compétence unitaire, il est observé que les apprenants réalisent des performances tout à fait

différentes dans des situations différentes, avec différents interlocuteurs, selon la tâche qu'ils doivent accomplir en classe par rapport à la communauté de la LE, et ainsi de suite.

### *L'importance de la théorie de l'interlangue*

L'étude de l'interlangue est systématique et universelle de par sa nature. La théorie de l'interlangue considère l'apprenant comme un participant actif, car il est capable de construire des règles à partir des données qu'il rencontre.

L'étude de l'interlangue peut aider à déterminer ce que l'apprenant sait déjà à un certain moment et ce qu'on doit lui enseigner, quand et comment, dans un programme d'enseignement des langues en particulier.

Le concept de l'interlangue a libéré les méthodes d'enseignement des langues. Il a ouvert la voie à l'approche communicative. Puisque les erreurs sont considérées comme une partie naturelle du processus d'apprentissage, les enseignants ont maintenant tendance à utiliser des activités d'enseignement qui ne nécessitent pas une surveillance constante de la langue de l'apprenant. Par conséquent, le travail de groupe et le travail en binôme est devenu un moyen approprié pour l'apprentissage des langues de nos jours.

Les erreurs sont considérées comme des signes naturels du processus de l'apprentissage comme une indication de progrès à travers le système de l'interlangue. Ce système comporte trois caractéristiques: la systématisation, la perméabilité et la fossilisation. La systématisation signifie que l'interlangue est systématique dès le départ comme tout langage naturel. Il est régi par des règles. Ces règles ne sont pas fixes.

Basé sur la théorie de l'interlangue, ces erreurs doivent être traitées avec pertinence, avec une rétroaction correctrice appropriée. En effet, la correction d'erreur excessive peut interférer et modifier le processus de réflexion des élèves et provoquer la frustration psychologique grave. D'autre part, une trop grande tolérance des erreurs des apprenants peut augmenter le risque de fossilisation, ce qui entraîne la non-progression de l'apprentissage, malgré une

exposition continue à l'entrée et la possibilité de la pratique (Jie, 2008:35-42). En outre, cette fossilisation ne se limite pas à une étape particulière du système de l'interlangue. Toutes les grandes erreurs qui sont également des erreurs globales, qui inhibent la compréhension, ont été considérées comme des erreurs très importantes pour la correction. Cependant, le degré d'importance pour la correction ou la tolérance de chaque erreur dépend aussi d'autres facteurs, tels que la fréquence des erreurs et l'effet sur le lecteur / chercheur

### *Synthèse sur la théorie de l'interlangue*

La principale propriété qui rend la théorie de l'interlangue différente de celle de l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs est qu'elle est entièrement descriptive et évite la comparaison (James, 1998:6). Ce fait a provoqué une révolution dans la recherche et dans l'enseignement de la L1 et de la LE parce que c'était la première fois que le système non parfait de la LE de l'apprenant a été pris comme un système autonome.

### **2.2.4 Conclusion sur les théories**

Ce qui est discuté ci-dessus peut être une expérience d'apprentissage positive afin d'aider les apprenants à améliorer leur langue source et communiquer en français parfaitement. Toutes les trois théories peuvent être considérées comme des facteurs importants dans l'acquisition du langage. En conclusion, il est observé que les théories se concentrent en grande partie sur la nature de la performance de l'apprenant. Les erreurs de l'apprenant sont considérées comme faisant partie intégrante de l'apprentissage de la langue qui est utilisée dans l'enseignement de la grammaire, de la linguistique, de la psychologie, etc. Par conséquent, l'intégration de trois écoles est nécessaire pour faire face aux complexités de l'acquisition du français comme langue étrangère (FLE).

## **2.3 TRAVAUX ANTÉRIEURES**

En ce qui nous concerne, Henkel (2014), Khattab (2008), Noordhuis (2015), Schöntag (2009) sont les principales recherches qui constituent une véritable source d'inspiration dans la réalisation de notre étude. La tendance notée dans ces travaux sur l'interférence de l'anglais en ce qui concerne le positionnement de l'adjectif épithète est que l'interférence de l'anglais n'est pas constatée. Nous passons en revue les travaux de Noordhuis (2015) et ensuite, celui de Schöntag (2009).

À propos du thème de l'influence de l'anglais par rapport à la place de l'AdjE, il serait utile avant tout, de faire un compte rendu de l'état actuel de la recherche linguistique qui est déjà faite. À ce sujet, le travail le plus connu est celui d'Etiemble selon Schöntag (2009:19-20):

« Le travail le plus connu sur la matière est sans doute encore le livre d'Etiemble avec le titre provocant « Parlez-vous franglais ? ». Même si quelques-unes de ses thèses sont peu fiables et plutôt populaires, son postulat sur la plus grande fréquence de l'antéposition de l'adjectif épithète dû à l'influence anglaise. Etiemble (1991:219) mérite, quand à lui, une recherche linguistique approfondie ».

Ailleurs, Schöntag fait mention de Larsson (1994:9) qui lui aussi a entrepris un travail empirique en vue de déterminer certains facteurs qui seraient à l'origine des influences sur la position de l'adjectif épithète.

### **2.3.1 L'étude d'un premier travail**

Cette section sur la revue des travaux concernés commence par la présentation du travail de Noordhuis (2015). Noordhuis a fait une recherche sur l'acquisition de la position de l'Adj en français chez les apprenants de FLE néerlandais. Il recherche dans son travail si le placement de l'AdjE en néerlandais qui se fait en antéposition tout comme en anglais a une influence quelconque sur le placement en français. Dans son cadre théorique, il a présenté les théories de l'analyse contrastive et celles sur l'acquisition de L1 et de la LE.

La première question de recherche de Noordhuis cherche à savoir si les apprenants néerlandais du FLE savent placer convenablement l'AdjE; malgré le fait que l'AdjE précède le substantif en néerlandais alors qu'il est placé après le substantif dans la plupart des cas en français. Une deuxième question porte sur leur habileté à interpréter les Adj qui changent de sens selon leur position. A ces principales questions, deux catégories d'hypothèses ont été formulées ; des hypothèses portant sur la position de l'AdjE et d'autres qui portent sur l'interprétation du sens des AdjE.

L'échantillon de Noordhuis comprend 20 lycéens et 22 étudiants néerlandais qui ont passé trois tests. 16 français ont pris part à un deuxième test. Les résultats obtenus n'ont pas pu valider les hypothèses, manquant ainsi le constat d'un transfert de la L1. En d'autres termes, que ce soit au niveau des lycéens ou au niveau des étudiants, l'ordre néerlandais (Adj-N) n'est pas transféré au français tant bien que les lycéens se trompent souvent sur le double sens des Adj. Il a été alors conclu qu'il est possible que même les lycéens concernés aient déjà dépassé le niveau de transfert et qu'ils aient reçu une instruction explicite.

### **2.3.2 L'étude d'un deuxième travail**

L'article de Schöntag (2009) a eu pour but de vérifier l'influence anglaise sur la position de l'AdjE. Il a donc examiné les interférences au niveau des énonciations de certains bilingues.

Dans sa recherche théorique, Schöntag (2009:20-21) s'inspire du travail de Weinrich (1970:241) et découvre trois groupes d'AdjE : (i) Les AdjE qui se placent exclusivement avant le substantif dans la phrase nominale (ii) les AdjE qui se placent exclusivement après le substantif, et (iii) finalement la plupart des AdjE qui permettent soit la postposition soit l'antéposition par rapport au substantif qu'il détermine.

Premièrement, les AdjE qui sont considérés comme courts, fréquents et sémantiquement vagues sont normalement antéposés. Deuxièmement, l'explication donnée pour la

postposition est que ce sont les Adj longs, rares et sémantiquement précis qui s'insèrent en cette position. Troisièmement, les raisons qui mènent un AdjE à être soit antéposé, soit postposé sont de nature syntaxique, sémantique et stylistique.

Pourtant, Schöntag (2009) note que ces critères mentionnés ne constituent qu'un point de départ vers une analyse plus précise des facteurs qui mènent au choix de la position adjectivale.

Par ailleurs, il note que les linguistes qui travaillent sur le sujet ont essayé de trouver des critères assez différenciés afin d'apporter une explication possible à la position de l'AdjE.

C'est ainsi que Schöntag découvre dans le travail de Klósek (1984:23) que les AdjE qui expriment la couleur, la nationalité, une classification scientifique, la forme sont postposés.

Schöntag (2009:15) a évoqué le cadre conceptuel de la prédicabilité postulé par (Thomason, 2001). Ce concept aide à juger quelle sorte d'interférence un individu subit dans une situation donnée. Cela se fait en considérant certains facteurs au niveau linguistique (structure des langues en contact) et au niveau sociolinguistique.

Concernant la position de l'AdjE en anglais, Schöntag (2009:23) déclare que :

« La position de l'adjectif anglais dans le syntagme nominal est, à quelques exceptions près (notamment les locutions idiomatiques), toujours l'antéposition et les locuteurs de l'anglais n'ont pas besoin de faire ce choix positionnel comme en français. Comme il existe beaucoup de parallèles entre les deux langues, surtout au niveau lexical, mais aussi au niveau de la structure, il n'est pas exclus que certains locuteurs dans une situation particulière, sous l'influence d'une phrase modèle de même structure en anglais, choisissent pour une phrase française l'antéposition de l'adjectif épithète ».

Schöntag a conclu son travail en annonçant n'avoir pas pu confirmer sa thèse de l'influence de l'anglais sur la position de l'AdjE contrairement à ce qu'ont formulé les nombreux linguistes qui ont succédé à Étiemble (1964) et dont il a fait mention dans son travail.

Toujours selon la conclusion de Schöntag (2009:24) il y a quelques cas, sinon isolés qui peuvent être considérés comme des cas d'interférence. Schöntag (2009) cependant ajoute que dans la plupart des cas rencontrés, le constat est que cette interférence sur la structure française ne peut vraiment être prouvée.

### **2.3.3 Bilan des travaux antérieurs**

Considérant tous ces travaux, nous pouvons dire que personne n'a encore travaillé sur ce sujet de l'interférence de l'anglais sur le placement de l'adjectif épithète en français en Afrique. Notons que même si Schöntag (2009), Henkel (2014), Khattab (2008) et Noordhuis (2015) ont fait des études pareilles à notre projet, nous pouvons aboutir à des résultats différents. D'ailleurs, nous menons cette recherche dans un environnement linguistique différent aux leurs. Nous voulons, entre autres objectifs, aboutir à des pistes didactiques de remédiation aux difficultés soulevées dans l'enseignement/apprentissage de cette partie de la syntaxe adjectivale. Par ailleurs, notons que leurs études ont été faites dans des environnements très différents à celui du Ghana.

### **2.4 Conclusion du chapitre deux**

Dans ce chapitre, les discussions ont porté sur trois points comprenant les théories de la recherche, les travaux antérieurs et les notions clés de la recherche. Les définitions, les explications et l'importance par rapport à notre travail des théories de l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, la théorie de l'interlangue ont été discutées. Les travaux de Noordhuis (2015) et de Schöntag (2009) sont les principaux travaux retenus, examinés et critiqués dans notre recherche. Finalement, les notions de l'analyse contrastive, la syntaxe, l'Adj en français et en anglais et la notion de l'interférence sont expliquées.

## CHAPITRE TROIS

### DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

#### INTRODUCTION

Nous rentrons dans la description du processus de la collecte des données à travers ce chapitre. Nous dévoilons ici les démarches qui nous ont permis de parvenir à des résultats fiables. Dans ce chapitre, nous nous sommes préoccupés à décrire la démarche méthodologique que nous avons employée pour le recueil des données de notre recherche.

Nous nous sommes servis d'un questionnaire destiné aux apprenants et de deux exercices pour tester la connaissance de la population cible sur l'emploi de l'adjectif épithète ; un test dans lequel il y a des trous à compléter et un test qui porte sur la description d'images.

Notre deuxième approche « *La recherche descriptive* », concerne la détermination de la fréquence avec laquelle quelque chose s'associe ou se produit et aussi la détermination de la relation entre deux variables. Elle décrit les caractéristiques d'un des groupes particuliers en fonction des informations recueillies comme le sexe, l'âge et le niveau d'éducation. Cette approche utilise donc le recueil de données, l'échantillonnage et les statistiques descriptives et inférentielles comme méthodes, (Saunders, & al., 1997).

### 3.1 L'échantillonnage

**Tableau 2 Ecoles et enquêtes**

École	Nombre d'enquêtés	%
Kinbu	25	32,1
PRESEC	22	28,2
Achimota	31	39,7
Total	78	100,0

*Source : Travail de terrain*

Notre échantillon consiste comme le signale *le tableau 2*, de soixante-dix-huit (78) étudiants qui ont choisi le français comme matière optionnel. Vingt-cinq (25) apprenants sont de Kinbu Senior High Technical School, vingt-deux (22) sont de Presbyterian Boys' Secondary School et trente-et-un (31) apprenants sont d'Achimota School. Les enquêtes portent évidemment sur la connaissance de ces apprenants en ce qui concerne le placement des AdjE.

Nous avons choisi ce public d'apprenants de lycée car nous pensons qu'ils n'ont pas encore une certaine maîtrise de la langue française qu'ils apprennent comme langue étrangère. D'une manière générale, ces apprenants de niveau débutant ont été choisis parce qu'ils sont encore à un niveau où les premières habitudes de la langue anglaise sont susceptibles d'influer sur l'utilisation de la langue française que nous avons définie plus tôt comme LE pour eux. Les trois ensembles d'étudiants nous permettent une projection comparative fiable pour pouvoir déterminer s'il y a influence ou pas.

### 3.2 Instruments de collecte des données

Nous nous sommes servis de trois instruments pour la collecte des données sur le terrain: Nous avons fait usage de questionnaire, de tests et d'interview. Les tests sur le placement de l'AdjE s'imposent en deux volets: un test dans lequel il y a des trous à compléter et un deuxième test qui est une production écrite.

### 3.2.1 Le questionnaire (voir Annexe, p. 122)

Le questionnaire de notre recherche est rédigé en anglais et en un langage simple et assez clair, dépourvu de termes techniques. L'étude se sert d'une part de questionnaires pour recueillir les données nécessaires. Il est destiné aux apprenants sélectionnés des trois instituts. Les questions sont modelées de trois (3) manières:

- Les questions fermées, c'est-à-dire des questions à choix unique où le répondant ne peut que choisir entre « oui » et « non ».
- Les questions à choix multiples qui offrent un nombre d'éventualités parmi lesquels le répondant peut faire son choix.
- Les questions ouvertes qui permettent d'orienter la question vers la réponse dans le sens voulu tout en se justifiant.

Le début du questionnaire cherche à identifier l'institut que le questionné fréquente. Une deuxième partie est construite pour le recueil du profil linguistique des apprenants en général mais centrée sur l'acquisition du français. En d'autres termes, cette partie nous aide à avoir les renseignements nécessaires sur la compétence linguistique des enquêtés. Ces données englobent leur groupe ethnique, les langues parlées par ordre d'acquisition, quand ils ont commencé l'apprentissage du français dans leur parcours scolaire, pour combien de temps ils apprennent le français et finalement, nous voulions savoir s'ils ont vécu dans un pays francophone ou pas. Si l'apprenant a déjà vécu dans un pays francophone, il y a une dernière question qui nous aide à savoir de quel pays il s'agit. Cette partie qui nous renseigne sur l'acquisition du français a pour but de nous aider à déterminer comment les langues premièrement acquises surtout l'anglais a influencé l'apprentissage du français chez les apprenants.

### 3.2.2 Les tests (voir Annexe, p. 123 - 124)

Les tests sont centrés sur l'habileté des apprenants en ce qui concerne l'emploi des *adjectifs épithète*. Les tests de notre enquête cherchent à déterminer les domaines de difficulté auxquels les apprenants font face, les causes de ces difficultés et surtout à pouvoir déterminer si ces causes sont entraînées par l'interférence linguistique, celle de l'anglais. Nous partageons le point de vue de Cuq & Gruca (2009:210) qui soutiennent que « *toute production écrite laisse une trace du fonctionnement cognitif du scripteur, même dans des productions écrites scolaires comme la rédaction ou la dictée* ». Cela donne raison à notre choix de type d'épreuve dans le test 2 qui est une expression écrite. La production écrite est considérée comme un miroir fidèle qui reflète la compétence de l'apprenant.

L'exercice à trous est vraisemblablement le genre d'exercices le plus exploité dans les pratiques pédagogiques actuelles du FLE (Besse & Porquier, 1991:126). Selon Vigner (2004:114), les exercices à trous prennent diverses formes comme des répliques de personnages à inventer, des phrases à compléter, des questions-réponses à faire correspondre, etc. Selon Vigner (2004), ces exercices à trous sont supposés amener les apprenants à réaliser des opérations sur des formes grammaticales semblables, en vue de découvrir le fonctionnement de la règle que ces formes grammaticales renferment. Besse & Porquier (1991:127) expliquent que ces contenus grammaticaux portent généralement sur des aspects ou des traitements grammaticaux de tous niveaux d'apprentissage et de toute taille comme des lettres, des phrases ou des segments textuels.

L'instrument de test est divisé en deux parties; le premier test est un exercice composé de phrases à trous qui consiste à placer l'adjectif épithète avant ou après le nom, le deuxième test est un exercice d'expression écrite suffisamment guidé où il faut décrire des images en utilisant des adjectifs épithètes spécifiques. L'instrument a été utilisé pour tester la capacité des répondants à utiliser correctement les différents types d'adjectifs épithètes. Notons que

des exemples sont donnés dans chaque cas en vue de guider les répondants à bien saisir ce qu'il faut faire. – (Consulter l'annexe pour les items de test).

Les instructions sur les trois exercices ont été données en anglais afin de permettre à tous les répondants de comprendre ce qu'il faut faire. Rappelons-nous que le public concerné est un public anglophone apprenant dans des milieux scolaires multilingues. Les trois exercices renferment vingt-deux (22) adjectifs épithètes qu'on peut classer en six groupes de « *taille, beauté, âge, couleur, identité et qualité* »:

- taille : *grand, petit, gros*
- couleur: *bleu, rouge, noir, blanc*
- beauté : *joli*
- identité : *sympathique*
- âge : *nouveau*
- qualité morale : *sacré, gentil, curieux, brave, triste*

### ***Le Test 1***

Ce premier exercice nous aide à vérifier l'emploi de l'adjectif à fonction *épithète*. C'est-à-dire comment les apprenants choisissent de placer l'AdjE. Un test contenant dix (10) phrases à trous que les étudiants doivent combler avec des AdjE est confectionné dans le but de faciliter la collecte des données. Des espaces sont laissés avant et après le nom que l'adjectif épithète doit caractériser. Le répondant cependant ne doit remplir qu'un seul trou, celui jugé convenable. Puisque l'ordre en anglais est Adj-N, un transfert de l'anglais en français peut être constaté dans le cas où l'apprenant place les adjectifs normalement postposés en antéposition. En cas de mauvaises réponses, l'apprenant ne connaît pas la tendance normale et transfère soit l'ordre de l'anglais), soit, il fait le placement au hasard. Le premier test a pour objectif de savoir si l'apprenant connaît les tendances générales et les exceptions.

« *Millie a acheté une robe bleue* » est la première phrase. La deuxième phrase est « *il n'a pas de culotte rouge* ». Placer les adjectifs « *bleue et rouge* » avant les substantifs « *robe et culotte* » respectivement n'est pas un placement correct. Ces deux situations sont pareilles à

celle de la phrase 3 de la première image qui parle de couleur où seule l'antéposition est correcte. L'antéposition dans ces deux premiers cas relève de l'interférence. Notre objectif est alors d'examiner si les apprenants reconnaissent et placent l'adjectif correctement comme il le faut en français ou s'ils les placent généralement comme ils le font en anglais.

Les phrases 3, 4, 5, 6, 8, 9 traitent toutes des cas d'antéposition avec l'emploi des AdjE « *grosses, nouvelle, nouvel, bel, gros et gentille* » respectivement qui sont tous des adjectifs courts et d'usage fréquents et qui, selon la littérature, doivent être antéposés. Si par contre les apprenants postposent ces adjectifs, il faut rechercher les causes.

La phrase 7 contient un adjectif assez long qui donc est antéposé. L'AdjE « *sympathique* » suit le nom « *des cafés* » afin de le (nom) mettre en valeur. La phrase complète devient alors « *À Legon, il y a des cafés sympathiques* ». « *Des cafés sympathiques* » sont des cafés à l'ambiance sympathique (avec des gens sympathiques, du bon café, un bel environnement...).

La postposition de certains AdjE est expliquée par Goes (1999:105) comme suit:

«Les adjectifs essentiels ou naturels qui n'ajoutent pas d'idée nouvelle au nom: *Un riche banquier. Un savant professeur*. On trouve ce type d'épithète surtout en poésie: *La verte prairie*. Dans le cas où la qualité n'est pas considérée comme naturelle, mais au contraire – comme caractéristique, on doit mettre l'adjectif après le substantif: *Un professeur savant* ».

La phrase 8 a pour groupe adjectival « *gros dormeur* ». Cela parle de quelqu'un qui dort beaucoup mais qui n'est pas gros. « *Dormeur gros* » par contre parle de quelqu'un qui dort beaucoup et qui est gros à la fois. Selon Riegel & al. (2004:182) :

« Sont toujours antéposés au nom : une série d'adjectifs descriptifs d'une ou de deux syllabes et très fréquents : *beau* (mais pas *laid*), *bon*, *grand*, *gros*, *haut*, *joli*, *long*, *petit*, *vieux*, *vilain*. Ils sont généralement antéposés au nom, mais peuvent lui être postposés, notamment s'ils sont coordonnés ou juxtaposés à un adjectif normalement postposé : *un long voyage / un voyage long et fatigant* ; »

La phrase 10 qui est la dernière phrase du premier test comporte l'adjectif « *sacrée* » ; « *J'ai bien dansé! C'était une sacrée fête* ». « *Une sacrée fête* » est une fête géniale ou incroyable tandis qu'« *une fête sacrée* » est une fête religieuse, alors, seule la réponse « *une sacrée fête* » (l'antéposition) est applicable dans ce cas en tenant compte du sens de la phrase.

### ***Le Test 2***

Nous visons surtout à déterminer ce qui pousse les apprenants à placer les AdjE comme ils le placent, avant ou après le nom. À part le placement nous mesurons le traitement de ces AdjE, à savoir leurs accords et l'omission des articles avant les substantifs qu'ils déterminent. Cela est fait en leur demandant de décrire certaines images en faisant usage d'un nombre d'adjectifs épithètes donnés. Il s'agit de donner aux apprenants un certain nombre d'adjectifs qui changent de position et de sens et de leur demander de faire des phrases avec en guise de description des images. Il est à rappeler que puisque les objectifs didactiques figuraient parmi les objectifs fixés au départ, nous proposons une piste de remédiation pour les productions à la fin de la recherche.

Tout comme dans le premier test, seule une phrase peut être juste pour correspondre à l'image. Un autre but de cet exercice est de savoir si l'apprenant est capable de faire la différence entre le sens de certains adjectifs selon qu'ils sont en antéposition ou en postposition. Si, dans les deux cas, l'apprenant donne la bonne réponse, il est plus probable que l'apprenant ait vraiment saisi la différence de sens et qu'il n'y a pas d'interférence de l'anglais sur le français en ce qui concerne la position de l'AdjE en français. Le deuxième test est composé de douze (12) phrases que l'apprenant doit formuler : Par ex « *yeux beaux Akos*

→ *Akos a de beaux yeux* ». L'apprenant doit ainsi décrire des images assez claires et en couleurs. L'apprenant est aussi guidé par trois mots en guise d'un sujet, d'un verbe et d'un AdjE.

L'examiné dans le tout premier cas (phrase 11) doit employer les mots « *noir, elle, teint* » pour dire soit « *elle a le teint noir* » soit « *elle est de teint noir* ». Toute autre construction est fausse.

La phrase 12 doit renfermer les mots « *joli, Akosua, fille* ». Ici, l'étudiant doit antéposer l'AdjE qui doit être accordé à la fille pour donner « *Akosua est une jolie fille* ».

Dans la dernière description de la première image (phrase 13), l'AdjE doit être postposé pour donner ; « *elle a de dents blanches* » en faisant l'usage des mots « *blanc dents elle* ». Cela relève de la règle que les adjectifs de couleur sont normalement placés après le nom qu'ils déterminent.

La quatorzième phrase renferme « *triste fille Alice* » et doit donner « *Alice est une fille triste* ». C'est la première phrase de la deuxième image. « *Triste* » est un adjectif court mais qui peut être antéposé ou postposé. Ce genre d'AdjE peut avoir un sens figuré et un sens propre selon qu'il est postposé ou antéposé. Normalement, quand il a un sens figuré, il précède le nom mais quand il suit le nom, il a un sens propre. Nous raisonnons que dans des situations où les réponses sont fausses, cela signifie que l'apprenant ignore cette tendance et transfère l'ordre de l'anglais au français.

Les mots donnés en phrase 15 pour la construction sont « *gros livres Alice* ». La phrase doit alors être « *Alice a des gros livres* ». Nous nous retrouvons dans la situation de la phrase 2 qui est un cas d'adjectif élémentaire qui ne pose pas trop de problème sauf que l'étudiant doit faire plus attention à l'accord. L'article doit être « *de* ». Nous supposons qu'au moins le

« s » à la fin du mot « livres » pousserait l'apprenant à penser au moins à « *des* » pour marquer le pluriel.

En situation seize aussi, l'AdjE « *intelligente* » s'accorde avec le substantif « *fille* » : un cas qui est non-existant en Anglais. Le manque d'un tel accord pourrait relever de l'interférence. Une antéposition de l'AdjE « *intelligente* » aussi pourrait relever de l'interférence puisque c'est un cas normal où l'AdjE est long.

La septième phrase comprend plus de mots à utiliser. C'est-à-dire « *nouveau elle livre beaucoup de* » pour former « *Elle a beaucoup de nouveaux livres* ». L'adjectif nouveau est un adjectif d'usage fréquent et donc est antéposé. L'adverbe de quantité « *beaucoup de* » entraîne des accords dans la phrase à savoir l'AdjE « *nouveau* » et le substantif « *livre* ». En anglais, on dit « *she has a lot of new books* ».

Nous entamons la description d'une nouvelle image avec la phrase 18. L'image nous oblige à décrire la taille d'une personne. Les mots fournis pour cette huitième description sont « *grand Pierre homme* » qui aboutit à « *Pierre est un homme grand* ». Cela veut dire que Pierre est « *grand de taille* ». Cela correspond à « *Pierre is a tall man* ». L'antéposition de l'AdjE change le sens de la phrase et ne correspond pas à l'image.

La phrase 19 aussi est un cas de postposition : si l'apprenant antépose l'adjectif, la phrase ne décrit plus la taille. « *Marie est une fille grande* » est la phrase correcte.

Le participant a « *grand Marie fille* » comme mots pour la construction. L'AdjE « *grand* » doit aussi être accordé avec le substantif « *fille* ». La troisième et dernière phrase qui porte sur la description de la troisième image qui est la phrase 20 doit être battit avec « *petit Jean garçon* » et doit donner « *Jean est un petit garçon* ». Selon Mauger (1968:47), en général, on place les adjectifs épithètes avant le substantif lorsqu'il s'agit d' :

« Adjectifs très usuels (généralement courts), surtout: beau, bon, grand, gros, haut, joli, long, mauvais, petit et vilain: *Une belle robe. Un long voyage. La mauvaise route* »

Allant dans le même sens, Goes (1999:105) aussi écrit :

«Ce phénomène est expliqué: *Les adjectifs les plus fréquents ont tendance à s'antéposer, parce qu'ils peuvent virtuellement désigner énormément de qualités et qualifient beaucoup de substantifs; ils portent peu d'information et par conséquent, leur extension est très grande* ».

L'AdjE « *curieux* » est celui à utiliser en phrase 21. L'adjectif ayant un sens figuré, il est donc antéposé. « *Une curieuse image* » est une image bizarre ou étonnante. Cependant, l'expression « *une image curieuse* » dénote que c'est l'image elle-même qui a de la curiosité. Ainsi, elle est sémantiquement fautive comme phrase ou expression. Alors, pour décrire l'image dans laquelle on voit une biche poursuivre un lion, il faut dire « *voici une curieuse image* » dans le cas où on a les mots « *curieux voici image* » pour la description. Pour le format de la phrase, l'adjectif « *curieux* » tout comme l'adjectif « *brave* » utilisée dans la phrase 12 porte un sens figuré quand il est antéposé.

La phrase 12, la dernière phrase doit être construite avec « *brave biche une c'est* ». L'adjectif « *brave* » tout comme *curieux* porte un sens figuré quand il est placé avant le nom ; ce qui signifie que la postposition d'un tel adjectif porte le sens propre. « *Une biche brave* » est une biche courageuse. Cette description correspond exactement à l'image où une biche poursuit un lion. « *Une brave biche* » est une biche honnête et bon ; cela est difficile à accepter sur le plan sémantique.

Cela veut dire que même si l'apprenant place correctement l'AdjE par hasard, le fait que l'accord n'est pas fait surtout dans les phrases 7 et 8 relève d'une interférence de l'anglais. L'ordre anglais est Adj-N. Quand on écrit par exemple : « *She has a lot of new books* » pour

signifier « *elle a beaucoup de nouveaux livres* », l'AdjE « *new* » ne prend pas de « *s* » alors qu'en français, on fait l'accord. C'est-à-dire qu'on met « *x* » à la fin de l'AdjE « *nouveaux* ». Il y a aussi besoin de faire des accords au niveau de la syntaxe adjectivale. Dans l'ensemble, quatre phrases du test 2 ont leurs adjectifs antéposés contrairement à la tendance générale.

### ***3.3 Pré-Test du questionnaire***

Le pré-test du questionnaire est fait à Labone Senior High School avec neuf (9) élèves de la deuxième année comme échantillon. Ils ont été invités à remplir un questionnaire de huit (8) questions et faire trois tests: le premier implique la description de l'image, le second implique le remplissage des trous et le troisième nécessite la traduction de l'anglais vers le français. Les participants, dans tous ces tests, doivent placer des AdjE dans des phrases. Après le pré-test, le troisième test sur la traduction est supprimé car selon les résultats, nous l'avons jugé trop difficile pour le niveau des enquêtés. Ce sont le questionnaire et les deux autres tests qui sont finalement retenus et traités par les apprenants de PRESEC, Achimota School et Kinbu.

### ***3.4 Traitement des données et analyse***

Dans le traitement des données collectées, nous faisons recours au Logiciel de Statistiques (SPSS - Statistical Package for the Social Sciences). Nous faisons usage des tableaux obtenus à partir de ce logiciel pour l'analyse et la présentation des données. L'analyse descriptive fait usage des moyennes, des fréquences et des distributions de pourcentage pour en tirer des inférences et des conclusions connexes. Ces approches que nous utilisons conduisent à la découverte des sources de difficultés que les apprenants rencontrent en employant l'adjectif épithète.

### **3.5 Considérations éthiques**

On trouve une brève introduction sur le questionnaire concernant l'objectif de la recherche et les droits des personnes interrogées sur la participation de l'exercice. Le questionnaire et les tests renferment des consignes très claires sur la réponse aux questions à fournir afin d'éviter toute ambiguïté. L'anonymat des participants est garanti parce que nous ne demandons pas les noms des répondants. Les répondants ne sont pas « *forcés* » à participer à l'enquête.

### **3.6 Limitations de la méthode de recherche**

Dans ce genre de méthode qualitative, la connaissance produite peut ne pas être représentative d'autres personnes dans d'autres paramètres. C'est à dire que les résultats peuvent être uniques aux peu de personnes relativement incluses dans l'étude. Il est difficile de faire des prédictions quantitatives, c'est-à-dire des prédictions généralisées ou sur des personnes hors de cette étude .

### **3.7 Conclusion du chapitre trois**

Dans les sections précédentes, les méthodes utilisées dans la collecte des données pour l'étude a été décrite. La conception de la recherche, le choix et la dimension de l'échantillon, tout comme les instruments de la collecte des données sont minutieusement examinées dans les paragraphes précédents. Nous observons donc à partir de ce chapitre que cette étude tente d'utiliser la méthode scientifique pour arriver à des conclusions tirées. Ce chapitre constitue la base pour la présentation des données et de leurs analyses.

## **CHAPITRE QUATRE**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

#### **INTRODUCTION**

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. Nous faisons une analyse systématique et descriptive des données que nous avons obtenues de notre enquête. L'analyse des deux tests concernant le placement des AdjE vient après celle du questionnaire. Selon Babbie (1989), pour une enquête, un taux d'au moins 50 % de réponses est adéquat pour l'analyse et le rapport. Un taux de 60% des réponses est bon tandis que celle de 70% est très bonne et 90% ne soulève aucune question d'analyse et de rapport. Cette recherche a eu un taux de réponse de 100 %, ce qui pourrait être considéré comme excellent. Un échantillon de 78 participants est utilisé.

#### **4.1.1 Données du questionnaire**

Notre questionnaire est divisé en trois éléments principaux à savoir l'école de l'apprenant, les données personnelles (l'âge et l'ethnie) du répondant et le troisième élément nous informe sur les connaissances linguistiques du répondant.

#### **4.1.2 Données personnelles**

Les caractéristiques démographiques des répondants dans les domaines du genre, l'âge, le niveau d'éducation et la profession ont été soigneusement examinées. Ces caractéristiques fournissent des informations qui aident à évaluer si les conditions sociales, économiques et autres ont de l'impact sur les données. Bista (2008:10-11) par exemple explique les caractéristiques de l'âge en citant Snow & Hoefnagel-Hohle (1982:103):

« The crucial findings of relevance for evaluating the critical period hypothesis were that the 3 to 5 years old scored consistently worse than the older groups on all the tests and that the 12 to 15 years old showed the most rapid acquisition of all the skills tested ».

Ainsi, Snow & Hoefnagel-Hohle (1982) indique à partir d'un test que les apprenants qui ont entre 12 à 15 ans ont démontré une acquisition plus rapide que ceux qui ont entre 3 à 5 ans dans toutes les compétences testées.

Nous faisons référence au tableau 2 (page 82) pour présenter les différentes écoles participantes de notre enquête. Nous avons 25 apprenants de Kinbu, représentant 32,1%, 22 apprenants de PRESEC représentant 28, 2% et 31 apprenants d'Achimota School représentant 39,7%. Le nombre total des enquêtés est 78 apprenants. Nous ne faisons pas de différence entre ces écoles dans l'analyse, car ce n'est pas la performance des différentes écoles que nous recherchons mais les difficultés que les apprenants de ce niveau rencontrent dans l'emploi de l'AdjE dans l'ensemble. Concernant le niveau, nous rappelons que nous traitons avec les apprenants de la deuxième année au lycée.

**Tableau 3: Données personnelles (l'âge)**

Champ d'âge	Nombre	%
12 – 14	0	0
15 – 17	62	79,5
18 – 20	16	20.5
Total	78	100,0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 3 nous présente l'âge des répondants. 79,5% ont entre 15 et 17 ans sur la totalité, soit 62 apprenants sur 78. 20,5% ont entre 18 et 20 ans représentant un total de 16 apprenants sur 78. Nous considérons l'âge comme un facteur très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une seconde langue car l'âge influence la compétence du bilingue. Plus

l'âge avance après 12 ans, plus il devient plus difficile d'apprendre une langue seconde ou une langue étrangère. Il faut des efforts chez nos apprenants enquêtés pour apprendre le français car ils ont tous dépassé l'âge de 13 ans.

**Tableau 4: Profil linguistique (langue maternelle)**

Langue maternelle	Nombre	%
Krobo	1	1,3
Busanga	1	1,3
Fante	5	6,4
Hausa	1	1,3
Bono	1	1,3
Dagomba	1	1,3
Nzema	1	1,3
Akan	29	37,2
Éwé	19	24,4
Ga	5	6,4
Chamba	2	2,6
Guan	3	3,8
Gruci	1	1,3
Ga Adangbe	7	9
Zambarma	1	1,3
Total	78	100,0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 4 représente la langue (LM) des apprenants. Parmi les 78 participants, nous avons un apprenant qui parle Krobo, soit 1,3% de la population échantillonné, un apprenant qui parle Busanga (1,3%) ; un apprenant qui parle Hausa (1,3%), un répondant parlant Bono (1,3%) ; un répondant parlant Dagomba (1,3%) ; un répondant ayant Nzema pour LM (1,3%) ; trois répondants ayant pour LM Guan (3,8%) ; un apprenant parlant Zambarama (1,3%) ; deux apprenants parlant Chamba (2,6%) ; trois apprenants ayant Guan pour LM, cinq apprenants s'exprimant en Ga (6,4%), cinq apprenants s'exprimant en Fante (6,4%), sept

apprenants parlant Damgbe (9%) ; dix-neuf parlant Ewe (24,4%) et vingt-neuf apprenants s'exprimant en Akan représente (37,2%).

D'après cette statistique sur les données recueillis, on se rend compte que la langue maternelle des apprenants est très variée. Nous comptons quinze (15) LM qui nous ont aidés à déterminer si c'est les LM ou l'anglais qui est la source de l'interférence. Ce tableau révèle que seule, la langue hausa antépose ses AdjE comme en anglais. Cette situation nous oblige à tourner nos regards vers l'Anglais qui est la langue officielle et la langue qui est commune aux apprenants. Cette langue commune qui est l'anglais et qui est déjà mieux connue par les apprenants a des influences notoires sur l'acquisition du Français.

Nous nous rangeons du côté d'Ocloo (2013:92-93) pour mettre l'accent sur l'anglais comme la principale langue qui interfère avec l'apprentissage du français : Ocloo soutient son argument en donnant des exemples à partir de l'emploi quantitatif du pronom personnel « *en* », il explique que, puisque l'emploi du pronom personnel « *en (of them)* » est facultatif en anglais, les apprenants commettent des erreurs dans son emploi en français en l'omettant dans l'exemple ; « *Je voudrais deux livres → I would like two books (of them – facultatif)* qui est exprimé comme *je voudrais deux - I would like two* » (Ocloo, 2013:92-93).

**Tableau 5: Début de l'acquisition du français**

Niveau d'étude	Nombre	%
Jardin d'enfant	1	1,3
École primaire	55	70,5
Collège	19	24,4
Lycée	3	3,8
Total	78	100,0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 5 nous renseigne sur le niveau scolaire où l'apprentissage du FLE a commencé. L'un des participants sur les 78 a commencé l'apprentissage depuis la maternelle. 55 apprenants, soit 70,5% ont commencé l'apprentissage depuis l'école primaire. 19 apprenants, soit 24,4% ont débuté l'apprentissage du FLE au collège (JHS) et 3 apprenants, soit 3,8% ont commencé l'apprentissage du FLE au lycée (SHS). L'implication de ces données est que la plupart des apprenants ont débuté l'apprentissage du FLE avant l'âge de 11 ans, considérant 16 ans comme l'âge moyen des enquêtés. À cet âge (11 ans), ils seraient en dernière année de l'école primaire (Class 6). Cela implique aussi que 24% ont commencé l'apprentissage du FLE à partir de 12 ans environs et que 3% ont commencé à l'âge de 15 ans.

« *L'âge* » en interaction avec d'autres facteurs peut jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage des langues étrangères, selon Ayi-Adzimah (2010:157). Il se réfère aux dernières études de Cenos (2003:37):

« L'influence de l'âge sur l'acquisition d'une L3 est interdépendante avec d'autres variables, comme le volume d'enseignement reçu, le développement cognitif ou les types d'expositions ».

Vue l'immense complexité que l'étude de l'âge en relation avec l'acquisition des langues étrangères dégage, nous nous mettons du côté d'Ayi-Adzimah (2010:157) pour affirmer que nous ne retenons pas d'une façon requise, l'âge comme un facteur défavorable à l'acquisition d'une langue étrangère (comme le français dans notre cas). D'ailleurs, s'il y a un âge idéal ou un âge critique pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, cela reste à prouver puisqu'un bon nombre de nos enquêtés qui ont entamé cet apprentissage du FLE avant l'âge critique ont aussi des difficultés comme le prouvent nos résultats.

**Tableau 6: Durée de l'apprentissage du FLE**

Nombre d'années	Nombre	%
0 – 3	15	19,2
4 – 6	27	34,6
7 – 10	36	46,2
Total	78	100,0

*Source : Travail de terrain*

Comme dans le contexte précédant, la majorité de nos participants étudient le français depuis au moins sept (7) ans selon le tableau 6. Ainsi, 36 apprenants étudient le FLE depuis 7 à 10 ans, soit 46,2% de la population engagée dans le projet. 27 apprenants représentant 34,6% apprennent le français depuis 4 à 6 ans et ceux qui l'apprennent depuis 0 à 3 ans sont 15 apprenants, soit 19,2%. En ce qui concerne cette étude, nous sommes convaincu que même la durée moyenne de 4 ans suffit pour pouvoir différencier entre la syntaxe de l'AdjE en français et celle de l'anglais.

**Tableau 7: Séjour dans un pays francophone**

Réponse	Nombre	%
Oui	5	6,4
Non	73	93,6
Total	78	100,0

*Source : Travail de terrain*

Considérant le tableau 7 sur la question de savoir si le répondant s'est déjà rendu dans un pays francophone ou pas, seuls 5 apprenants, soit 6,4% ont répondu « oui » et 73 apprenants, soit 93,6% ont répondu « non ». Cette situation explique que les apprenants essaient d'acquérir le français langue étrangère dans un environnement exolingue comme le souligne Ayi-Adzimah (2010:91), « [...] Ceci nous amène à la réflexion que la majorité des apprenants (90%) apprennent le français dans une situation qui souligne leur difficulté ».

Il est bien entendu qu'apprendre le français dans un environnement francophone serait plus avantageux que dans un milieu anglophone comme le nôtre.

**Tableau 8: Pays francophone visité**

Pays	Nombre	%
	73	93,6
Togo	3	3,9
Burkina Fasso	1	1,3
France	1	1,3
Total	78	100,0

*Source : Travail de terrain*

Tableau 8: Cette dernière partie du questionnaire révèle qu'un (1) seul apprenant représentant 1,3% de la population enquêtée a visité la France. Un autre (1,3%) a visité le Burkina Faso; et 3 apprenants, soit 3,9% ont effectué un voyage sur le Togo. En se penchant une fois de nouveau sur le sujet de l'environnement favorable à l'apprentissage du français et selon Ayi-Adzimah (2010:92):

« Le Ghana étant un pays anglophone, il y manque un environnement naturel pour la pratique du français. Ce qui fait de sa maîtrise, un vrai défi pour nos apprenants ».

Ce renseignement complète le précédent. Après avoir su si l'apprenant a fait un séjour dans un pays francophone ou pas, il faut aussi savoir de quel pays dont il s'agit.

#### **4.2 Résultats du Test 1**

Les résultats du premier test où il faut juste placer l'AdjE avant ou après le substantif est généralement plus réussi que le deuxième test où il faut construire ses propres phrases.

**Tableau 9**

**Phrase 1 : « Millie a acheté une robe bleue »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	30	38,5
Placement faussé	48	61,5
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 9 montre que 38,5% des enquêtés ont bien placé l'AdjE de couleur « bleue » et 61,5% l'ont mal placé en l'antéposant.

**Tableau 10**

**Phrase 2 : « Il n'a pas de culotte rouge »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	34	43,6
Placement faussé	44	56,4
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 10 révèle que dans ce cas de placement, 43,6% des enquêtés ont réussi le placement en postposant l'AdjE de couleur « rouge » comme il le faut et 56,4% l'ont mal placé.

**Tableau 11**

**Phrase 3: « Ils sont arrivés avec deux grosses valises »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	62	79,5
Placement faussé	16	20,5
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 11 signale un taux d'échec de 20,5% contre un taux de 79,5% de succès.

**Tableau 12**

**Phrase 4: « Marie sera notre nouvelle collègue »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	57	73,1
Placement faussé	21	26,9
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 12 nous indique que 73,1% des participants ont bien placé l'AdjE « nouvelle » en l'antéposant et 26,9% l'ont mal placé ou l'ont faussé.

**Tableau 13**

**Phrase 5: « Elle est fière de son nouvel appartement »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	68	87,2
Placement faussé	10	12,8
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 13 étale une tendance proche de la précédente avec un taux de 87,2% de succès contre 12,8% d'échec. La plupart des apprenants engagés dans l'enquête ont choisi la bonne position de l'AdjE « *nouvel* » en l'antéposant.

**Tableau 14**

**Phrase 6: « *Voilà un bel hôtel* »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	59	75.6
Placement faussé	19	23.1
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le Tableau 14 représentant un autre cas d'antéposition de l'AdjE. L'AdjE « *bel* » est correctement placé par 75,6% des participants mais 23,5% d'entre eux ont fait un mauvais placement.

**Tableau 15**

**Phrase 7: « *À Legon, il y a des cafés sympatiques* »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	37	47,4
Placement faussé	41	52,6
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Dans le tableau 15, nous découvrons que les deux taux de succès et d'échec se rapprochent beaucoup. Le taux le plus élevé est le taux d'échec, 52,6%. Le taux de succès est de 47,4%.

**Tableau 16**

**Phrase 8: « Jean est un gros dormeur »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	66	84,6
Placement faussé	12	15,4
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 16 affiche les résultats sur le placement de l'AdjE « gros » comme suit ; 84,6% des participants ont trouvé la bonne réponse en l'antéposant et 15,4% ont eu un placement faussé (antéposition).

**Tableau 17**

**Phrase 9: « Je te remercie pour ta gentille attention »**

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	57	73,1
Placement faussé	21	26,9
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 17 révèle un taux de succès du placement de l'AdjE « gentille ». C'est un cas d'antéposition qui est à la portée des apprenants qui constituent l'échantillon. 73,1% ont bien placé l'AdjE « gentille » et 26,9% ont faussé le placement.

**Tableau 18**

**Phrase 10:** « *J'ai bien dansé! C'était une sacrée fête* »

Réponses	Nombre	%
Placement réussi	49	62,8
Placement faussé	29	37,2
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 18 montre que 62,8% des enquêtés ont bien placé l'AdjE « *sacré* ». Par contre 35,9% parmi les enquêtés ont mal placé l'AdjE en le postposant.

#### 4.3 Résultats du Test 2

Les résultats du Test 2 sur la description montrent que les apprenants de lycée enquêtés ont fait plus d'erreurs de placement des AdjE dans leurs constructions de phrase surtout au niveau des AdjE qui sont normalement postposés. Sur les 12 phrases à construire, il n'y a eu qu'un seul cas où les participants ont plus réussi dans la construction de la phrase.

**Tableau 19**

**Phrase 11 :** « *Elle a le teint noir* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	22	28,2
AdjE bien placé sans article	19	24,4
AdjE bien placé mais mal accordé	8	10,3
AdjE bien placé sans article & ayant « e » à la fin	1	1,3
Placement faussé	28	35,9
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Concernant le tableau 19, La plupart des enquêtés n'ont pas réussi leurs constructions. 35,9% ont complètement faussé la construction; c'est à dire qu'ils ont antéposé AdjE « *elle a le noir teint* ». 1,3% a fait la construction sans l'article « *un* » ou « *le* » et a ajouté « *e* » à la fin de l'AdjE « *noir* » pour donner « *elle a teint noire\** ». 10,3% ont bien placé l'AdjE mais ils ont ajouté « *e* » à l'AdjE. 24,4% ont postposé l'AdjE comme il le faut mais en négligeant l'article « *elle a teint noir* ». Finalement 28,2% ont réussi la construction. Les cinq apprenants qui ont passé un séjour dans un environnement français ont tous bien placé l'AdjE mais seulement deux d'entre eux ont réussi la construction à 100%. Deux d'entre eux ont mis « *e* » à la fin de l'AdjE et l'un a omis l'article.

**Tableau 20**

**Phrase 12: « *Akosua est une jolie fille* »**

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	26	33,3
AdjE bien placé mais sans article	6	7,7
AdjE bien placé mais sans accord	13	16,7
AdjE bien placé mais sans article & sans accord	17	21,8
Placement faussé	16	20,5
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Dans le tableau 20 concernant la construction de la phrase « *Akosua est une jolie fille* » nous observons que cette phrase est la plus réussie avec 33,3% de constructions correctes et 20,5% de placements fausses. 7,7% ont su placer l'AdjE mais ils ont omis l'article « *une* ». 16,7% ont aussi placé l'AdjE comme il le faut mais n'ont pas fait l'accord ; c'est-à-dire qu'ils ont omis le « *e* » muet à la fin de « *jolie* ». Enfin, 21,8% ont également bien placé l'AdjE sans accord et sans article.

**Tableau 21**

**Phrase 13:** « *Elle a des dents blanches* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	3	3,8
AdjE bien placé mais sans article	3	3,8
AdjE bien placé mais sans accord	5	6,4
AdjE bien placé mais sans article & sans accord	13	16,7
Placement faussé	54	69,2
Total	78	100.0

*Source* : Travail de terrain

Dans le tableau 21, « *Elle a de dents blanches* » est la phrase à construire. Cet exercice consiste à vérifier si les apprenants peuvent placer correctement l'AdjE de couleur « *blanc* » et voir s'ils peuvent faire l'accord de cet AdjE qui se rapporte au nom « *dent* » qui est non seulement du genre féminin mais aussi au pluriel. Ainsi, seulement 3,8% des participants ont bien construit la phrase. 69,2% n'ont pas réussi la construction car ils ont antéposé l'AdjE. 3.8% ont bien placé l'AdjE mais ils n'ont pas fait l'accord et ont raté l'article. Cette phrase est traduite en anglais comme « *she has beautiful teeth* », sans article et sans « *s* » à « *teeth* ». « *Teeth* » est le pluriel de « *tooth* ». C'est pourquoi « *teeth* » ne prend pas de « *s* » au pluriel.

**Tableau 22**

**Phrase 14:** « *Alice est une fille triste* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	8	10,3
AdjE bien placé mais sans article	3	3,8
Placement faussé	67	85,9
Total	78	100.0

*Source* : Travail de terrain

L'exercice dans le tableau 22 est largement faussé aussi. Seulement 10,3% de l'effectif des répondants ont réussi. Bien qu'il n'y ait pas d'accord à faire dans cette construction, 3,8% des participants ont manqué de placer l'article « *une* » et ont écrit « *Alice est fille triste\** » bien que le placement de l'AdjE soit bien fait. 85,9% ont antéposé l'AdjE « *triste* », l'ayant ainsi faussé.

**Tableau 23**

**Phrase 15: « *Elle a de gros livres* »**

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	15	19,2
AdjE bien placé mais sans article	26	33,3
AdjE bien placé mais sans accord	11	14,1
AdjE bien placé mais sans article & sans accord	8	10,3
Placement faussé	18	23,1
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Dans ce cas, le tableau 23 révèle que le taux d'échec dépasse légèrement celui du succès ; 19,2% de succès contre 23,1% d'échec. Plus de participants ont bien placé l'AdjE « *gros* » mais n'ont pas su mettre l'article, écrivant ainsi « *elle a gros livres\** » juste comme en anglais « *she has big books* ». 14,1% ont bien placé l'AdjE mais n'ont pas su mettre « *s* » à la fin de livre. 10,3% n'ont pas fait l'accord et n'ont pas mis l'article.

**Tableau 24**

**Phrase 16 : « Alice est une fille intelligente »**

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	10	12,8
AdjE bien placé mais sans article	3	3,8
AdjE bien placé mais sans accord	12	15,4
AdjE bien placé mais sans article & sans accord	3	3,8
Placement faussé	50	64,1
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Sur le tableau 24, bien que la construction semble être moins compliquée, seulement 12,8% des enquêtés l'ont bien fait. 64,1% des répondants ont faussé le placement. 3,8% ont postposé l'AdjE comme il le faut mais ils ont omis l'article. 15,4% ont aussi bien placé l'AdjE mais ne l'ont pas accordé avec « *fil*le ». 3,8% n'ont pas raté le placement mais ont raté les autres aspects à savoir l'article et l'accord. Le taux concernant le manquement de l'article est relativement minimal à celui du manquement de l'accord : Les participants ont écrit « *Alice est une intelligent fille\** » autant comme on le dit en anglais « *Alice is an intelligent girl* ».

**Tableau 25**

**Phrase 17 : « Elle a beaucoup de nouveaux livres »**

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	8	10,3
AdjE bien placé mais sans article	26	33,3
AdjE bien placé mais sans article & sans accord	7	9,0
Placement faussé	37	47,4
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 25 montre que 10,3% des participants ont mal placé l'AdjE et 47,4% l'ont bien placé. Le taux de ceux qui ont omis l'article est relativement élevé avec 33,36%.

**Tableau 26**

**Phrase 18:** « *Pierre est un homme grand* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	1	1,3
AdjE bien placé mais sans article	2	2,6
Placement faussé	75	96,2
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 26 montre qu'un seul participant représentant 1,3% a trouvé la bonne réponse en postposant « *grand* ». Au fait, l'image à décrire montre que Pierre a une taille élevée et il n'est pas dodu. En plus, rien ne montre que Pierre est célèbre pour que l'on antépose « *grand* ». C'est ainsi que 96,2% ont mal placé en antéposant l'AdjE. Seulement 2,6% ont réussi le placement de l'Adj en omettant l'article.

**Tableau 27**

**Phrase 19:** « *Marie est une fille grande* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	1	1.3
AdjE bien placé mais sans article	1	1.3
AdjE bien placé mais sans article & sans accord	2	2.6
Placement faussé	74	94.9
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Le tableau 27 dévoile un cas similaire au précédant (Tableau 26). La différence est l'existence de l'accord qu'il faut faire dans ce cas puisque le substantif est « *fil* ». Le tableau montre 94,9% de placements faussés. Seul 1,3% n'a pas dévié au niveau du placement de l'AdjE et a mis l'article. Finalement, 2,5% ont bien placé l'adjectif sans faire l'accord.

### Tableau 28

**Phrase 20:** « *Jean est un petit garçon* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	76	97.4
Placement faussé	2	2,6
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Dans le tableau 28, 97,4% des enquêtés ont réussi sur le placement de l'AdjE « *petit* ». Seulement, 2,6% se sont trompés. Cette description aussi n'est pas compliquée puisqu'à part l'article qui doit apparaitre comme en anglais, il n'y a pas d'accord à faire. Cette phrase est la troisième du genre, c'est-à-dire les AdjE de taille.

### Tableau 29

**Phrase 21:** « *Voici une curieuse image* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	1	1,3
AdjE bien placé mais sans accord	17	21,8
AdjE bien placé mais sans article & sans accord	10	12,8
Placement faussé	50	64,1
Total	78	100.0

*Source : Travail de terrain*

Dans le tableau 29, 64,1% ont fait un faux placement. Seul, 1,3% ont réussi le placement. Nombreux sont ceux qui n'ont pas su faire l'accord mais ont bien placé l'AdjE quand même. Le taux de ceux qui n'ont pas pu accorder « *curieux* » avec « *image* » pour avoir « *curieuse image* » est de 21,8%. 12,8% ont manqué de mettre l'article. Il est important de rappeler qu'une « *image curieuse* » signifie que c'est une image « *qui cherche à savoir ce qui ne la concerne pas* » ; ce qui ne peut pas être le cas dans ce contexte. « *Une curieuse image* » par contre signifie simplement que l'image est « *étonnante* ». Cette explication décrit la réalité.

### Tableau 30

#### Phrase 22: « *C'est une biche brave* »

Réponses	Nombre	%
Construction réussie	8	10,3
AdjE bien placé mais sans article	3	3,8
AdjE bien placé mais sans accord	1	1,3
Placement faussé	66	84,6
Total	78	100.0

#### Source : Travail de terrain

Le tableau 30 montre lui aussi un taux élevé de mauvais placement de l'AdjE « *brave* ». 84,6% ont mal placé l'AdjE. 10,3% ont bien construit la phrase et 5,2% ont bien placé l'AdjE mais ont oublié l'article. Nous considérons que c'est une erreur d'inattention puisqu'on mettra l'article en anglais aussi pour dire « *It is a brave deer* ». Une « *brave biche* » est une biche qui est honnête et gentille; alors qu'une « *biche brave* » est une biche courageuse.

**Tableau 31: Synthèse des résultats obtenus aux deux tests sur le placement des AdjE**

Tableau		Phrase	correcte	faussée	Ant	Post
9	1	Millie a acheté une robe bleue	38,5	61,5		√
10	2	Il n'a pas de culotte rouge	43,6	56,4		√
11	3	Ils sont arrivés avec deux grosses valises	79,5	20,5	√	
12	4	Marie sera notre nouvelle collègue	73,1	26,9	√	
13	5	Elle est fière de son nouvel appartement	87,2	12,8	√	
14	6	Voilà un bel hôtel	75,6	23,1	√	
15	7	À Legon, il y a des cafés sympatiques	47,4	56,6		√
16	8	Jean est un gros dormeur	75,6	23,1	√	
17	9	Je te remercie pour ta gentille attention	73,1	26,9	√	
18	10	J'ai bien dansé! C'était une sacrée fête	62,8	35,9	√	
19	11	Akosua a le teint noir	64,1	35,9		√
20	12	Akosua est une jolie fille	79,5	20,5	√	
21	13	Elle a des dents blanches	30,8	69,2		√
22	14	Alice est une fille triste	14,1	85,9		√
23	15	Elle a de gros livres	76,9	23,1	√	
24	16	Alice est une fille intelligente	35,9	64,1		√
25	17	Elle a quelques nouveaux livres	52,6	47,4	√	
26	18	Pierre est un homme grand	3,8	96,2		√
27	19	Marie est une fille grande	5,1	94,9		√
28	20	Jean est un petit garçon	97,4	2,6	√	
29	21	Voici une curieuse image	65,8	35,9	√	
30	22	C'est une biche brave	15,4	84,6		√

*Source : Travail de terrain*

## 4.2 ANALYSE DES DONNÉES

Cette section nous permet de faire une classification des différentes erreurs commises par les apprenants enquêtés à partir de l'analyse des copies corrigées. Nous relevons ainsi les erreurs et nous établissons leurs causes ou leurs sources. Ainsi, nous observons les erreurs provenant de la confusion avec l'anglais dans la plupart des cas. Dans certains cas, l'erreur est due à la connaissance inadéquate de la langue étrangère (le français) elle-même. Il s'agit d'erreurs d'interférence sémantique ou grammaticale, des erreurs dues à l'inadéquation de la méthodologie d'enseignement et des erreurs dues à l'inadéquation des manuels utilisés.

### 4.2.1 Les erreurs sémantiques

Les apprenants anglophones ont souvent recours à la traduction littérale de l'anglais en français dans leurs processus d'apprentissage. Considérons la dernière image à décrire dans la phrase 22 du Test 2 : L'image est assez claire : on voit une biche qui poursuit un lion. Les mots à employer pour la construction de la phrase sont : « *brave biche une c'est* ». Alors, les enquêtés ont tout de suite formulé une phrase grammaticalement correcte : « *C'est une brave biche* ». Pour décrire l'image correspondante, cette phrase n'est pas correcte du point de vue sémantique. La phrase « *C'est une brave biche* » veut dire que « *c'est une biche qui est honnête et gentille* ». Pourtant, « *it is a brave deer* » en anglais est une phrase correcte des deux points de vue (grammatical et sémantique) et décrit correctement la situation dans l'image.

C'est ainsi que 84,6% des enquêtés ont faussé et le placement et le sens de l'AdjE « *brave* » qu'ils comprennent tous en anglais quand même. Cet échec est dû à une interférence sémantique de l'anglais avec le français. Nous retrouvons la même situation au niveau de la phrase 19 (Tableau 27) où 94,9% des apprenants ont faussé la construction en écrivant « *Marie est une grande fille* ». L'interprétation de « *grande fille* » nous donne « *une fille qui*

*est célèbre* ». Cette interprétation est bien loin de la réalité. Suivant le portrait de Marie que nous donne l'image, Marie est mince et élancée en taille d'où il serait plus approprié de dire « *Marie est une fille grande* ». Nous notons d'autres cas d'erreurs sémantiques qui ont pour source l'interférence tels que les phrases 10, 19, 20, et 21.

#### 4.2.2 Les erreurs grammaticales

Les erreurs grammaticales qui s'appliquent à notre domaine d'étude sont des erreurs d'accord nom-AdjE. Il y a bien sûr un grand nombre d'erreurs liées à l'omission des articles qui sont au pluriel.

##### 4.2.2.1 Accord nom-AdjE

En français, l'AdjE est variable et s'accorde en genre et en nombre avec le substantif ou le nom qu'il caractérise, tandis qu'en anglais, l'AdjE est invariable, les exemples qui suivent témoignent de cet aspect de l'influence de la L2 sur la LE soit de l'anglais sur le français : « *Akosua est une jolie fille\** » (20,5% faussé) ; « *Elle a de blanc dents/elle a de dents blanc\** » (69,2% faussé) ; « *Elle a beaucoup de nouveau livres\** » (20,5% faussé) ; « *Voici un curieux image\** » (20,5% faussé) et « *Elle a une grosse livre\** » (20,5% faussé). Les apprenants ont employé la même forme de l'AdjE qui leur est présentée pour tous les noms ; que le nom soit au masculin ou au féminin. L'emploi de la même forme des AdjE « *joli, blanc, intelligent, nouveau, grand, curieux* » sans faire attention au genre et au nombre du nom ou du substantif provient du transfert négatif de la règle grammaticale de l'anglais. Il doit y avoir des accords entre « *dents* » et « *blanc* », « *intelligent* » et « *fille* », « *livres* » et « *nouveau* », « *fille* » et « *grand* » et puis « *image* » et « *curieux* ». Pourtant, en anglais, nous avons : « *beautiful girl* » (jolie fille), « *white teeth* » (dents blanches), « *intelligent girl* » (fille intelligente), « *new books* » (nouveaux livres), « *tall girl* » (fille grande) et « *astonishing image* » (image curieuse).

#### **4.2.2.2 L'omission des articles au pluriel**

Dans la plupart des cas, L'article est omis quand il s'agit du pluriel. L'apprenant reconnaît le pluriel et l'omet comme cela se fait en anglais. C'est le cas où il écrit « *Elle a gros livres\** » et « *Elle a beaucoup nouveaux livres\** » au lieu de « *Elle a de gros livres* » et « *elle a beaucoup de nouveaux livres* » respectivement : ce qui correspond à « *she has new books* » et « *she has a lot of new books* » respectivement en anglais. Les taux de ce genre d'erreurs d'interférence sont élevés avec 33,3% dans chacune des deux phrases chez les apprenants qui ont bien placé l'AdjE. Autrement dit, c'est le taux des apprenants qui ont bien placé l'AdjE mais qui ont omis l'article. L'omission des articles au pluriel est un cas d'interférence de l'anglais sur le français chez nos apprenants s'il faut employer les AdjE.

#### **4.2.2.3 Les erreurs syntaxiques**

Les erreurs syntaxiques forment la plus grande partie des erreurs grammaticales que nos participants ont commises. Parmi les erreurs liées à la syntaxe, nous relevons les erreurs d'ordre des mots et les omissions des articles. Pour expliquer la provenance des erreurs syntaxiques, nous faisons référence à Vogel (1995:21), (il est à rappeler ici que dans ce travail, lorsque certains auteurs parlent de « *LM* », elle est à interpréter comme la « *LI* » ou « *l'anglais* ») :

« L'apprenant ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d'expressions qu'il connaît bien dans le but de combler des lacunes dans la langue étrangère »

En d'autres termes, la syntaxe que l'apprenant utilise dans la langue cible provient d'une reproduction textuelle de la structure de la langue source, l'anglais. Dans ce cas, il s'agit des erreurs liées à la position des AdjE dont la place en anglais s'oppose souvent à celle du français. En anglais, L'AdjE se place avant le nom commun qu'il caractérise mais en français, il change de place. Selon les copies corrigées et analysées, nous relevons des erreurs

comme « *blanche dents* » que 69,2% des enquêtés ont commises ; 85,9% ont écrit « *triste fille* » ; 64,15% ont produit « *grand homme* » ; 94,9% ont produit « *grande fille* » ; 84,6% ont écrit « *brave biche* » ; 61,5% ont choisi « *bleue robe* » et 56.4% ont choisi « *culotte rouge* ».

Il est à noter que les formes syntaxiques « *blanche dents* », « *triste fille* » et « *bleue robe* » ne sont pas acceptable en français. Les formes « *grand homme* », « *grande fille* », « *brave biche* » et « *culotte rouge* » sont correctes mais les descriptions « *grand homme* », « *grande fille* » et « *brave biche* » ne correspondent pas aux images correspondantes ; Ce qui devrait être « *homme grand* », « *fille grande* » et « *biche brave* ».

#### 4.2.4 Erreurs dues à l'inadéquation des manuels utilisés

Nous trouvons qu'il est probable que d'autres facteurs comme l'inadéquation de la méthodologie d'enseignement et l'inadéquation du manuel jouent également un rôle dans les difficultés d'acquisition de la place de l'AdjE en français.

Concernant les manuels, l'étude que certains proposent sur la grammaire est superficiel et entraîne des effets négatifs sur l'apprentissage du FLE: Oduro-Asante (2015:25) écrit ce qui suit après s'être inspirée du travail de Rabadi & Odeh (2010:173) :

« Rabadi & Odeh (2010) : ont indiqué la nécessité d'avoir un manuel qui va répondre aux besoins des apprenants parce que les erreurs des apprenants ne proviennent pas toujours des sources linguistiques qui sont liées à la langue maternelle ou la langue seconde »

Les principaux manuels que les écoles enquêtées utilisent sont : « *le bon usage du français* » de Mushita (2009:22-26) ; « *Arc-en-Ciel et Arc-en-Ciel 3 for Senior Secondary Schools* » de Mallet & al. (1994:19) ; « *On y va* » de Grand-Clément & al. (2007) ; « *New Practical French Course for JSS & SSS* » d'Odame (2010). Nous trouvons dans chaque école le manuel « *Grammaire méthodique du français (1994)* » de Riegel M. & al. Parmi ces

manuels, seul le dernier qui est « *Grammaire méthodique du français* » de la page 155 à traité à fond l'AdjE mais compte tenu du niveau de langue élevé, il n'est utilisé que par les professeurs. L'autre qui lui aussi traite le sujet est « *New Practical French Course for JSS & SSS* ». Les pages 22 à 24 de ce manuel traitent de « *la position des Adj* ». Le manuel « *New Practical French Course for JSS & SSS* » d'Odame & al. (2010:23) dans son traitement de l'Adj donnent quelques lexiques d'adjectifs de couleur « *rouge, bleu, vert, jaune* » et de noms tels que : « *une jupe, un costume, shorts et tee-shirt* ».

La citation suivante est l'étude que fait le manuel « *New Practical French Course for JSS & SSS* » d'Odame & al. (2010:23-25) sur l'adjectif :

#### «Adjectives

An adjective describes the noun it moves with. It is either masculine or feminine: singular or plural

#### A. Position

An adjective in the form of **colour** or **nationality** will always come after the noun.

Ex: Une robe **rouge** – a red dress

La littérature **française** - French littérature

Un compte **africain** - an African account

Une femme **fatiguée** - a tired woman

Those that come before the noun: **gros, grand, beau**

Ex. Un **beau** garçon ».

Après cette explication et ces exemples, Odame & al. (2010:25) poursuivent leur compte sur « *la place de Adj* » avec une activité où les noms « *une mule, une pie, une pomme, un tigre, un poisson, un cœur, un singe* » sont à relier avec les Adj « *joli(e), doux(ce), jaloux(se)*. Il y a aussi une autre activité concernant des images à décrire.

Cet exemple sur le contenu de manuel montrant l'inadéquation du manuel sur le terrain constitue une source d'erreur et donc d'interférence. Le fait que ce manuel traite seulement

l'antéposition de l'AdjE et manque aussi de traiter la présence d'articles devant les substantifs qu'ils déterminent constitue l'inadéquation.

#### 4.2.5 Les erreurs dues à l'inadéquation de la méthodologie d'enseignement

L'approche pédagogique utilisée dans nos lycées y compris les trois sélectionnés pour ce projet peut également être une source d'erreurs.

L'enseignant qui donne seulement une règle passagère où il y a un parallélisme syntaxique et ne traite pas les cas où il y a un contraste, y compris les transformations en genre et en nombre des composants de la syntaxe peut-être une cause d'erreurs. Considérons que l'enseignant pour traiter l'AdjE, donne un exemple comme suit ; « *Akosua is a beautiful girl* » nous donne « *Akosua est une belle fille* ».

Après avoir donné cet exemple, l'enseignant alors explique que « *beautiful* » est l'AdjE en anglais et que son équivalent en français est « *belle* ». L'apprenant se forme alors en tête qu'il y a un parallélisme syntaxique entre l'anglais et la langue étrangère (le français) comme Martinet (1993:10) affirme qu'« *Apprendre une seconde langue étrangère consisterait simplement à retenir une nouvelle nomenclature en tous points parallèle à l'ancienne* »; or, ce n'est pas seulement cela. Cette façon de donner les règles peut être une cause de l'interférence de l'anglais sur le français concernant la position de l'AdjE.

À travers cet exemple sur la méthodologie, on remarque que si la méthodologie a des lacunes, il y a interférence. Autrement dit, puisque la méthodologie ne présente pas de détails suffisants, l'apprenant applique les règles de l'anglais déjà connues pour traiter le français, en ce qui concerne le traitement de l'AdjE.

### **4.3 SOURCE DES ERREURS**

Tout comme Namukwaya (2014:221), nous trouvons par-dessus tout, deux causes pour les erreurs commises par les apprenants de FLE sur lesquels nous avons enquêtés : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Selon Namukwaya (2014:221) :

« Il y a principalement deux grandes sources d'erreurs faites par nos étudiants de FLE au niveau intermédiaire : les erreurs interlinguales émanant de l'influence de leur L2 (l'anglais) qui causent un transfert négatif des règles de l'anglais au français et les erreurs intralinguales qui sont sous forme de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la L3 ».

Hacquard-Taylor (2014:22) de sa part s'inspire de Besse & Porquier (1991:226) pour expliquer que :

« L'interlangue est en développement constant entre la langue source de « départ » et la langue cible « d'arrivée » où l'apprenant commet des erreurs interlinguales qui peuvent être observée dans le lexique, la grammaire, la prononciation la prosodie et la performance ».

### **4.4 CONCLUSION DE L'ANALYSE DES DONNÉES**

Après avoir analysé l'ensemble des erreurs classées en erreurs sémantiques, grammaticales et syntaxiques d'une part, des erreurs liées à l'inadéquation des manuels utilisés et à l'inadéquation de la méthodologie d'enseignement de l'autre, nous nous sommes intéressés à leurs sources. Des suggestions sont faites par conséquent dans la partie qui suit concernant des pistes didactiques qui visent à la remédiation de ces erreurs.

### **4.5 REMÉDIATION**

Puisque toute communication se fait en contexte, nous conseillons vivement dans notre présent travail que les enseignants enseignent toutes les compétences principales si possibles dans chaque cours de langue ; Il s'agit des compétences communicatives orales ou communicatives écrites et de la compétence sociolinguistique ou interculturelle. Cela va aider

à éviter l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire non-contextualisé qui n'a vraiment pas de sens. C'est ainsi que nous suggérons des moyens par lesquels les apprenants peuvent éviter les interférences dues à l'accord de l'AdjE, à l'inadéquation du matériel utilisé et de la méthodologie d'enseignement.

#### 4.5.1 Comment accorder l'AdjE sans erreur

Si l'apprenant fait des opérations fausses dans les transformations au pluriel au sein de la syntaxe de l'AdjE, par exemple en omettant la marque du pluriel entre le nom et l'AdjE, cela signifie que cet apprenant n'a pas compris le lien entre l'AdjE, le nom et l'article en français pour les faire varier en nombre et en genre. Considérons l'absence de la marque du féminin en « e » et du pluriel en « s » dans le cas de « *elle a des dents blanches* » où l'apprenant écrit « *elle a blanc dents\** » ; il est fort probable que l'apprenant n'est pas arrivé à repérer que « *dents* » est un nom. Il n'a pas compris le lien entre l'article « *des* » et le nom « *dent* ». Il n'a pas pu repérer l'AdjE « *blanc* ». Il n'a pas compris et ne maîtrise pas la marque du féminin du « c » qui se transforme en « *che* » de certains Adj et il n'a pas compris le lien logique qui existe entre l'AdjE et le nom. Nous rappelons qu'il y a des cas d'erreurs d'accords isolés où l'erreur provient d'un oubli de la part de l'apprenant au moment donné. Notons aussi qu'il n'y a pas d'accord en genre en anglais.

En guise de remédiation, nous proposons de retravailler les différentes variations de forme en fonctions des types de mots et des types de formes que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Il faut travailler les syntaxes ou les phrases en effectuant des changements en leur sein. Par exemple, il faut changer le sujet en nombre pour une première fois, en genre pour une deuxième fois et même les deux pour une troisième fois comme dans l'exemple suivant :

« *Elle a une dent blanche* »  
« *Elle a un stylo blanc* »  
« *Elle a des stylos blancs* »

Il faut revoir les marques du masculin, du féminin et du pluriel des noms et des AdjE comme « *œil & yeux* » et « *nouveau, nouveaux, nouvel, nouvelle et nouvelles* » par exemple. Nous trouvons qu'il est mieux d'expliquer l'erreur en guise de solution comme le suggère Chevreau (2005). Pour Chevreau (2005:14), elle résout les difficultés d'accords de ses apprenants comme suit :

« ... ensuite, je recopiais au tableau les réponses erronées et je demandais aux élèves d'expliquer l'erreur commise, et les raisons de l'erreur ».

#### **4.5.2 Remédiation des erreurs dues à l'inadéquation des manuels utilisés**

Les manuels devraient être écrits tout en prenant en compte les besoins particuliers des apprenants. Si les manuels appropriés n'existent pas, les enseignants doivent saisir l'opportunité et prendre l'initiative pour en créer. Ils doivent donc déployer leurs efforts pour intégrer les besoins situationnels basés sur les erreurs que les apprenants commettent ou sur des sujets jugés nécessaires. Les enseignants peuvent mettre en place des documents supplémentaires qui mettent l'accent sur et donnent un traitement spécial aux grands contrastes entre les AdjE anglais et les AdjE français. La même proposition va aux auteurs de livres de texte. Il convient de prévoir suffisamment d'exercices de révision pour permettre aux étudiants de saisir le contenu. Les exercices de simulation sont nécessaires. Nombreux sont les linguistes qui sont d'avis que la leçon de langue sans exercices ne peut jamais être couronnée de succès. Ils fournissent la pratique instantanée dans la construction de la phrase et aide l'apprenant à retenir les tendances structurales de base.

#### 4.6 VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Nous nous sommes servis de SPSS où nous avons entrés les erreurs compilées pour la validation de nos hypothèses :

**Hypothèse 1:** *Puisque les syntaxes de l'adjectif épithète en français et en anglais ne sont pas conformes, il y a de l'interférence dans le placement*

Cette première supposition est vérifiée et confirmée par les résultats que nous avons obtenus des deux tests administrés à la population de référence ; Le tableau 21 par exemple révèle que 54 d'apprenants sur 78, soit 69,2% ont mal placé l'adjectif « *blanc* ». Ces apprenants ont écrit « *elle a blanc dents\** » comme on dit « *she has white teeth* » en anglais au lieu de « *elle a des dents blanches* ». La syntaxe adjectivale en anglais suit l'ordre « *AdjE + N* » alors qu'en français, il y a une variation dans l'ordre ; « *AdjE + N ou N + AdjE* ». Un autre cas est celui de la phrase « *Alice est une fille intelligente* » où 84,1 % ont antéposé l'AdjE « *intelligente* » comme cela se fait dans la syntaxe anglaise.

Suivant nos analyses dans le tableau 31, il y a douze (12) phrases qui ont chacune un AdjE en antéposition et dix (10) phrases dont les AdjE sont postposés. La découverte est qu'il y a plus de placement réussi dans chaque cas d'antéposition alors que dans les cas de la postposition, il n'y a qu'un seul cas où il y a plus de placement réussi; Il s'agit de la phrase « *elle a le teint noir* » qui semble être une « *phrase* » assez connue des apprenants concernés. Cette tendance où le placement des AdjE antéposés est largement réussi appuie notre première hypothèse qu'il y a interférence de l'anglais avec le français quand les apprenants du FLE placent les AdjE en français.

**Hypothèse 2:** *Les erreurs de placement des AdjE, entraînent des erreurs d'ordre sémantique.*

Notre deuxième hypothèse est justifiée par les résultats affichés en tableaux 15, 26, 27, 28, 30 où nous avons les phrases « à Legon, il y a des cafés sympathiques » que les enquêtés ont faussée à 52,6% ; « Pierre est un homme grand » qui est faussée à 96,2% ; « Marie est une fille grande », faussée à 94,9% et « C'est une biche brave » qui est faussée à 84,6% ; Quand l'apprenant écrit « Pierre est un grand homme » par exemple, il a mal décrit l'image. Par cette antéposition de l'AdjE, il dit que « Pierre est un homme renommé ». Il pense dire « Pierre a une taille élevée », ce qui doit impliquer la postposition de l'AdjE « grand ». Le même cas se présente dans les tableaux 27 et 28. Dans le Tableau 30, l'antéposition de l'AdjE « brave » explique que « c'est une biche honnête et gentille ».

Puisque le mauvais placement de l'AdjE dans ces phrases relevées entraîne une mauvaise description des images correspondantes, nous osons dire sans doute que cette deuxième hypothèse aussi est confirmée.

**Hypothèse 3:** *L'interférence de l'anglais sur la position de l'adjectif épithète entraîne du manque d'accord et l'omission d'articles.*

La troisième hypothèse nous amène à présumer que le manque d'accords et les omissions d'articles seraient d'autres traits notables des cas d'interférence dans la syntaxe adjectivale. Nous nous appuyons sur le tableau 21 par exemple avec la phrase : « elle a des dents blanches » où 85,4% des apprenants n'ont pas pu faire l'accord entre le substantif et l'AdjE. Il est à noter également que les articles qui marquent le pluriel « les/de/des » sont négligés dans la plupart des cas. 63,7% des enquêtés n'ont pas mis l'article « de » dans la phrase « elle a de gros livres ». Dans ce même exercice, il y a 83% qui ont omis l'article « des/les » comme c'est le cas de la phrase 17 « elle a beaucoup de nouveaux livres ». Les apprenants ne

mettent pas d'article devant le substantif qui se trouve dans le groupe adjectival juste comme cela se fait en anglais.

Généralement, les erreurs liées à l'interférence dans le domaine des accords et de la négligence des articles surtout au pluriel sont plus constatées. Cela est une tendance qui vérifie et confirme notre troisième hypothèse.

## CHAPITRE CINQ

### IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES & CONCLUSION GÉNÉRALE

#### 5.1 IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Cette étude montre les erreurs de transferts linguistiques que les apprenants du FLE aux lycées de Kinbu, PRESEC et Achimota commettent. Nos conclusions suggèrent les implications suivantes. Incontestablement, l'anglais joue, à tort ou à juste titre, le rôle de la langue source des apprenants en ayant une certaine influence sur la langue cible qui est le français. Le domaine de l'influence est spécifique : il s'agit de la place qu'occupe l'AdjE en français. Nous nous rendons compte du rôle très important que joue les AdjE : celui de qualifier ou de caractériser les noms ou les substantifs. Une erreur sémantique par exemple peut causer un déraillement dans la communication. Par conséquent, notre assertion est très importante pour l'enseignant et l'apprenant. À moins que ces erreurs identifiées ne soient analysées de manière exhaustive, elles vont compromettre l'efficacité du processus d'apprentissage.

Considérons la réponse d'un apprenant à la question « *tu connais le boxeur ghanéen Bukom Banku ?* » qui est la suivante: « *oui, je le connais. C'est un grand homme. Il est plus grand qu'Ayitey Powers* ». Les trois phrases qui constituent la réponse de cet apprenant sont grammaticalement correctes mais la deuxième n'interprète pas la réalité car « *un grand homme* » est « *un homme célèbre* ». En réalité, les deux boxeurs sont célèbres. L'apprenant devrait dire : « *c'est un homme grand* » pour évidemment parler de sa taille « *élevée* ».

La plupart des apprenants ne parlent pas et n'écrivent pas le français du niveau requis. Les tests montrent que six à sept années d'études françaises dans nos écoles ne produisent pas les résultats souhaités. A cet élan, les idées qu'ils vont avancer dans leurs productions écrites ne

seront pas claires et par conséquent, leur performance dans les examens seront mauvaises. Aussi, le français en tant que matière deviendra un chemin beaucoup moins attirant sur lequel les élevés n'aimeraient pas s'y aventurer.

Cette situation est un symptôme du manque de la formulation et de la mise en œuvre des politiques linguistiques appropriées aux niveaux de l'état et au sein des écoles elles-mêmes. Dans un certain sens, si l'anglais interfère avec le français (LE), cela est une indication que les apprenants ont atteint un certain niveau de communication écrite en la L2 ou l'anglais. Il faut alors accorder une plus grande attention au français maintenant.

## **5.2 CONCLUSION GÉNÉRALE**

Nous avons examiné dans ce mémoire de Master la question de l'interférence de l'anglais sur la position de l'AdjE en français. Non seulement, cette étude s'est penchée sur l'acquisition de la position de l'AdjE par des apprenants ghanéens du français, mais aussi elle constitue une recherche sur le traitement des AdjE par ses apprenants.

Nos observations auprès des apprenants nous ont amené à nous poser une question principale à savoir « *Quelles influences exerce la syntaxe de l'anglais sur l'apprentissage de la syntaxe française chez les apprenants du FLE au Ghana?* » et d'autres questions comme « *Les erreurs de positionnement de l'adjectif épithète; est-ce le résultat d'une interférence syntaxique de l'anglais vers le français?* », « *En cas d'interférence, quel(s) effet(s) produit-elle sur la syntaxe adjectivale?* » et « *Quelles autres erreurs relatives à l'interférence syntaxique est-ce que les apprenants du FLE commettent dans un discours à part les erreurs de placement des adjectifs épithètes?* »

Plusieurs hypothèses sont alors testées sur l'interférence de l'anglais sur la position de l'AdjE en français. Un total de 78 apprenants de trois lycées ont participé à la recherche. Ils ont passé deux tests concernant la position de l'AdjE.

Suivant les résultats obtenus, toutes les hypothèses s'avèrent correctes. En premier lieu, un transfert de l'anglais à la langue étrangère, le français est constaté. Il est aussi fort constaté que quand l'AdjE se trouve en postposition, la plupart des apprenants se trompent souvent. C'est le cas de « *Elle a de dents blanches* » où 69,2% des enquêtés se sont trompés. Dans le cas de « *Alice est une fille intelligente* » 64,1% se sont trompés. « *Alice est une fille intelligente* », 64,1% des apprenants se sont trompés. Pour la phrase « *Alice est une fille triste* », 85,9% se sont trompés. La phrase « *Pierre est un home grand* » est faussée par 96,2% des enquêtés. 94,9% des répondants ont faussé « *Marie est une fille grande* ». Dans la phrase « *C'est une biche brave* », 84,6 se sont trompés. 61,5% des enquêtés se sont trompés dans le cas de « *Millie a acheté une robe bleue* ». Concernant la phrase « *Il n'a pas de culotte rouge* », 56,4% se sont trompés. Finalement, en ce qui concerne la phrase « *À Legon, il y a des cafés sympathiques* » 52,6% se sont trompés.

En revanche, quand l'AdjE se trouve en antéposition, comme cela se fait en anglais, ils n'ont pas de problème. C'est le cas de « *Akosua est une jolie fille* » 79,5% ont réussi l'antéposition ; « *Elle a de gros livres* » 76,9% sont arrivés à bien placer l'AdjE malgré quelques erreurs d'accord. D'autres cas de succès dans l'antéposition sont : « *Ils sont arrivés avec deux grosses valises* » 79,5%. « *Marie est notre nouvelle collègue* » 73,1%. « *Elle est fière de son nouvel appartement* » 87, 2%. « *Voilà un bel hôtel* » 75,6%. « *Jean est un gros dormeur* ». 84,6%. « *Je te remercie pour ta gentille attention* » 73,1%.

Un autre constat très particulier est que dans le test 1, 14 enquêtés, soit 17,9% ont antéposé tous les AdjE. Ce résultat est un reflet de la position de l'AdjE en anglais.

Par ailleurs, les apprenants ont commis beaucoup d'erreurs dans la syntaxe adjectivale. Ce sont des erreurs surtout d'omission de l'article et des erreurs d'accord entre le substantif et l'AdjE. Nous avons le cas de « *Elle a de gros livres* » où 33,3% des enquêtes ont omis l'article « *de* » et où 14,1% ont faussé l'accord en accordant soit l'AdjE « *gros* » au sujet « *elle* », en pensant que le genre de « *livre* » est féminin. Ils ont alors écrit par exemple « *Elle a grosse livres\** ».

Nous trouvons que d'autres facteurs comme l'inadéquation de la méthodologie d'enseignement et l'inadéquation du manuel jouent également un rôle dans les difficultés d'acquisition de la place de l'AdjE en français. L'inadéquation de la méthodologie d'enseignement où des règles en parallélisme syntaxique sont données sans traiter les contrastes entraîne l'interférence. Par exemple, il y a un parallélisme syntactique entre « *elle a un nouvel livre* » et « *she has a new book* » mais la structure change entre « *elle a beaucoup de nouveaux livres* » et « *she has a lot of new books* » où l'article « *de* » au pluriel est absent en anglais. Il y a aussi le cas où un même adjectif se place avant le nom qu'il caractérise à un certain moment et peut se placer après le nom à un autre moment donné : les phrases « *Pierre est un grand homme* » et « *Pierre est un homme grand* » constituent un exemple. Il y a un parallélisme quand l'AdjE se place avant le nom mais il y a un contraste quand il se place après le nom, car cela ne se fait pas normalement en anglais. Ce qui est à noter dans la plupart des cas de l'AdjE qui change de position est qu'une fois la position modifiée, le sens change. Un manuel, qui n'explique pas ce sujet suffisamment peut devenir alors une source d'interférence.

Nous avons aussi passé en revue l'inadéquation des manuels utilisés dans nos écoles comme source d'interférence. Bien que le curriculum pour le lycée au Ghana comprenne les AdjE et leur place, le service d'éducation ghanéen n'a pas mis en place des manuels qui traitent vraiment de cette partie de la syntaxe.

Après avoir découvert qu'il y a interférence à travers les erreurs que les apprenants commettent nous suggérons que le gouvernement ghanéen intervienne dans l'élaboration des manuels appropriés (c'est-à-dire des manuels qui traitent les Adj/AdjE) et du matériel didactique et les rende disponibles et accessibles aux apprenants et aux enseignants de la langue. Il est également nécessaire d'équiper les laboratoires de langues avec de divers matériels technologiques modernes afin de faciliter l'apprentissage des apprenants pour une meilleure communication et pour de meilleurs résultats dans leurs parcours scolaire.

Les manuels devraient être écrits tout en prenant en compte les besoins particuliers des apprenants. Si le manuel approprié n'existe pas, les enseignants doivent saisir l'opportunité et prendre l'initiative pour en créer. Ils doivent donc déployer leurs efforts pour intégrer les besoins situationnels basés sur les erreurs que les apprenants commettent. Les enseignants peuvent mettre en place des documents supplémentaires qui mettent l'accent sur les grands contrastes entre les AdjE anglais et les AdjE français. La même proposition va aux auteurs de manuels. Il convient de prévoir suffisamment d'exercices de révision pour permettre aux étudiants de saisir le contenu des manuels.

Les exercices de simulation sont nécessaires pour améliorer la connaissance des apprenants sur l'AdjE. Oduro-Asante (2015) partage l'avis que la leçon de langue sans exercices ne peut jamais être couronnée de succès. Ils fournissent la pratique instantanée dans la construction de la phrase et aident l'apprenant à retenir les tendances structurales de base. Selon Oduro-Asante (2015:76) :

« C'est en analysant les erreurs de ses apprenants que l'enseignant peut savoir où on est arrivé par rapport au but visé et comment il peut aider l'apprenant dans le but de le faire progresser ».

Une autre stratégie en guise de solution que nous proposons est la préparation de dossiers d'erreurs typiques que les enseignants de langues étrangères devraient consulter avant

d'enseigner cette partie de la grammaire afin d'aider les apprenants à surmonter ces erreurs d'interférence.

La présente recherche s'est appuyée sur les théories de l'analyse des erreurs et de l'analyse contrastive. Les théories sur l'acquisition d'une langue étrangère nous ont alors stimulé à faire une recherche sur l'interférence de l'anglais sur la position de l'AdjE. Nous avons aussi montré dans le cadre théorique que l'AdjE en anglais est placé en antéposition alors qu'en français, il change de position, soit en antéposition, soit en postposition. Il est aussi montré qu'en plus de sa position variable, l'AdjE en français change de sens parfois selon sa position.

En guise de conclusion, nous affirmons qu'une interférence de l'anglais est réellement constatée dans l'acquisition de la position de l'AdjE en français chez les lycéens au Ghana. Les apprenants ont le plus souvent tendance à placer l'AdjE en antéposition comme cela se fait en anglais. Ce travail confirme que l'anglais influence le placement de l'AdjE en français, LE pour les apprenants.

Nous espérons que ce travail contribuera de façon positive à l'étude de la syntaxe adjectivale en français chez les locuteurs anglophones.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amuzu, D. S. Y. (2000). Problèmes de bilinguisme au Ghana. *D. D. Kuupole (Eds), Co-Existence of Languages in West Africa. Takoradi: St Francis Press Ltd, 72–87.*
- Archibald, J., & Libben, G. (1995). *Research Perspectives on Second Language Acquisition.* Toronto (Mississauga): Copp Clark Ltd.
- Associates for Change. (2010). *The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana 's Public Education System.* Accra. French Embassy.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen.* Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg.
- Babbie, E. (1989). *The practice of social research.* Wadsworth: Belmont CA.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues.* Paris: Hatier-Credif.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues.* Paris: Didier.
- Boudreau, J. (1981). La définition des fonctions apposition et épithète en grammaire traditionnelle. *Langues et Linguistique Sainte Foy, (7), 157–181.*
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching.* New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). New York: NY: Pearson Education.
- Cenos, J. (2003). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : âge, développement cognitif et milieu. *AILE, 18, 36–51.*
- Chevreau, V. (2005). La prise en compte des élèves en difficulté scolaire. Mémoire de Master, Université de Bourgogne
- Christensen, M.E., & al. (1995). *Le Robert & Nathan Grammaire.* Paris: Nathan.
- Ciçek, M. (2009). L'antéposition des déterminants et les adjectifs épithètes antéposés en français: un rapprochement syntaxique? *The Journal of International Social Research, 2(8), 138–153.*
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics, 5(4), 161–169.*
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics.* Middlesex: Penguin.
- Corder, S. P. (1974). *Techniques in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages, 57, 9–15.*
- Cuq, J-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: PUG.
- Cuq, J-P., & Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P., & al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.

- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Les éditions Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette-Livre.
- David, J. (1975). *French in Africa*. London: BELC/UNESCO.
- De Saussure, D. L. (1987). *Initiation à la Linguistique*. Paris: Université de Nathant Presse.
- De Saussure, D. L. (2002). *Initiation à la Linguistique*. Paris: Université de Nathant Presse.
- Delatour, Y. D. (1997). *Grammaire Pratique du Français*. Paris: Hachette.
- Dubois, J. & al. (2007). *Larousse, grand Dictionnaire linguistique & sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Dumenyah, K. J. (2015). *Impact de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE dans quelques lycées de la métropole d'Accra*. Mémoire de M.Phil, University of Ghana.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors Influencing the Academic Achievement of the Turkish Urban Poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17–29.
- Etiemble, R. (1991). *Parlez-vous français?* Paris: Gallimard.
- Étiemble, R. (1964). *Parlez-vous français?* Paris: Gallimard.
- Germain, C. (1983). Langue maternelle et langue seconde: concept d'obstacle pédagogique. *Le Français Dans Le Monde*, 177, 27.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris: Armand Collin, Longman.
- Goes, J. (1999). *L'adjectif entre nom et verbe*. Bruxelles/Paris: Duculot.
- Grand-Clément, O., Volte, A., Gallier, T., & Moor, V. (2007). *on y va*. Ibadan: Sctrum Books Ltd.
- Grevisse, M. (1990). *Précis de grammaire française* (29th ed.). Paris: Duculot.
- Grevisse, M. (1993). *Grammaire française refondue par Andre Goosse*. Paris: Louvain-la-Neuve.
- Grevisse, M. (2009). *Grammaire française* (32nd ed.). Bruxelles: Duculot.
- Hacquard-Taylor, C. (2014). L'apprentissage du français langue seconde: Les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick. Mémoire de Master 2 Professionnel-Science du langage, Université Standhal.
- Henkel, D. (2014). *L'adjectif en anglais et en français*. Université Paris-Sorbonne.
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman Group Ltd.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

- Jie, X. (2008). Error Theories and Second Language Acquisition. *US-China Foreign Language*, 6(1), 35–42.
- Johansson, M. (2006). *Teaching mathematics with textbooks: A classroom and curricular perspectives*. Thèse de Doctorat, Lulea University Technology.
- Johnson, K. & Johnson, H. (1998). Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics – A Handbook for Language Teaching. *Oxford/Malden: Blackwell*, 110–114.
- Khansir, A. A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027–1032. <http://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>
- Khattab, N. (2008). *L'adjectif qualificatif épithète, antéposé ou postposé ?* Thèse de Doctorat, Université Ferhat Abbas - Sétif.
- Kłósek, I. (1984). *La place de l'adjectif-épithète dans le groupe nominal en français et en polonais, Etude comparative*. Thèse de Doctorat, Université de Poznań.
- Kwofie, E. N. (1985). *French Language Teaching in Africa: Issues in Applied Linguistics*. Lagos: Lagos University Press.
- L'Huillier, M. (1999). *Advanced French Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Michigan: Univ. of Michigan Press.
- Larsson, B. (1994). *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive, Étude descriptive et théorique de 113 adjectifs d'emploi fréquent dans les textes touristiques et dans d'autres types de prose non-littéraire*. Lund: Lund University Press.
- Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage in Gramley S. and Gramley V. (eds) *Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis, pp. 51-60.
- Makori, A., & Onderi, H. (2014). Examining the teaching and learning resources related challenges facing small and medium-sized public secondary schools in Kenya: A comparative analysis, 2(May), 72–84.
- Mallet, J. C., Daaku F., & Asempe, S. (1994). *Arc - en - ciel*. Accra: The MacMillan Press Ltd.
- Martinet, A. (1993). *Élément de linguistique* (3rd ed.). Paris: Armand Collin.
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui: langue parlée, langue écrite*. Paris: Librairie Hachette.
- Melyon-Reinette, S. (2012). *Langue vivante, grammaire anglaise*. Thèse de Doctorat, Université des Antilles et de la Guyane.
- Mgbodille, T. O. (1983). Essential Factors of teacher effectiveness in French Language in Nigerian Secondary Schools, 3–5.
- Ministry of Education. (2010). Teaching Syllabus for French, (September), 1–95.
- Mudulia, A. M. (2012). *The Relationship between Availability of Teaching / Learning Resources and Performance in Secondary School Science Subjects in Eldoret Municipality, Kenya*, 3(4), 530–536.
- Mushita, S. B. (2009). *le bon usage du français* (2nd ed.). Kinshasa 1: Infinity Agro Industry.
- Namukwaya, H. K. (2014). *Analyse des erreurs en production écrite des étudiants*

*universitaires du français au niveau intermédiaire à l' Université de Makerere*, 209–223.

- Noailly, M. (1999). *l'adjectif en Francis*. Paris/Gap: Ophrys.
- Noordhuis, F. (2015). *Un garçon magnifique ou un magnifique garçon? Recherche sur l'acquisition de la position de l'adjectif en français par les apprenants néerlandais*. Mémoire de Master, Université d'Utrecht.
- Ocloo, K. J. (2013). *Emploi du pronom personnel en. Quelques difficultés constatées auprès des apprenants de Nungua Senior High*. Mémoire de MPhil, University of Ghana, Legon.
- Odame, K. & Agyemang, T. (2010). *New Practical French Course for JSS & SSS*. Accra: Kworjon Pub.
- Oduro-Asante, V. (2015). *Langages français au niveau secondaire à Kumasi*. Mémoire de MPhil, Kwame Nkrumah University of Science and Technology.
- Owu-Ewie, C. (2006). The Language Policy of education on Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education. *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference*, 76–85. Retrieved from <http://www.lingref.com/cpp/acal/35/paper1298.pdf>
- Perrot, J. (1981). *La linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, (571), 5.
- Polanská, K. (2006). *La place de l'adjectif qualificatif épithète dans trois romans de Georges Simenon*. Masaryk University in Brno.
- Porquier, H. B. & R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier.
- Punchihetti, S. (2007). *Conceptualisation et emploi du passé composé et de l'imparfait en français langue étrangère (L3) au Sri Lanka ; l'impact du singhalais - langue maternelle (L1) & de l'anglais - langue seconde (L2)*. Thèse de Doctorat, Université Lausanne.
- Rabadi, N. & Odeh, A. (2010). l'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 2(2), 167–177.
- Rabiger Michael & Hurbis-Cherrier Mick. (2013). *No TitleDirecting: Film Techniques and Aesthetics* (5th ed.). Burlington: Focal Press.
- Rapids, G. (2014). Complexity Theory and SLA Marian Woyciehowicz Gonsior Madonna University Andrew Domzalski Bogusława Gątarek Madonna University and University of Windsor Expanding our Perspectives: From the Classroom to the Community Selected Proceedings of the 2014 Mic.
- Reiner, E. (1968). *La place de l'adjectif épithète en français. Théories traditionnelles et essai de solution*. Wien, Stuttgart: Braumüller.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis*. London: Longman.
- Riegel, M. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4th ed.). Paris: puf.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire methodique du francais* (3rd ed.). Paris: PUF.
- Roos, E. (1991). L'apport de l'analyse contrastive. *Le Français Dans Le Monde*, (238.), 151.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (1997). *Research Methods for Business Students*.

Great Britain: Pearson Professional Ltd.

- Schöntag, R. (2009). Interférence grammaticale en français? L'influence anglaise sur la position de l'adjectif épithète. *Contact de Langues*, 27 (Munich: Herbert Utz Verlag vol).
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The Interlanguage hypothesis extended too children. *Language Learning*, 25, 139–151.
- Seniwoliba, A. J. (2013). *Assessing the impact of the quality improvement in primary schools programme on teachers and school communities in the northern sector of Ghana*, 1(10), 208–226.
- Snow, C., & Hoefnagel-Hohle, M. (1982). *The critical period for language acquisition: evidence from second language learning*. In Krashen, S., Scarcell, R. and Long, M. (Eds.), *Issues in second language research*, 93–113, 103.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Strakšien, B., & Vingelien, R. (2004). Comment enseigner la place de l'adjectif? *Studies About Languages*, (6), 21–27.
- Stevens, P. (1964). *Recherche linguistique et enseignement des langues. Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Thomason, S. (2001). *Language contact: an introduction*. Edinburgh & Washington, DC: Edinburgh University Press and Georgetown University Press.
- Truswell, R. (2004). Attributive adjectives and the nominals they modify. *General Linguistics*. Retrieved from <http://www.lel.ed.ac.uk/~rtruswel/mphil.pdf>
- Ukeje, F. E. (1986). *Essai de recherche en analyse contrastive : Le syntagme nominal en igbo et en français. Thèse de Doctorat du 3e cycle*,. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Brochee J-M. et Confais J-P*. Toulouse: PUM.
- Weinrich, H. (1970). Über Regel und Ausnahme bei der Stellung des Adjektivs in der Französischen Sprache. *Romanische Forschungen*, 82, 241–252.
- Wiredu, F. J. (2005). *Organized English Grammar*. Accra: Academic Publications (Ghana) Limited.

## WEBOGRAPHIE

- Bista, K. K. (2008). Age as an Affective Factor in Second Language Acquisition. *Online Submission*, 21, 1–15.  
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED530904> [Page consultée le 12 avril 2016]
- Frimpong, J. (2010). French in Ghana: Carrier Issues & Perspectives.  
<https://www.knust.edu.gh/news/news-items/french-in-ghana-carrier-issues-perspectives#sthash.baccX17K.dpuf> [Page consultée le 28 janvier 2015]
- Ghana News Agency, (2014). Prioritise teaching of French in schools.  
<http://www.ghananewsagency.org/education/prioritise-teaching-of-french-in-schools--79421> [Page consultée le 12 avril 2016]
- Ghana News Agency (2011). Arhinful calls for the serious study of French in Ghana.  
<https://www.modernghana.com/news/318362/arhinful-calls-for-the-serious-study-of-french-in-ghana.html> [Page consultée le 28 janvier 2015]
- Kuupole, D. D. (2012). The Imporntce of French Languaage in Ghana.  
<http://edition.myjoyonline.com/pages/news/201203/83884.php> [Page consultée le 28 janvier 2015]
- Makotsi, R. (2011). Sharing resources-how library networks can help reach education goals. Book International.  
<http://www.bookaid.org/wpcontent/uploads/2011/06/sharing-Resources-how-library-networkscan-help-reach-education-goals.pdf> [Page consultée le 13 mai 2016]
- Truswell, R. (2004). Attributive adjectives and the nominals they modify. *General Linguistics*.  
<http://www.lel.ed.ac.uk/~rtruswel/mphil.pdf> [Page consultée le 19 novembre 2015]
- Yegblemenawo, S. A. (2015). L'Importance De L'Enseignement Du Français a Des Fins Professionnelles Au Ghana: Le Cas De Quelques Institutions a Accra Et a Kumasi. *PhD Proposal*, 1(May).  
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004> [Page consultée le 28 janvier 2015]

## ANNEXE

### QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

ON THE THESIS TOPIC: ANALYSE COMPARATIVE DE LA POSITION DE L'ADJECTIF ÉPITHÈTE EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS

The purpose of this questionnaire is to try to discover how English language interferes with the placement of *attributive adjectives* (*adjectifs épithètes*) in French, using Senior High School students for case study. The data collected will be analyzed and used to improve the teaching/ learning of the syntax of *attributive adjectives* in a bilingual environment in general and in our secondary and tertiary institutions in particular. Aside the fact that this research is carried out in partial fulfillment of the requirements for the award of a Master of Philosophy Degree, your candid and objective answers will also constitute a directory for the treatment of *l'adjectif épithète* for students and for teachers.

We assure respondents that their responses will be treated confidentially.  
Thank you for your cooperation.

### SECTION A

#### Biography and language competence

1. Name of your school: .....
2. Age: ..... years
3. Which ethnic group are you? .....
4. Which of the following official languages did you learn first?  
a. English [ ]                      b. French [ ]
5. When did you start learning French?  
a. Primary school [ ]  
b. Junior secondary school [ ]  
c. Senior secondary school [ ]  
d. Others (specify) .....
6. For how long have you been learning French?  
a). 0 – 3 years [ ]                      b). 4 - 6 years [ ]                      c). 7 - 10 years [ ]
7. Have you ever stayed in a francophone country?  
a. Yes [ ]                      b. No [ ]
8. If yes, which country? .....  
a). Bénin [ ]                      c). Côte d'Ivoire [ ]                      c). France [ ]  
b). Togo [ ]                      c). Burkina Fasso [ ]                      d). Others (specify)

### TEST 1

Complete the following sentences placing the attributive adjectives (in brackets) correctly; that is before or after the noun as in the example:


Exemple: → Il a une ..... tête..... (belle)  
→ Il a une belle tête

- 1). Millie a acheté une ..... robe ..... (bleue)
- 2). Il n'a pas de ..... culotte ..... (rouge)
- 3). Ils sont arrivés avec deux ..... valises ..... (grosses)
- 4). Marie sera notre ..... collègue ..... (nouvelle)
- 5). Elle est fière de son ..... appartement ..... (nouvel)
- 6). Voilà un ..... hôtel ..... (bel)
- 7). À Legon, il y a des ..... cafés .....(sympathiques)
- 8). Jean est un ..... dormeur ..... (gros)
- 9). Je te remercie pour ta ..... attention ..... ! (gentille)
- 10). J'ai bien dansé! C'était une ..... fête ..... (sacrée)

### TEST 2

With the following words in *italic*, form meaningful sentences that describe the pictures

Note: make the necessary changes when needed.

	<p><b>Exemple:</b> a. yeux beau Akos → Akos a de beaux yeux      b. fille Akos simple → Akos est une fille simple</p> <p>11. <i>noir elle teint</i> -----</p> <p>12. <i>joli Akosua fille</i> -----</p> <p>13. <i>blanc dents elle</i> -----</p>
	<p>14. <i>triste fille Alice</i> -----</p> <p>15. <i>gros livres elle</i> -----</p> <p>16. <i>intelligent fille Alice</i> -----</p> <p>17. <i>nouveau elle livre beaucoup de</i> -----</p>
	<p>18. <i>grand Pierre homme</i> -----</p> <p>19. <i>grand Marie fille</i> -----</p> <p>20. <i>petit Jean garçon</i> -----</p>
	<p>21. <i>curieux voici image</i> -----</p> <p>22. <i>brave biche une c'est</i> -----</p>

END OF QUESTIONNAIRE & TESTS - THANK YOU FOR TAKING PART IN THE PROJECT