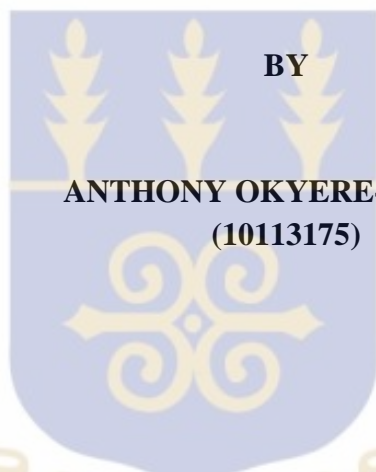


UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES

**PRONOMINALISATION DU COD CHEZ LES APPRENANTS DU
FLE AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLE DE SEKONDI-
TAKORADI.**



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

DEPARTMENT OF FRENCH

JULY 2015

DÉCLARATION**Candidate's Declaration**

I hereby declare that this thesis, with the exception of the citations, is the result of my own original research undertaken under supervision, and that no part of it has been presented for another degree in this University or elsewhere.

.....

.....

ANTHONY OKYERE-DADZIE

Date

Candidate**Supervisors' Declaration**

We, hereby, declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Ghana, Legon.



.....

.....

DR. K. D. YEBOUA

Date

Principal Supervisor

.....

.....

DR. K. G. AGBEFLE

Date

Co-Supervisor

ABSTRACT

The importance of the direct object complement pronouns in both oral and written communication cannot be underestimated. It avoids repetitions thus, making the communication nice. For instance, « *Oui, je le connais* » as a response to the question « *Tu connais ce garçon ?* » instead of repeating the direct object complement as in « *Oui, je connais ce garçon* ». However, pronominalising the direct object complement in French remains a difficulty for quite a good number of Ghanaian learners of French in our tertiary and second cycle institutions. This study examined the mastery of Akan learners of French at the SHS level in the Sekondi-Takoradi Metropolis with regard to the pronominalisation of the direct object complement in the 3rd persons singular and plural. The methodology used involved learners writing a grammar test on the pronominalisation of the said complement, and both learners and their teachers responding to separate questionnaires. Errors committed by learners in the test were analysed using Contrastive Analysis and Error Analysis. The study found out that identifying the appropriate direct object complement pronoun to use, the agreement in gender and number in pronominalising the direct object complement, among others, are some of learners' difficulties in pronominalising the direct object complement. It is expected that the findings and recommendations of our study will help to reduce learners' errors with regard to pronominalising the direct object complement at the SHS level and thus, improve both written and oral communication in French at both the second cycle and tertiary levels of education in Ghana.

DÉDICACE

À Dieu, à ma femme, Benedicta Arthur, à mon fils, Papa Kofi Okyere, aux OKYERE-DADZIE, à mon oncle, C. K. DADZIE et à tous mes bien-aimés.



REMERCIEMENTS

Nous remercions les Docteurs K. D. YEBOUA, et K. G. AGBEFLE, nos directeurs principal et adjoint de mémoire respectivement pour avoir guidé ce travail de recherche, le Docteur R. YENNAH, notre Chef de Département et professeur de Méthodologie de la Recherche, et le Professeur D. S. Y. AMUZU. Vos cours, vos conseils, vos critiques et vos encouragements nous ont été très utiles dans la rédaction de ce mémoire.

Aux Professeurs D. D. KUUPOLE et A. H. ASAAH, aux Docteurs M. K. KAMBOU, C. K. M. BADASU, W. K. AZANKU, V. A. O. LAMPTEY, B. Y. S. ACQUAH, et aux Messrs J. Z. NUOBIERE, J. DAMOAH, A. M. TAMPAH-NAAH, S. TWUMASI AMOAH, Fiifi MENSAH et aux M. et Mme ESHUN, nous vous sommes très reconnaissants pour vos conseils, vos encouragements, et vos soutiens dans la poursuite de ce programme de Master II en Français.

Merci aussi aux autorités d'*University for Development Studies (UDS)*, d'avoir sponsorisé ce programme, et aux autorités, aux enseignants de français (Messrs J. K. ABAKAH, S. NWEAH, A. OFORI PRAH, I. T. KUYO, Mmes Theodora ABBAN, Mabel A. ODURO et Stella GLIKPO et Mlle Evelyn AMANKWA-AMPOFO) et aux apprenants de français d'APGSS, de SEKCO, de SJS et de TADISCO, de nous avoir permis de mener notre étude dans vos écoles.

Nous remercions nos collègues maîtrisards de l'année 2012/2013 et la secrétaire du Département de Français à UG, Legon, Mlle Benedicta QUARTEY, pour leur soutien moral, et Mawuenam, Freda, Abigail, Harriet, Kojo et Gideon, de la Maison Française, KNUST, pour votre aide en documentation.

TABLE DES MATIÈRES

DÉCLARATION	i
ABSTRACT	ii
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	xv
INTRODUCTION	1
0.1 Problématique	5
0.2 Objectif de l'étude	7
0.2.1 Objectif général	7
0.2.2 Objectifs spécifiques	7
0.3 Questions de recherche	8
0.4 Justification du choix du sujet	9
0.5 Délimitation de l'étude	11
0.6 Limitations de l'étude	11
0.7 Organisation de l'étude	12
CHAPITRE UN : CONTEXTE DE L'ÉTUDE	14
1.1 Enseignement/apprentissage du français au Ghana	16
1.1.1 Importance de l'apprentissage du français pour le Ghana	16
1.1.2 Historique de l'enseignement/apprentissage du français au	

Ghana	19
1.1.3 Intérêt et motivation dans l'apprentissage du français au Ghana	21
1.1.4 Formations	22
1.1.4.1 Formation des enseignants de français au Ghana	22
1.1.4.2 Formation continue pour les enseignants de français	24
1.1.4.3 Le bain linguistique	25
1.1.5 Bibliothèques, Centres de ressources et de documentation au Ghana	26
1.2 Politiques linguistiques du Ghana	27
1.2.1 Politique linguistique de la langue française au Ghana	29
1.3 Statuts des langues au Ghana	34
1.3.1 Statut des langues ghanéennes	34
1.3.2 Statut de la langue anglaise au Ghana	35
1.3.3 Statut de la langue française au Ghana	37
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE TRAVAUX	
ANTÉRIEURS	
2.1 Cadre théorique	39
2.1.1 Analyse contrastive	39
2.1.2 Analyse d'erreur	41
2.2 Clarifications des notions concernées	42
2.2.1 Concept de FLE	42
2.2.2 Grammaire en FLE	44
2.2.3 Approche communicative en didactique de FLE	45

2.2.4	Notion de pronominalisation	46
2.2.5	Constructions verbales	47
2.2.6	Fonctions grammaticales du complément d'objet	50
2.2.7	Syntaxe	51
2.2.7.1	Notion d'ordre canonique	53
2.2.8	La Morphologie	53
2.2.8.1	La troisième personne et les pronoms anaphoriques	55
2.2.9	Notion d'erreur	56
2.2.9.1	Types d'erreur	59
2.3	Notion de langue maternelle	59
2.3.1	Akan	60
2.4	Analyse critique des travaux antérieurs	62
CHAPITRE TROIS : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES		
DE L'ÉTUDE		66
3.1	Description du terrain d'enquête, de la population de l'étude et de l'échantillon.	66
3.1.1	Terrain d'enquête	66
3.1.2	Population cible	68
3.1.3	Échantillonnage	69
3.2	Instruments de collecte des données	71
3.2.1	Questionnaire pour les apprenants	71
3.2.2	Le test de grammaire sur la pronominalisation du COD	71
3.2.3	Questionnaire pour les enseignants de français	73

3.2.4	Échanges avec les apprenants enquêtés	74
3.2.5	Validité et fiabilité des instruments de collecte de données	74
3.3	Procédure dans la collecte des données	75
3.4	Méthodes d'analyse des données	77
3.3	Clarification des mots clés	77
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES		
RÉSULTATS		
4.1	Données personnelles des apprenants enquêtés	79
4.1.1	Répartition des apprenants enquêtés par rapport au sexe	79
4.1.2	Dialecte de la langue akan qui est la langue maternelle	80
4.1.3	Autres langues parlées à part la langue maternelle, l'anglais et le français	81
4.1.4	Langues de communication à la maison	83
4.1.5	Niveau scolaire pour le commencement de l'apprentissage du français	84
4.1.6	Durée de l'apprentissage de français	85
4.1.7	Passer l'examen de français aux <i>BECE</i>	86
4.1.8	Notes obtenues pour le français aux <i>BECE</i>	87
4.1.9	Raisons pour l'apprentissage de français au niveau <i>SHS</i>	89
4.1.1.1	Séjour dans un pays francophone	91
4.1.1.2	Durée de séjour dans un pays francophone	92
4.2	Le test de grammaire sur la pronominalisation du COD	93
4.2.1	Maîtrise de la pronominalisation du COD	93

4.2.2	Maîtrise de l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD	101
4.2.3.1	Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs – Présent de l'indicatif	107
4.2.3.2	Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs – Passé composé	113
4.2.4	Comparaison des compétences des apprenants dans le test sur la pronominalisation du COD	118
4.2.5	Analyse des erreurs des apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD en français	121
4.2.5.1	Erreurs liées à l'identification du pronom COD approprié	122
4.2.5.2	Erreurs liées à l'emplacement du pronom COD dans la phrase	123
4.2.5.3	Erreurs liées à l'accord en genre et en nombre du pronom COD	127
4.3	Échanges avec les apprenants enquêtés	127
4.4	Perceptions des enseignants et compétences des apprenants dans la pronominalisation du COD	128
4.4.1	Qualification professionnelle et ancienneté dans l'enseignement du français	129
4.4.2	Perceptions et sources des difficultés des apprenants ghanéens dans la pronominalisation du COD selon les enseignants enquêtés	130
4.4.3	Enseignement de la nature des verbes dans la pronominalisation du COD	130

4.4.4	Utilité de l'approche communicative dans l'enseignement du COD	131
CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GÉNÉRALE ET PROPOSITIONS		
DIDACTIQUES		132
5.1	Conclusion générale	132
5.2	Propositions didactiques	135
5.2.1	Recommandations pour l'apprenant	135
5.2.2	Recommandations pour l'enseignant	136
5.2.3	Recommandations pour les agents de la transposition didactique	137
5.2.4	Recommandations pour les futurs chercheurs	138
RÉFÉRENCES		139
ANNEXES		147
Annexe I	Questionnaire pour les apprenants de français	147
Annexe II	Test sur la pronominalisation du COD	149
Annexe III	Questionnaire pour les enseignants de français	152
Annexe IV	Barème	155
Annexe V	Lettre d'introduction à APGSS	157
Annexe VI	Lettre d'introduction à SEKCO	158
Annexe VII	Lettre d'introduction à SJS	159
Annexe VIII	Lettre d'introduction à TADISCO	160
Annexe IX	Copie de la meilleure apprenante à APGSS	161
Annexe X	Copie du meilleur apprenant à SEKCO	164

Annexe XI	Copie du meilleur apprenant à SJS	167
Annexe XII	Copie du meilleur apprenant à TADISCO	170
Annexe XIII	Copie d'une mauvaise apprenante à APGSS	173
Annexe XIV	Copie d'une mauvaise apprenante à SEKCO	176
Annexe XV	Copie d'un mauvais apprenant à SJS	179
Annexe XVI	Copie d'une mauvaise apprenante à TADISCO	182
Annexe XVII	Analyse contrastive des réponses aux questions	185

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Carte linguistique du Ghana	15
------------	-----------------------------	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Répartition des apprenants enquêtés par rapport au sexe	79
Tableau 2 :	Dialecte de la langue akan qui est la langue maternelle	79
Tableau 3 :	Autres langues parlées à part la langue maternelle, l'anglais et le français	81
Tableau 4 :	Langues de communication à la maison	82
Tableau 5 :	Niveau scolaire pour le commencement de l'apprentissage du français	84
Tableau 6 :	Durée de l'apprentissage de français	85
Tableau 7 :	Passer l'examen de français aux <i>BECE</i>	86
Tableau 8 :	Notes obtenues pour le français aux <i>BECE</i>	87
Tableau 9 :	Raisons pour l'apprentissage de français au niveau <i>SHS</i>	89
Tableau 10 :	Séjour dans un pays francophone	90
Tableau 11 :	Durée de séjour dans un pays francophone	91
Tableau 12 :	Maîtrise de la pronominalisation du COD – Présent de l'indicatif	93
Tableau 13 :	Maîtrise de l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD	100
Tableau 14 :	Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs – Présent de l'indicatif	105
Tableau 15 :	Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases	

ou énoncés négatifs – Passé composé	111
Tableau 16 : Notes des apprenants enquêtés dans le test sur la pronominalisation du COD	115
Tableau 17 : Réussite et échec dans le test sur la pronominalisation du COD	117

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

‘A’ LEVEL	Advanced Level
Adj.	Adjectif
APGSS, Takoradi	Archbishop Porter Girls High School, Takoradi
CAVILAM	Centre d’Approches Vivantes des Langues et des Médias
CEDEAO	Communauté Économique des États de l’Afrique de l’Ouest
CIEP	Centre International d’Etudes Pédagogiques
CLAB	Centre de Linguistique Appliquée de Besançon
COD	Complément d’Objet Direct
COI	Complément d’Objet Indirect
CRAPEL	Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues.
CREF	Centre Régional pour l’Enseignement de Français
Dét.	Déterminant
FLE	Français Langue Etrangère
FMI	Fonds Monétaire International
FOS	Français sur Objectif Spécifique
GAFT	Ghana Association of French Teachers
GIL	Ghana Institute of Languages
GN	Groupe nominal
GPrép	Groupe prépositionnel

GV	Groupe verbal
Interj.	Interjection
JHS	Junior High School
JSS	Junior Secondary School
KNUST	Kwame Nkrumah University of Science and Technology
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue étrangère
N	Nom
‘O’ LEVEL	Ordinary Level
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OLF	Observatoire de la langue française
ONU	Organisation des Nations Unies
Prép.	Préposition
Pron.	Pronom
s.d.	Sans date
SEKCO	Sekondi College
SHS	Senior High School
SJS	St. John’s School, Sekondi
SN	Syntagme nominal
SPrép	Syntagme prépositionnel
SSS	Senior Secondary School

SSSCE	Senior Secondary School Certificate Examination
STMA	Sekondi-Takoradi Metropolitan Assembly
Suj.	Sujet
SV	Syntagme verbal
TADISCO	Takoradi Senior High School
UA	Union Africaine
UCC	University of Cape Coast
UE	Union Européenne
UEW	University of Education, Winneba
UG	University of Ghana
V	Verbe
WAEC	West African Examinations Council
WASSCE	West African Senior School Certificate Examination

INTRODUCTION

Chaque société humaine est dotée d'une langue par laquelle, selon Crystal (2010), ses membres expriment leurs pensées, leurs émotions et leur identité, notent des faits, etc. (pp. 10-13). Mais, communiquer dans la langue d'autrui « c'est beaucoup plus que reconnaître et produire un certain nombre de mots ; c'est aussi connaître les règles qui régissent la combinaison des mots et savoir les appliquer » (Tijani, 2012, p. 392). Ces règles qui régissent la combinaison des mots posent souvent des difficultés aux apprenants d'une langue, dite étrangère, car ils auraient déjà appris leurs langues maternelles (L1) avant de commencer à apprendre cette langue étrangère.

La langue de Molière, le français, par exemple, occupe une place très importante dans le monde aujourd'hui, l'ère de l'intégration régionale et de la mondialisation. Selon Porcher (1995), le français « reste une des grandes langues de diffusion internationale » (p. 5). C'est l'une des langues officielles de plusieurs organisations internationales telles que l'ONU, le FMI, l'UE, l'UA, et la CEDEAO, pour ne citer que celles-ci. Pour le Secrétariat de l'ONU, c'est la deuxième langue officielle à part l'anglais, et c'est la seule langue officielle de l'OIF. En 2014, l'Observatoire de la langue française de l'OIF a recensé environ 274 millions de locuteurs de cette langue répartis sur les cinq continents (www.francophonie.org, para. 2).

Parfois, il faut strictement le français pour pouvoir travailler dans certaines organisations, ou pour pouvoir occuper un poste particulier. L'ancien secrétaire général de l'ONU, Kofi Annan, en est un exemple ; sans sa compétence en

français, il n'aurait pas pu occuper ce grand poste. Ceci nous montre la place importante de la langue française dans notre monde aujourd'hui, et la nécessité de l'apprendre.

C'est, peut-être, pour cela que le Ghana, qui est membre de l'ONU, de l'UA, de la CEDEAO, et d'autres organisations internationales, accorde de l'importance à l'apprentissage du français car il reconnaît, aussi, ce rôle important que joue le français dans le monde. Il a pour pays limitrophes, trois pays francophones : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Togo, et cette situation géographique, même, du Ghana, lui incombe de prendre l'enseignement/apprentissage de la langue française au sérieux.

En dépit de l'importance qu'accorde l'État ghanéen à l'apprentissage de la langue française chez les Ghanéens, il semble que beaucoup d'entre eux ne peuvent pas s'exprimer en français jusqu'ici, y compris nos leaders : présidents, ambassadeurs, ministres, etc. Ceux qui l'ont appris, et l'apprennent à l'école, même, à l'université, ont toujours des difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. L'une de ces difficultés c'est ce qui fait l'objet de notre étude – difficultés de la pronominalisation du Complément d'Objet Direct (COD).

Apprendre une langue étrangère dans un contexte plurilingue, aussi, vient avec ses propres défis à surmonter : problèmes de transferts des langues antérieurement acquises à la langue étrangère, la possibilité de pratiquer la langue étrangère hors de la classe, accès aux documents dans la langue étrangère, et ainsi de suite. Les apprenants ghanéens du français, comme d'autres apprenants africains du français, sont généralement, bilingues (locuteurs des langues

maternelle et officielle) ou même, trilingues ou multilingues (maternelle, officielle, autre(s) langue(s) ghanéenne(s)) avant de commencer des cours en français. Tel est le cas de l'enseignement/apprentissage de français au Ghana, pays ouest-africain qui compte, dans ses dix régions administratives, plus de quarante langues autochtones de la grande famille des langues dites du Niger-Congo (Hall, 2001, p. 6).

Cette situation linguistique pose beaucoup de difficultés (grammaticales, lexicales, phonétiques, morphosyntaxiques, sémantiques, etc.) aux apprenants eux-mêmes, ainsi qu'aux professeurs de FLE. Ceux-ci trouvent, parfois, difficile à résoudre ces difficultés de leurs apprenants. Car, une classe de FLE au Ghana peut avoir des apprenants qui ont des L1 différentes, et un professeur qui a une L1 différente de la langue de la localité où il/elle enseigne ou de sa classe de FLE. Ces différences entre les langues posent des difficultés pour les apprenants dans l'apprentissage du FLE :

The differences between these languages complicate the learning processes vis-à-vis the mode of reflexion and syntactic constructions.

(Kuupole, 1994, p.139)

Pour que les apprenants s'expriment bien en français, il faut l'apprentissage de la grammaire. Or, la grammaire est considérée difficile par les apprenants. C'est pour cela que les chercheurs ghanéens doivent continuer à mener des réflexions sur les difficultés dans l'apprentissage du français. Des chercheurs comme Kuupole (1994), Amuzu (2000a, 2000b, 2008), Ayi-Adzimah (2006, 2010), et De-Souza et Bakah (2012) ont tous mené des études sur quelques difficultés des apprenants ghanéens de français, non seulement pour en parler

mais aussi pour y trouver des solutions. Mais, l'aspect de la pronominalisation du complément d'objet direct (COD) mérite encore des études.

Dans l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, le souci majeur des agents de la transposition didactique (les décideurs du Ministère de l'Education) c'est l'acquisition, chez l'apprenant, des compétences orales à travers l'approche communicative et l'élément de base dans toute communication c'est la phrase ce qui rend nécessaire l'apprentissage de la grammaire. Selon Grevisse (1975), « C'est par phrases que nous pensons et que nous parlons » (p.23). La phrase, chez Grevisse (ibid.), « est un assemblage logiquement et grammaticalement organisé en vue d'exprimer un sens complet : elle est la véritable unité linguistique. » (ibid.). La condition d'existence de la phrase selon la grammaire générative c'est :

$$P \rightarrow SN + SV$$

Cette règle de réécriture postule qu'il existe deux (2) éléments obligatoires constitutifs de la phrase : le syntagme nominal (SN) et le syntagme verbal (SV). Nous avons décidé de nous intéresser à la deuxième composante de ces éléments constitutifs, c'est-à-dire, le SV. Il constitue, selon une pré-enquête menée tout au long de notre carrière d'enseignant de français, l'une des difficultés majeures dans la construction de la phrase.

Le noyau du SV, le verbe, connaît une flexion que ni l'anglais ni les langues africaines ne connaissent. Il s'agit dans ce cas de la forme. À côté de cette difficulté existe aussi d'autres difficultés d'ordre syntaxique dans la construction du SV. Celles-ci sont à rechercher dans le régime du verbe. Lorsque le verbe est

transitif, c'est-à-dire, ayant besoin d'un complément, ces difficultés deviennent double surtout lorsqu'il faut pronominaliser ce complément d'objet ; direct et indirect. C'est particulièrement sur cette difficulté que porte notre sujet de recherche intitulé : *Pronominalisation du COD chez les apprenants du FLE au niveau SHS dans la Métropole de Sekondi-Takoradi.*

0.1 Problématique

Au cours des années, des études ont été menées sur les difficultés des apprenants ghanéens dans l'apprentissage du français et des suggestions d'ordre didactique ont été faites après ces études pour améliorer la situation chez les apprenants ghanéens du FLE. Mais, nous remarquons toujours des difficultés dans la maîtrise de la pronominalisation du COD chez les apprenants ghanéens aux niveaux *SHS* et universitaire. Et tout au long de notre carrière d'enseignant de français, nous avons remarqué que les apprenants ghanéens de français en générale, et les apprenants akanophones en particulier, pronominalisent mal le complément d'objet direct, surtout à la 3^e personne – *le, la, et les*, et surtout, quand il s'agit de le pronominaliser au passé composé.

Pronominaliser le complément d'objet en français, soit direct soit indirect, n'est pas une opération aisée pour beaucoup d'apprenants ghanéens de français. Les erreurs des apprenants dans la pronominalisation du COD, dans notre cas, sont souvent des erreurs morphosyntaxiques parfois influencées par les langues antérieurement acquises ou un manque de compétence dans la pronominalisation du COD. En voici quelques unes que nous avons prises des copies des étudiants :

- | | | |
|------|--|---|
| i. | Je mange <u>la pomme</u> . | Je mange la.
Je le mange. |
| ii. | Tu prends <u>le déjeuner</u> ? (ne ... pas)
Non, je | Non, je ne prends pas le.
Non, je le ne prends pas.
Non, je ne prends le pas. |
| iii. | Vous avez vu <u>Marie</u> ? | Vous l'avez vu ?
Vous avez vu la ?
Vous avez la vu ?
Vous la avez vu ? |
| iv. | Il a acheté <u>les billets</u> . (ne ... plus) | Il a ne les plus acheté.
Il n'a acheté plus les.
Il ne les a acheté plus.
Il ne les a plus acheté. |

Des études menées sur le sujet de la pronominalisation du complément d'objet direct et indirect ont été souvent menées au niveau universitaire. Or, les apprenants ghanéens de français au niveau *SHS* arrivent dans nos universités et nos écoles normales avec des difficultés dans pronominalisation du complément d'objet direct et indirect après avoir réussi aux examens de *WASSCE*. Ainsi, nous avons décidé de mener la nôtre au niveau *SHS*, pour enquêter sur les difficultés des apprenants par rapport à la pronominalisation correcte du COD, en vue d'identifier ces difficultés et les causes pour lesquelles ils continuent à mal pronominaliser le COD même au niveau universitaire.

0.2 Objectif de l'étude

Les erreurs commises par les apprenants ghanéens du FLE dans la pronominalisation du complément d'objet sont nombreuses et variées. Mais, notre objectif dans cette étude n'est pas d'étudier la pronominalisation du complément d'objet dans sa totalité vu le fait que les aspects à prendre en compte sont nombreux. Nous avons donc, pour cette étude, un objectif général et quelques objectifs spécifiques.

0.2.1 Objectif général

Notre objectif général dans cette étude, c'est d'avoir une vision globale sur les difficultés des apprenants akanophones de français au niveau *SHS* dans la pronominalisation correcte du complément d'objet direct à la 3^e personne – *le, la, et les*, au présent de l'indicatif, au passé composé, et à la négation de ces deux temps, au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi.

0.2.2 Objectifs spécifiques

En ce qui concerne nos objectifs spécifiques, nous en avons cinq (5). Nous allons :

1. Étudier le niveau de maîtrise de la pronominalisation du COD en français chez les apprenants concernés.
2. Voir la maîtrise de l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD chez les apprenants concernés.

3. Voir la maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs chez les apprenants concernés.
4. Comparer les compétences des apprenants concernés pour savoir dans quelle école ils ont bien ou mal travaillé dans le test sur le cas étudié.
5. Nous renseigner sur le lien entre les perceptions des enseignants et les compétences des apprenants en matière de la pronominalisation du COD.

0.3 Questions de recherche

Chaque travail de recherche est guidé par des questions qui aident dans la réalisation de l'objectif de l'étude. Ainsi, les questions suivantes ont été formulées pour nous guider dans notre étude :

1. Quel est le niveau de maîtrise de la pronominalisation du COD en français chez les apprenants concernés ?
2. Comment les apprenants concernés, maîtrisent-ils l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD ?
3. Quel est le niveau de maîtrise des apprenants concernés de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs ?
4. Quelles sont les compétences concernées ?
5. Quel est le lien entre les perceptions des enseignants et les compétences des apprenants en matière de la pronominalisation du COD ?

0.4 Justification du choix du sujet

La place des pronoms personnels compléments d'objet direct dans la communication ne peut jamais être sous-estimée, ainsi l'importance de les enseigner aux apprenants du FLE. Comme dit Ayi-Adzimah (2006), « ... l'apprentissage de la langue française exige une bonne connaissance et un emploi correct des formes pronominales des compléments d'objet indirect ... » (p. 27). De la même façon, il faut une bonne connaissance et un emploi correct des formes pronominales des compléments d'objet directs pour bien communiquer en français. C'est pour cela qu'au niveau *SHS*, on enseigne la pronominalisation des COD dès la première année de l'apprenant (French Syllabus for SHS, p.27).

La pronominalisation est nécessaire pour éviter la répétition et rendre belle une communication sans détruire la cohérence d'idées. Comme dit Bariki & Oshounniran (2012) dans une étude, « Nous constatons un aspect qui mérite encore des tentatives. Il s'agit des pronoms personnels représentant un antécédent dans le système linguistique et dont on en a besoin pour éviter la répétition sans détruire la cohérence des idées » (p.166). Par exemple, dans une conversation, on pourrait avoir comme réponse à la question *Tu connais ce garçon ?*, *Oui, je connais ce garçon !* Mais on remplace le complément d'objet direct, *ce garçon*, par le pronom personnel complément d'objet direct, *le*, pour éviter la répétition du SN et du COD, *ce garçon*, sans détruire la cohérence de l'idée. Ainsi, nous aurons :

- Tu connais ce garçon ?
- Oui, je le connais.

Notre expérience dans l'enseignement de français au Centre de la Langue Française (*French Language Centre*) d'*University for Development Studies*, Campus de Wa, nous a montré que les apprenants ghanéens en général, et les apprenants akanophones en particulier ont des difficultés graves en ce qui concerne la pronominalisation du COD, surtout, à la 3^e personne – *le/ la/ les*. Les erreurs dans la pronominalisation du COD, par les étudiants qui ont suivi des cours en français au niveau *SHS*, nous ont beaucoup surprises. Nous nous sommes demandé ce que pourrait poser ces difficultés aux apprenants dans l'emploi correct des pronoms COD après trois ans d'études en français.

Il faut noter que toutes les études menées par Ayi-Adzimah (*ibid.*), De-Souza & Bakah (*ibid.*), et Bariki & Oshounniran (*ibid.*), sur la pronominalisation des COD et des COI, étaient menées au niveau universitaire. Or, ce sont les apprenants de français au niveau *SHS* qui entrent dans nos universités et nos écoles normales pour poursuivre des études supérieures en français. Donc, si la base n'est pas bonne à ce niveau, ils auront toujours des difficultés dans la poursuite des études supérieures au niveau universitaire ou à l'école normale, ce qui aura des conséquences néfastes sur les apprenants qu'ils enseigneront dans l'avenir et sur la communication. C'est pour cela que nous avons mené la nôtre au niveau *SHS* pour identifier les difficultés qu'ont les apprenants de français à ce niveau dans la pronominalisation de COD pour qu'ils continuent à mal pronominaliser le COD au niveau universitaire et dans la communication générale.

Donc, cette étude nous a renseigné sur les difficultés des apprenants au niveau *SHS* au Ghana par rapport à l'emploi de ces pronoms et a fait des suggestions d'ordre didactique en vue d'améliorer la prestation des apprenants dans l'usage de ces pronoms au niveau *SHS* et dans les universités.

0.5 Délimitation de l'étude

Nous avons d'abord limité notre étude aux pronoms personnels compléments d'objet directs à la 3^e personne – *le/ la/ les*, au présent de l'indicatif, au passé composé, et à la négation de ces deux temps. Les autres pronoms comme *me, te, nous, vous*, ne font pas partie de l'objectif de notre étude.

Nous avons aussi limité l'étude aux apprenants de la troisième année au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi dans la Région de l'Ouest du Ghana car à ce niveau, ils doivent normalement être capables d'utiliser les pronoms compléments d'objet pour mieux s'exprimer en français écrit et oral, ainsi qu'auprès des enseignants de français de ces lycées.

0.6 Limitations de l'étude

Nous avons voulu faire une recherche action ; faire passer le test de grammaire sur la pronominalisation du complément d'objet direct par les apprenants enquêtés, corriger les copies et après, enseigner la pronominalisation du COD nous-mêmes et de les faire repasser le test pour voir s'il y aura une différence entre les résultats des apprenants enquêtés dans le test avant et après notre intervention. Malheureusement, la période où on nous a permis de faire

l'enquête dans les écoles sélectionnées n'a pas favorisé une telle démarche car les apprenants se préparaient pour le *WASSCE*.

Notre étude n'est pas complètement applicable dans des cas où la syntaxe des langues (L1 et peut-être, L2) déjà acquises par les apprenants avant l'apprentissage du français, n'ont pas la même syntaxe que l'akan et l'anglais.

0.7 Organisation de l'étude

Notre étude est divisé en sept (7) parties : une introduction, cinq (5) chapitres, et un résumé et une conclusion de l'étude. Dans l'introduction, il s'agit d'un aperçu général sur l'étude, de la problématique, de l'objectif de l'étude, des questions de recherche, de la justification du choix du sujet, de la délimitation de l'étude, et des limitations de l'étude.

Le premier chapitre dresse un panorama du contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage du français se fait au Ghana. Il traite de l'importance de l'enseignement/apprentissage du français pour le Ghana, de l'historique de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, de la formation des enseignants de français au Ghana, de la formation continue pour les enseignants de français, des bibliothèques et des centres de ressources et de documentation au Ghana, de la politique linguistique de la langue française au Ghana, et des statuts des langues ghanéennes, de l'anglais et du français au Ghana.

Le Chapitre Deux porte sur le cadre théorique de notre étude et les travaux antérieurs qui ont des liens avec notre sujet. Le Chapitre Trois englobe le cadre

méthodologique de l'étude, le terrain d'enquête, la population de l'étude, l'échantillonnage et l'échantillon, les instruments de collecte des données, la validité et la fiabilité des instruments de collecte de données, la procédure dans la collecte des données, les méthodes d'analyse des données, et l'opérationnalisation des mots clefs dans notre étude.

Nous présentons et discutons, dans le Chapitre Quatre les résultats de notre étude. Le dernier chapitre présente un résumé et une conclusion générale de l'étude, ainsi que quelques propositions didactiques pour l'apprenant de français, les enseignants de français, les agents de la transposition didactique et les futurs chercheurs. La toute dernière partie de notre étude.

CHAPITRE UN

CONTEXTE DE L'ETUDE

Notre étude a eu lieu au Ghana où l'enseignement/apprentissage du français se fait au sein d'un contexte plurilingue. La majorité des Ghanéens parlent plus d'une langue comme dans d'autres pays africains, et Crystal (ibid.) affirme cela :

In Ghana, Nigeria, and many other African countries that have a single official language, as many as 90% of the population may be regularly using more than one language. (p. 372)

Pour Hall (2001, p. 6) il existe 44 langues ghanéennes. Mais Paul, Simons & Fennig (2015) a recensé 69 langues sur une carte linguistique du Ghana ce qui veut dire qu'il y a environ une soixante dizaine des langues au Ghana. L'apprenant ghanéen de français apprend souvent ses langues dans l'ordre suivant ; langue(s) ghanéennes, l'anglais et le français, et il tend souvent à transférer ses connaissances de sa L1 et l'anglais au français. L'État ghanéen considère l'apprentissage du français très important et fait quelques efforts pour le promouvoir.

Dans ce chapitre, nous discutons de l'importance de l'apprentissage du français pour le Ghana, l'historique de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, les politiques linguistiques du Ghana et les statuts des langues ghanéennes, de l'anglais et du français, pour nous donner une idée panoramique du contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage du français se fait au Ghana, et dans lequel s'insère notre étude.

Ethnologue

Languages of the World

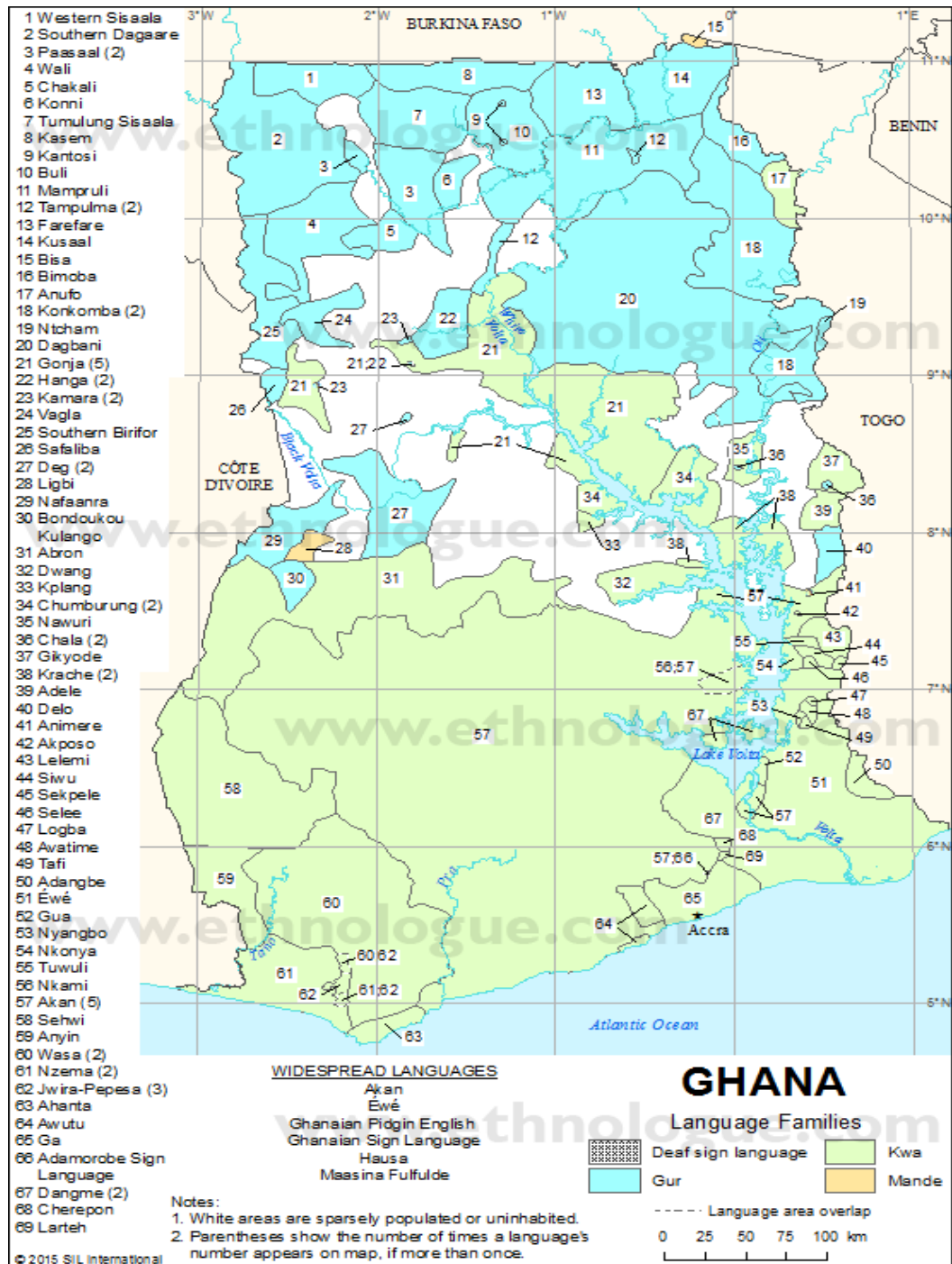


Figure 1 : Carte linguistique du Ghana

Source : <http://www.ethnologue.com>

1.2 Enseignement/apprentissage du français au Ghana

L'enseignement/apprentissage du français au Ghana présente des multiples défis, à savoir, une politique linguistique permanente pour le français, la formation des enseignants, la motivation des apprenants/étudiants de français, et ainsi de suite. Chez Kuupole (2005), « Enseignants, pédagogues et acteurs sociaux de l'éducation sont unanimes pour dire que l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est caractérisé par de graves problèmes » (p. 82). Nous en parlerons plus dans ce qui suit.

1.1.1 Importance de l'apprentissage du français pour le Ghana

Chez Amuzu (2000a), « L'heure est à la communication et à la compréhension entre les individus ainsi qu'à la coopération aux niveaux politique, économique et culturel. L'objectif est bien sûr l'Unité Africaine, c'est-à-dire de préparer les apprenants pour l'Afrique de demain » (p. 79). Mais, non seulement est-il important, le français, au Ghana, pour la communication entre les individus et pour la coopération aux niveaux politique, économique et culturel dans la sous-région, en Afrique entière ou sur le plan mondial, mais aussi il est nécessaire dans le commerce, le tourisme et d'autres secteurs importants.

Par exemple, les Forces Armées du Ghana (*Ghana Armed Forces*) ont aussi besoin de français dans leurs opérations, surtout quand il s'agit des opérations de maintien de la paix dans les pays francophones comme la République Démocratique du Congo, la République de Côte d'Ivoire, et ainsi de suite. Il y a aussi des gens qui font du commerce dans des pays francophones

voisins comme le Togo, la Côte d'Ivoire et le Bénin. Ceux-ci ont aussi besoin de français, y compris ceux qui sont dans les industries du tourisme et de l'hôtellerie pour ne citer que ceux-ci.

Reconnaissant sa situation géographique entre trois pays francophones et le rôle que joue le français dans le monde, les autorités ghanéennes ne cessent de rappeler au peuple ghanéen l'importance de l'apprentissage de la langue française. Par exemple, lors de son Adresse sur l'État de la Nation à l'Assemblée Nationale du Ghana en 2003, l'ancien Président de la République du Ghana, John Agyekum Kufour a parlé de l'importance de l'apprentissage de la langue française en disant qu'il a été souvent embarrassé quand il voyageait dans la sous-région. Il a ajouté qu'il y avait des fois où il souhaitait se passer des services des traducteurs. Il n'a pas voulu que ce handicap arrive à n'importe quel enfant ghanéen dans cette ère de la CEDEAO:

Mr. Speaker, mastering of the French language is of such practical necessity; it should be put on the priority list. I can testify to this myself, Mr. Speaker, from the constant embarrassment I come face to face with while I move around the sub-region. There are many times I wish I could do without translators. In this era of ECOWAS, I do not wish this handicap on any Ghanaian child. (Kufour, 2003)

En 2007, lors d'un discours à St. John's Grammar Secondary School à Accra, la Ministre-adjointe de l'Éducation, Madame Angelina Baiden-Amisshah, a aussi dit qu'à cause de la mondialisation, il est important d'avoir une compétence en une langue étrangère, surtout le français pour des raisons de la communication, en plus d'être initié à l'informatique :

Globalisation has now made it such that besides being computer literate, one requires some proficiency in a foreign language, especially, French for communication purposes. This has heightened the need to intensify our knowledge in the French language. (Ghanaian Times, Friday, March 1, 2007)

Mais, il paraît que tous ces mots sont en vain car la mise en œuvre d'une politique linguistique concrète de la langue française au Ghana s'est avérée difficile comme nous le verrons plus tard dans notre travail. Pour Nuobiere (2007),

Nous entendons des discours pareils à propos de la place importante réservée à l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana. Paradoxalement, depuis son introduction dans le système au Ghana, aucun gouvernement n'a pu mettre en place une politique linguistique promouvant son enseignement au pays. (p. 18)

Nous sommes de même avis que Nuobiere (2007) ; on parle trop de l'importance de la langue française mais à notre avis, on n'a pas fait tellement assez en tant que nation pour mettre en œuvre une politique linguistique compréhensive, concrète et permanente pour promouvoir son apprentissage chez les Ghanéens, vu la situation géographique du Ghana.

Néanmoins, les efforts de l'État ghanéen dans la promotion de la langue française a fait qu'en 2006, l'OIF lui a accordé le statut de Membre associé de cette organisation internationale qui regroupe des gens qui partagent une langue commune, le français. Dans *La lettre diplomatique*, Diouf (2007), Secrétaire général de l'OIF à l'époque a écrit :

Grâce à ses efforts dans la promotion de la langue française et à son adhésion aux valeurs de démocratie et de respect des droits de l'homme, le Ghana est devenu membre associé de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) au Sommet de Bucarest, en septembre 2006. (para. 1)

1.1.2 Historique de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana

La genèse de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, remonte au 19^{ème} siècle. Selon Amonoo (1988, cité dans Kuupole, 2012), l'enseignement/apprentissage du français a commencé au Gold Coast, ancien nom du Ghana, en 1879 dans deux écoles secondaires à Cape Coast, et par la suite, il a été introduit dans d'autres écoles :

It is on record that the teaching and learning of French started in 1879 (Amonoo, 1988) and was taught sporadically at Mfantsipim School and Adisadel College in Cape Coast when the then colonial School authorities deemed it fit to introduce French as a second foreign language. It eventually spread to other schools in Ghana. (p. 17)

Chez Agbeh (2000), ce fut à partir de 1948 qu'on commença à enseigner le français de manière sérieuse à Achimota School, et depuis ce temps-là, le français continue à faire partie du cursus scolaire au Ghana :

A more serious approach was given to it from 1948 when it was started in Achimota School. And ever since French has always existed in the curricula. (pp.53-54)

Aujourd'hui, l'apprentissage institutionnalisé du français (comme matière scolaire) au Ghana se fait dans certains collèges, lycées, écoles normales, polytechniques, et universités publiques et privées, et même dans certaines écoles

primaires. Il y a des programmes de licence, de maîtrise et de doctorat en français dans quatre des universités publiques : *University of Ghana (UG)*, *Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST)*, *University of Cape Coast (UCC)* et *University of Education, Winneba (UEW)*.

Il y a aussi des programmes de licence en français dans des universités privées comme *Central University College (CUC)* et *Methodist University College Ghana (MCUG)* à Accra. D'autres universités publiques comme *University for Development Studies (UDS)* à Tamale et *University of Mines and Technology (UMaT)* à Tarkwa, et des universités privées comme *Catholic University College of Ghana (CUCG)* à Fiapre et *Presbyterian University College, Ghana (PUCG)* à Abetifi-Kwahu, ainsi que certaines polytechniques comme *Takoradi Polytechnic* et *Wa Polytechnic* donnent des cours de français à leurs étudiants, dans le but de les aider à acquérir quelques compétences en français dans cette ère de la mondialisation et de l'intégration régionale. Souvent, il s'agit ici de français pour la communication et de FOS. Dans certains cas, l'apprentissage de français est obligatoire pour les étudiants de certains programmes. Par exemple, dans les polytechniques où il y a des programmes de secrétariat, l'apprentissage de français est obligatoire pour les étudiants de ces programmes pour au moins un an.

L'enseignement/apprentissage du français au Ghana ne se passe pas seulement dans les institutions aux niveaux primaire, *JHS*, *SHS*, universitaire et dans les écoles normales et les polytechniques. Mais il existe d'autres institutions reconnues où les gens vont pour apprendre le français parfois, pour améliorer leur

français oral. Par exemple, il y a un Institut des Langues, *Ghana Institute of Languages*, dans trois (3) villes stratégiques – Accra, Kumasi et Tamale et une Alliance Française dans cinq (5) villes – Accra, Kumasi, Takoradi, Cape Coast et Tema.

L'enseignement/apprentissage du français dans toutes ces institutions est une démonstration de l'importance qu'attachent l'État ghanéen et son peuple à l'apprentissage du français dans cette ère de la mondialisation et de l'intégration régionale.

1.1.3 Intérêt et motivation dans l'apprentissage du français au Ghana

Les Ghanéens ont intérêt à apprendre le français pour des raisons variées – raisons professionnelles, raisons de commerce, etc. D'autres encore ne sont pas du tout motivés à l'apprendre. Ces derniers ont leurs raisons pour ne pas apprendre le français – manque d'intérêt dans la matière et de motivation, inhibition purement psychologique, etc. comme nous le remarquons chez Kuupole (2012) :

- *Lack of interest in the subject;*
- *Lack of motivation;*
- *Purely psychological inhibition;*
- *Ignorance of the importance of French complacency/self-satisfaction with some language(s) of larger communication (eg. English, Hausa);*
- *Fear of failing in French language studies due to poor background at the JHS or SHS level. (p.31)*

Chaque année, aux niveaux régional et national, il y a un prix pour le/la meilleur(e) enseignant(e) de français aux niveaux *JHS* et *SHS*. Ceci a pour but de motiver les enseignants de ces niveaux à continuer à faire de leur mieux dans l'enseignement de français.

1.1.4 Formations

Le Ghana a quelques institutions dans lesquelles on forme les enseignants de français pour les écoles de base : primaire et *JHS*. Les enseignants pour le niveau *SHS* sont formés dans des universités spécifiques. Il y a aussi des formations continues pour les enseignants de français de temps en temps. Nous en parlerons en détails dans les deux sections suivantes.

1.1.4.1 Formation des enseignants de français au Ghana

La formation des enseignants de français au Ghana se fait dans peu d'écoles normales et d'universités. Elle dure trois ans dans les écoles, et quatre ans dans les universités. Jusqu'à l'année scolaire 2002-2003, l'École Normale de Somanya (*Mount Mary College of Education* à Somanya dans la Région de l'Est, établie en 1975) était la seule école normale chargée de la formation des enseignants de français pour nos écoles de base : primaire et collège (*JHS*). Mais, aujourd'hui, nous en avons d'autres. Le Gouvernement de la République du Ghana, en 2002, a mis en place une politique qui a permis à deux autres écoles normales, *Wesley College of Education* à Kumasi dans la Région Ashanti et

Bagabaga College of Education à Tamale dans la Région du Nord, de commencer à former des enseignants de français :

As part of government policy to encourage the learning of French, which is the official language of all our neighbours, Bagabaga Training College in Tamale and Wesley College in Kumasi have started training teachers to teach French in schools. This is to augment the effort of Somanya Training College, which has formerly historically produced teachers for French. (Kufour, 2003)

Gbewaa College of Education à Pusiga dans la Région Extrême Nord-Est, autrefois appelé *Pusiga Training College*, et *Evangelical College of Education* à Amedzofe dans la Région Volta, ont aussi commencé la formation des enseignants de français.

Aujourd'hui, au Ghana, il faut une licence en français pour pouvoir enseigner dans les écoles au niveau *SHS*. La formation de ces enseignants de français se passe donc dans les universités et actuellement, ce sont seulement l'*University of Cape Coast* et l'*University of Education, Winneba*, qui offrent ce type de formation pédagogique. Ceux-ci obtiennent une licence en sciences de l'éducation, option français, à la fin de leur formation. Cependant, puisque ces enseignants formés par l'*UCC* et l'*UEW* ne sont pas nombreux, on trouve aussi des licenciés ès lettres en français d'*UG* et de *KNUST* qui sont dans l'enseignement. Ceux-ci n'ont pas été formés pour l'enseignement. Donc, après quelques années, ils poursuivent des études d'aptitude pédagogique pour avoir des compétences professionnelles et obtenir le diplôme d'aptitude à l'enseignement.

Notons que malgré le fait que toutes ces institutions soient dans la formation des enseignants de français au Ghana, il y a toujours des écoles qui n'ont pas du tout d'enseignants de français. Il faut encore d'autres pour qu'on puisse former beaucoup d'enseignants de français pour toutes nos écoles.

1.1.4.2 Formation continue pour les enseignants de français

Les enseignants de français au Ghana bénéficient des formations continues de temps en temps. Avec le soutien du Gouvernement de la République Française, le Gouvernement de la République du Ghana a considéré nécessaire d'établir dans chacune de dix (10) capitales régionales du pays, un Centre Régional pour l'Enseignement du Français (CREF), qui a pour but de promouvoir l'enseignement/apprentissage harmonieux et efficace dans les écoles aux niveaux primaire, *JHS* et *SHS*.

En collaboration avec l'Association des professeurs de français (*Ghana Association of French Teachers - GAFT*) établie en 1958, le Bureau National pour la Coordination des CREF (*National Coordination Office of CREF*), établie en 1997, organise des formations continues et des ateliers pour les professeurs afin d'améliorer leurs connaissances du contenu et des méthodologies et leurs compétences de l'enseignement et apprentissage du français au Ghana :

Again, from 1970-1995, the government of Ghana with generous support from the French government saw the urgent need to establish in each of the ten (10) regions, Regional Centres for the Teaching of French (CREF). The objective for the creation of these centres was to boost the teaching and learning of French through in-services

programmes and workshops. Hence, the National Coordination Office of CREF (set up in 1997), in conjunction with the Ghana Association of French Teachers (GAFT), organises all the continuous training for teachers in order to upgrade their knowledge in the content and methodologies and sharpen their skills in the teaching and learning of French in Ghana. (Kuupole, 2012, p.18)

1.1.4.3 Le bain linguistique

Le bain linguistique, appelé le programme de l'Année à l'étranger, constitue une partie intégrante du programme de licence pour les étudiants ghanéens de français. Il s'agit d'une immersion linguistique d'un an dans un pays francophone dans le but d'améliorer leur français surtout l'oral et de faire l'expérience de la culture française et francophone. Le Gouvernement de la République du Ghana, par son Secrétariat des Bourses (*Scholarships Secretariat*), envoie ces étudiants de français au niveau licence dans des pays francophones en Afrique Occidentale en finançant entièrement le coût de ce programme. Ceci encourage les étudiants dans leur apprentissage du français.

Auparavant, le Gouvernement envoyait les étudiants de français en France, au Sénégal, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire pour le programme de l'Année à l'étranger. Mais, aujourd'hui, les étudiants suivent le programme au Bénin et au Togo. Ceux qui ont les moyens financiers et veulent faire ce programme au pays de la langue, la France, sont libres d'y aller. Actuellement, le Campus France Ghana, une agence française sous la direction du Ministère des Affaires Européennes et Etrangères et du Ministère de l'Éducation Supérieure et

de la Recherche, assiste les étudiants ghanéens qui veulent faire et peuvent financer le programme de l'Année à l'étranger en France à y trouver des universités. Nous constatons une amélioration dans l'oral des étudiants à leur retour du programme.

1.1.5 Bibliothèques, Centres de ressources et de documentation au Ghana

Il existe des bibliothèques, des centres de ressources et de documentation et des salles multimédia au Ghana où les apprenants, étudiants et professeurs de français peuvent aller pour faire la recherche. Par exemple, les Départements de français d'*UG*, d'*UCC* et d'*UEW* ont des bibliothèques départementales où leurs étudiants et professeurs vont pour consulter des documents et faire de la recherche. Les 10 Centres Régionaux pour l'Enseignement de Français sont des centres de ressources où les gens peuvent aller pour faire de la recherche dans la langue et culture françaises.

Un centre de ressources et de documentation a été établi à Accra en 2006, avec le soutien du Gouvernement de la République Française dans le but d'améliorer la recherche dans l'enseignement/apprentissage du français :

In 2006, a resource and documentation centre (Francozone) was established in Accra, again with the massive support of the French government, to enhance research into various areas of French language teaching and learning. (Kuupole, 2012, p.18)

Dans la dernière décennie, l'Ambassade de France au Ghana a aussi établi un centre de langue française sur deux campus d'*UDS* – Navrongo et Wa, et une

Maison Française (avec un centre de ressources pour la recherche et un laboratoire de langue) à *UG* et *KNUST* pour promouvoir l'apprentissage de la langue française et la culture française. En mai 2014, le Ministère de l'Éducation du Ghana en collaboration avec l'OIF a inauguré un Centre de Documentation et d'Information de la Langue Française (French Documentation and Information Centre) à la bibliothèque d'Accra le 30 mai 2014 (Ghana News Agency, 2014).

Notons que l'existence des tous ces centres sont toujours insuffisants pour promouvoir l'enseignement/l'apprentissage du français au Ghana. La plupart des écoles manquent de matériels pédagogiques :

Most of our schools, including the tertiary institutions, lack basic teaching and learning resources including well-equipped language laboratories, multimedia equipment, textbooks and supplementary readers to encourage and promote the study of French language.

(Kuupole, 2012, p.30)

1.2 Politiques linguistiques du Ghana

Quelle politique linguistique à adopter pour l'éducation dans les sociétés ou les pays plurilingues est un souci majeur pour les agents de la transposition didactique. Selon Porcher et Faro-Hanoun (2000), « une politique linguistique d'abord est une action » (p. 5). C'est « l'action menée par une communauté pour développer au mieux (selon les objectifs visés, eux-mêmes à définir) la diffusion de la ou des langue(s) qui y circulent » (ibid., p. 6) et elle « demande donc à la fois une prise de conscience et une prise de responsabilité » (ibid., p. 7). Nous pouvons dire que cette prise de conscience et de responsabilité est absente au

Ghana car ses politiques linguistiques – des langues ghanéennes (maternelles), de l'anglais et du français ont subi plusieurs changements au cours des années.

Une politique linguistique, selon Porcher et Faro-Hanoun (ibid.), « engage les acteurs qui la mettent en œuvre et doit être, en permanence, évaluée » (p.7), et la formulation et la mise en œuvre d'une politique linguistique vont ensemble :

It is commonly agreed that any language policy process involves formulation and implementation. (Kuupole, 2012, p.25)

Mais, malheureusement, bien que le Ghana ait des politiques linguistiques pour ses langues ghanéennes (maternelles), l'anglais et le français, la mise en œuvre de ces politiques s'est avérée très difficile, ce qui a créé des incohérences entre la politique et sa mise en œuvre :

The implementation of the language education policy has been fraught with difficulties leading to marked inconsistencies between policy and implementation ... this is because the policy has been declared in such circumstances that it cannot be implemented ... The implementation of the language policy has never been monitored by the Ministry of Education ... (Andoh-Kumi, 1997, p.115)

Après plusieurs changements au cours des années, la politique linguistique actuelle du Ghana pour les langues ghanéennes et l'anglais exige l'emploi de la langue maternelle (ghanéenne) et de l'anglais comme vecteur d'enseignement dans les écoles maternelle et primaire.

Government accepts the recommendation that the children's first home language and Ghana's official language, English should be used as the medium of instruction at the kindergarten and primary level. (Government of Ghana, 2004, p.27)

1.2.1 Politique linguistique de la langue française au Ghana

La politique linguistique de la langue française au Ghana a aussi subi des changements comme celles des langues ghanéennes et de la langue anglaise. Comme nous venons de le dire, l'enseignement/apprentissage du français au Ghana remonte au 19^{ème} siècle (Amonoo, 1988, cité dans Kuupole, 2012), mais ce n'était qu'en 1948 où on a commencé à enseigner le français à Achimota School de manière sérieuse, et depuis ce temps-là, le français continue de faire partie du cursus scolaire au Ghana (Agbeh, *ibid.*). Mais jusqu'ici, la mise en œuvre d'une politique linguistique concrète et pour promouvoir l'apprentissage de la langue française chez les Ghanéens s'est avérée difficile, peut-être trop difficile même.

Selon Tenteh (2000), les politiques de la langue française au Ghana ont été souvent laissées au hasard en ce qui concerne la mise en œuvre de ces politiques :

Policies on French have too often been left to chance as far as implementation is concerned. (p.106)

Selon Nuobiere (*ibid.*),

En 1972, le gouvernement avait pensé bon d'introduire une deuxième langue étrangère dans le système éducatif ghanéen. Il s'agissait de la langue française. En conséquence, le français fut introduit au primaire. L'enseignement devait commencer à partir de la quatrième année de primaire. (p. 16)

Nous voyons donc que les trois premières années de l'apprenant ghanéen à l'école primaire ont été négligées par cette politique. Normalement, en quatrième année au primaire, l'apprenant ghanéen aurait neuf ans. Pourquoi devons-nous priver l'enfant ghanéen de l'occasion d'apprendre le français, cette belle langue internationale, jusqu'à l'âge de neuf ans ? Nuobiere (*ibid.*) ajoute que :

Malheureusement, cette politique n'a pas bien marché pour les raisons suivantes. Les circonstances dans lesquelles ces politiques étaient déclarées ne permettaient pas à une bonne exécution de ces politiques linguistiques. C'était le cas de la politique de l'apprentissage du français. (p.17)

En 1987, le français est devenu obligatoire au niveau *JSS* là où il existe un professeur de français avec l'introduction des réformes dans le système éducatif ghanéen. C'est-à-dire, l'enseignement/apprentissage de français n'était pas possible là où il n'y avait pas de professeurs de français. Donc, dans le même pays et dans le même système éducatif, il y avait ceux qui étaient chanceux d'apprendre le français et ceux qui n'avaient jamais appris français pour manque de professeurs. Ceci montre que nous n'avons pas toujours la volonté de faire en sorte que tout le monde ait la chance d'apprendre le français. Comment peut-on développer un pays de cette façon ? Il faut que tout le monde en bénéficie.

Cette politique n'avait pas bien marché : « Cette politique ne marche pas bien jusqu'ici essentiellement par un double déficit, celui de professeurs dûment formés à l'enseignement-apprentissage du FLE; celui de professeurs formés pour ce secteur » (Nuobiere, *ibid.*, p.17).

Après 15 ans de cette politique, c'est le Comité Anamuah-Mensah (2002), qui a bien reconnu l'importance de la langue française dans son rapport sur *Meeting the Challenges of Education in the Twenty-First Century* (Comment faire face aux défis de l'éducation dans le 21^{ème} siècle) et il a proposé son enseignement tout au long des niveaux scolaires avant l'enseignement supérieur à cause de l'adhésion du Ghana à la CEDEAO et à d'autres organisations

internationales, et aussi, pour promouvoir les échanges transfrontaliers et le commerce. C'était la première fois où on allait avoir une telle politique linguistique de la langue française ; une politique qui promeut l'apprentissage du français du primaire au lycée :

In view of Ghana's membership of the Economic Community of West African States (ECOWAS) and other international organisations, and also in order to promote cross-border exchanges and trade, the Committee recommends the teaching of French throughout pre-tertiary education. (p.23)

Mais cette proposition selon le Comité, devait être exécutée en phases. D'abord, l'apprentissage du français devait être facultatif au niveau primaire et obligatoire au niveau *JSS* (collège), aujourd'hui, *JHS* :

This recommendation should be carried out in phases. As a first step, it should be optional at the primary level and compulsory at the JSS.
(ibid.)

Ceci est la politique linguistique actuelle de la langue française au Ghana, un pays entouré par des pays voisins francophones. Nous remarquons que l'enseignement/apprentissage du français n'est obligatoire qu'au niveau collège : *JSS/JHS*. Comment peut-on faire une telle proposition si on est sérieux à encourager l'apprentissage du français chez les Ghanéens ? Pourquoi l'enseignement/apprentissage du français doit être facultatif au primaire mais obligatoire au niveau *JSS/JHS* ? Si par cette politique, l'enfant ghanéen n'apprend pas le français au niveau primaire, car il n'y a pas de professeur de français dans son école primaire, comment espérons-nous qu'il/elle devait l'apprend de façon

obligatoire au niveau *JSS/JHS* ? Il/elle n'a pas la base ; comment va-t-il/elle y réussir ?

Chose intéressante, ce Comité n'avait aucun membre qui était dans l'enseignement de français bien qu'il y ait des professeurs de français ghanéens chevronnés qui pourraient faire de bonnes propositions puisqu'ils connaissent mieux le domaine : l'enseignement/apprentissage de français au Ghana. Ce n'est donc pas étonnant que le Comité puisse faire une telle proposition. À notre avis, nous devons commencer l'enseignement du français de façon obligatoire assez tôt chez les ghanéens voire dès l'école primaire et ne pas attendre jusqu'au niveau collège si on veut vraiment promouvoir son apprentissage chez eux. L'enfant ghanéen peut être encouragé à apprendre le français au même moment où il/elle apprend l'anglais.

Nous constatons aussi qu'on essaie plutôt de mettre l'accent la plupart de temps, sur le manque d'enseignants comme facteur qui milite contre une politique linguistique promouvant l'enseignement/apprentissage obligatoire du français du primaire au lycée. Or, le vrai problème n'est pas la question de manque d'enseignants ; c'est plutôt une question de politique et de sérieux. Voici ce qu'a dit le directeur des écoles privées au Service de l'Éducation du Ghana en 2007 :

The Director in charge of Private Schools at the Ghana Education Service (GES), Mr. Bertinus Bagbin ... said due to the lack of French teachers throughout the country, French would be made optional, explaining that its teaching would be strengthened gradually. "However, schools which have teachers and want to pursue it and sit

for the subject at the Basic Education Certificate Examination (BECE)

can do so". (Junior Graphic, 25 – 31 July, 2007, N° 347, p.1)

En août 2008, lors de la cérémonie d'ouverture du Congrès national de la GAFT à Wesley Girls' High School, Cape Coast, la Ministre-adjointe de l'Éducation, de la Science et du Sport, Madame Angelina Baiden-Amisah, dans un discours a réitéré la question de manque d'enseignants comme raison pour laquelle l'enseignement/apprentissage du français est toujours facultatif et pas obligatoire :

Mr. Chairman, under the new Education Reform, the teaching and learning of French has been made compulsory but due to inadequate French teachers, it is currently optional. (Infoprof 52, 2009, p.7)

Bien qu'il soit possible qu'il n'y ait pas assez de professeurs de français dans le pays, nous ne pensons pas que c'est cela la question principale de ne pas commencer l'enseignement/apprentissage du français de façon obligatoire dès l'école primaire. Or, il y a actuellement des enseignants de français bien formés qui enseignent dans leurs écoles d'autres matières que le français grâce au Service de l'Éducation du Ghana et à certains directeurs/directrices d'écoles. À notre avis, la vraie question c'est le manque d'une politique linguistique **compréhensive, concrète et permanente** de la langue française au Ghana.

À notre avis, ce dont nous avons besoin c'est la volonté politique pour mettre en vigueur une telle politique linguistique qui assurera la formation des enseignants de français dans tout le pays et l'enseignement/apprentissage du français dès l'école primaire. Selon Kuupole (2012), la volonté politique de la

part du Gouvernement est primordiale dans la formulation d'une politique linguistique de la langue française au Ghana :

Consequently, the political will and commitment on the part of government should be key ingredients in (French) language policy formulation. In other words, government needs to formulate a very clear language policy and ensure that the necessary political structures and strategies are put in place in order to achieve optimal communication through the French language at all levels. (p.32)

1.3 Statuts des langues au Ghana

L'enseignement/apprentissage du français au Ghana se fait en même temps que l'enseignement/apprentissage d'autres langues – les langues ghanéennes et l'anglais. Ces langues, les langues ghanéennes, l'anglais et le français ont toutes leurs propres places au Ghana, ce que nous montrerons dans ce qui suit. Il va de soi que le statut du français parmi ces langues contribue aux difficultés rencontrées chez les apprenants ghanéennes dans l'apprentissage du français.

1.3.1 Statut des langues ghanéennes

Les langues ghanéennes, environ 70 au total, sont les L1 de la majorité des Ghanéens. Elles sont « des langues d'identité ethnique et porteuses des valeurs traditionnelles » (Amuzu, 2000a, p.77) et elles

... peuvent assurer la communication dans les réunions des partis et des syndicats, aux tribunaux de droit commun, dans l'administration locale et à l'école primaire. En milieux familial et villageois, la situation est

beaucoup plus complexe. Si les parents n'ont pas été scolarisés, c'est au moins une langue régionale qui prédomine. (ibid., p.73)

La plupart de ces langues sont non-écrites. Seules neuf (9) d'entre elles sont reconnus par l'État pour lesquelles des matériels pédagogiques sont développés et utilisées dans l'éducation et les medias. Ces langues l'akan (dans ses trois dialectes écrits – l'akuapem, l'asante et le fante), le dagaare-wali, le dagbanli, le dangme, l'éwé, le ga, le gonja, le kasem et le Nzema :

The government has recognised nine Ghanaian languages in which materials are being developed for use in institutions of secondary and higher education, and for use in the media. These are Akan (in its three written dialects of Akuapem, Asante and Fante), Dagaare-Wali, Dagbanli, Dangme, Ewe, Ga, Gonja, Kasem and Nzema. (Hall, 2001, p. 8)

1.3.2 Statut de la langue anglaise au Ghana

En tant que pays colonisé par les Anglais, on parlera anglais au Ghana. Mais quel statut occupe cette langue au Ghana parmi toutes les langues parlées par les ghanéens ? Selon Amuzu (2000a) :

... l'anglais au Ghana, comme le français au Togo, est avant tout la *langue officielle*. Du point de vue de son statut, l'anglais est non seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse. Ainsi, l'anglais est utilisé dans les affaires interterritoriales, dans l'enseignement supérieure et secondaire, dans la Haute Cour, dans les secteurs scientifiques et techniques et à l'Assemblée Nationale. (p. 76)

L'anglais est encore « une langue seconde au Ghana, même si c'est avant tout une langue étrangère. Elle est surévaluée au Ghana par son caractère écrit et par son utilité pratique en tant que véhicule de culture scolaire » (ibid. p. 77). Une langue seconde selon Ellis (1996) joue seulement un rôle institutionnel et social dans la communauté. Elle fonctionne comme un moyen de communication entre les membres de la société qui ont d'autres langues comme leurs langues maternelles :

In the case of second language acquisition, the language plays an institutional and social role in the community (i.e. it functions as a recognized means of communication among members who speak some other language as their mother tongue). For example, English as a second language is learnt in the United States, the United Kingdom, and other countries in Africa such as Nigeria and Zambia. (pp. 11-12)

Ceci est aussi le cas de l'anglais au Ghana ; les ghanéens ont tous leurs langues maternelles, mais ils utilisent l'anglais dans l'administration, dans les médias, dans l'enseignement, etc. Ainsi, l'anglais est la langue seconde et la langue officielle du Ghana. La plupart des ghanéens l'apprennent à l'école après avoir acquis leurs L1 chez eux et avant d'avoir l'occasion d'apprendre le français, souvent à l'école. Ils ont déjà un niveau élevé en anglais avant de commencer à apprendre le français. Ils ont donc tendance à transférer leur connaissance en anglais au français, ce que nous remarquons souvent chez les ghanéens apprenant le français à tous les niveaux de leur éducation : primaire, secondaire et universitaire.

1.3.3 Statut de la langue française au Ghana

Au Ghana, «... le français aurait le statut de langue étrangère » (Amuzu, 2000a, p. 80). Comme postule Dabène (1994),

... une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage. ... On peut donc 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. (pp. 28-29)

Nous constatons d'abord qu'aucune langue n'est étrangère ; elle est la langue maternelle d'un groupe, mais étrangère à un autre groupe par rapport à certains critères. Dabène (ibid.) postule encore que « Les distances matérielle, culturelle et linguistique aussi permettent d'affecter à une langue le qualificatif d'« étrangère » (pp. 35-36). Donc, les distances matérielle, culturelle et linguistique entre le Ghana et la France et le fait que l'enseignement du français au Ghana est dispensé par des institutions aux apprenants qui ont leurs propres langues maternelles, nous permettent d'affecter au français le statut de langue étrangère au Ghana. Ainsi, le français enseigné dans le système scolaire ghanéen est celui de Français langue étrangère (FLE).

Il est évident que le Gouvernement de la République du Ghana ainsi que le Gouvernement de la République Française par l'Ambassade de France au Ghana, et l'OIF ont fait et continuent de faire des efforts – formulation de politique linguistique, établissement des centres de ressources, formation des enseignants et organisations des formations continues pour les enseignants au cours des années

pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français chez les Ghanéens. Mais malgré tous ces efforts et toutes ces institutions, les défis sont encore nombreux – problèmes de politique linguistique du français au Ghana, manque d'intérêt ou de motivation dans l'apprentissage de français chez les Ghanéens, insuffisance d'enseignants de français et de matériels pédagogiques, etc.

C'est dommage qu'aujourd'hui on envoie encore des gens qui ne peuvent pas s'exprimer en français dans des pays francophones comme ambassadeurs bien qu'il y ait d'autres qui sont bien formés par nos universités et qui s'expriment bien en français. Il nous faut la volonté politique du Gouvernement pour promouvoir une politique linguistique qui résoudra tous ces défis.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Entreprendre une étude de recherche nécessite un recours aux travaux déjà menés sur le sujet à étudier et de situer l'étude dans un cadre théorique. Ainsi, dans ce chapitre, nous situerons notre étude dans un cadre théorique et nous discuterons quelques travaux antérieurs d'autres chercheurs sur le cas étudié : la pronominalisation du COD.

2.1 Cadre théorique

L'analyse contrastive de Lado (1957) et l'analyse d'erreur de Corder (1974) ont constitué le cadre théorique de notre étude. Ceux-ci nous ont aidés à bien expliquer les concepts et notions impliqués dans notre travail de recherche.

2.1.1 Analyse contrastive

L'AC, *Contrastive Analysis (CA)* en anglais, aussi appelée linguistique contrastive, vise à faire une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux langues ou plus. Pour Di Pietro (1968, cité dans Besse et Porquier, 1991), « L'analyse contrastive peut être définie comme le processus qui consiste à montrer comment chaque langue interprète des traits universaux communs sous des formes de surface spécifique (p. 201).

Mais le travail de Fries (1945) qui affirmait dès 1945 que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (ibid. p. 200), a

incité Lado à développer et théoriser l'idée de l'analyse contrastive en 1957 pour qui l'apport de la linguistique à l'enseignement des langues peut se caractériser ainsi :

- a. Les méthodes de description des langues, et notamment sous leur forme orale, proposées par la linguistique structurale, fournissent les meilleurs outils pour leur enseignement.
- b. Les comparaisons de langues, selon les mêmes méthodes, permettent de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue « source » et de la langue « cible » : en « en comparant chaque structure (pattern) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ».
- c. Sur la base de ces comparaisons, il est possible d'établir des progressions tenant compte des différences et des similitudes entre les deux langues et des difficultés inhérentes d'apprentissage (ibid. pp. 200 – 201).

Lado a donc préconisé l'élaboration de descriptions contrastives à finalité pédagogique, ce que l'on a appelé l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive. Cette hypothèse se réfère de façon plus ou moins explicite mais très claire à une théorie de l'interférence selon laquelle :

- a. Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle.
- b. Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif - ou interférence - et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage (ibid. p. 201).

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

Mais l'analyse contrastive de Lado n'a pas été sans critiques. Parmi ces critiques est celle de l'exclusion de la dimension cognitive du langage comme nous le voyons dans Besse et Porquier (ibid.) :

Elle exclut en outre la dimension cognitive du langage : ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens du terme, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu. (pp. 203-204)

2.1.2 Analyse d'erreur

L'AE de Corder (1974), *Error Analysis* (EA) en anglais qui consiste à identifier l'erreur et à la décrire et à l'expliquer *systématiquement* « est apparue comme une conséquence directe d'AC et elle a incorporé l'analyse contrastive dans son analyse des raisons sous-jacentes à certaines erreurs » (Ringbom, ibid.). Selon Ringbom (ibid.),

Les chercheurs travaillant avec du matériel réel produits par les apprenants n'ont pas pu ne pas remarquer qu'un grand nombre des erreurs prédites par CA n'apparaissaient pas du tout, alors que de

nombreuses erreurs apparaissaient sans avoir été prédites par CA. (para. 21)

Il ajoute que :

Dans une telle situation, il est naturel de renverser la procédure en démarrant du matériel véritable, d'abord en le décrivant systématiquement, ensuite en analysant les possibles causes d'erreurs. C'est seulement après cela qu'on peut dire quelque chose sur le rôle de L1 dans le processus d'acquisition d'une seconde langue. (ibid.)

2.2 Clarifications des notions concernées

Nous essayons ici d'expliquer quelques notions qui ont des liens avec notre étude.

2.2.1 Concept de FLE

Le FLE, le *Français Langue Etrangère*, selon Robert (2011), c'est « la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français » (para. 1). Pour Cuq et Gruca (2005) :

... si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais, ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, ... Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. (pp. 13-14)

Nous remarquons donc que c'est le français qu'on apprend ou qu'on enseigne à des locuteurs non natifs quand on parle du FLE, et non pas le français

langue étrangère, comme si le FLE est une autre langue. La langue française est une langue étrangère par rapport à la relation qu'entretiennent ceux qui l'apprennent ou l'enseignent avec elle.

Le concept de FLE est vaste et nous ne pouvons pas en parler tout dans notre travail. Mais, c'est un enseignement spécifique avec ses propres méthodes, institutions, manuels, etc. comme nous le voyons chez Porcher (1995) :

Le français langue étrangère est aussi un champ disciplinaire qui s'est constitué lentement depuis une vingtaine d'années, uni désormais par un enjeu commun (la diffusion de la langue et de la culture), avec ses acteurs qui luttent pour leurs positions, son administration centrale, sa logique de comportements, ses instruments d'action (manuels d'enseignement du français aux étrangers), ses revues de références, ses collections d'ouvrages. (p. 5)

Parmi les institutions impliquées dans l'enseignement du FLE (Robert, *ibid.*) cite le Ministère des Affaires Étrangères (et ses directions spécialisées), du Ministère de l'Éducation Nationale (avec le CIEP), des départements d'université (comme celui de Montpellier III) et des centres spécifiques (le CLAB à Besançon, le CAVILAM à Vichy, le CRAPEL à Nancy) en France et des Alliances françaises, des lycées franco-étrangers, des Centres Culturels Français, etc., à l'étranger (para. 4).

Ceci nous montre que le FLE n'est simplement que l'enseignement du français à des non natifs ou non francophones, mais, aussi, dans un sens plus large, le FLE comprend des institutions, des manuels d'enseignement, des revues de références et des collections d'ouvrages. Nous constatons aussi qu'il n'y a pas

de FLE sans diffusion du français, ce qui nécessite l'enseignement de la grammaire en FLE.

2.2.2 Grammaire en FLE

L'approche méthodologique de l'enseignement du français au Ghana, l'approche communicative, nous donne l'impression qu'elle exclut l'enseignement de la grammaire. Or, savoir s'exprimer s'étend vers savoir bien s'exprimer, ce qui rend nécessaire, l'enseignement de la grammaire. Comme postule Vigner (2001), « Si le niveau des acquis des élèves semble insuffisant, c'est, dit-on, parce que les élèves n'ont pas fait l'effort d'apprendre convenablement leurs leçons de grammaire » (p. 60). Ceci veut dire qu'il faut bien apprendre les leçons de grammaire pour pouvoir avoir un bon niveau en une langue.

Chez Cuq (1996), la grammaire est « perçue comme une activité d'exercice, souvent difficile, mais dont la place et le rôle dans l'enseignement est d'importance variable selon les situations d'enseignement/apprentissage et notamment le cadre exolingue ou endolingue » (p. 28). Mais, si chez Grevisse (ibid.) « C'est par phrases que nous pensons et que nous parlons » (p. 23), et la phrase « est un assemblage logiquement et grammaticalement organisé en vue d'exprimer un sens complet » (ibid.), cela veut dire donc, qu'on ne peut pas se passer de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, voire une langue étrangère, même si elle est considérée difficile, et on utilise l'approche communicative.

Le terme de *grammaire*, est très polysémique car on lui accorde plusieurs sens. Mais, pour notre étude, nous retiendrons seulement ce qui s'inscrit dans notre domaine – l'enseignement/apprentissage d'une langue. Pour Vigner (2004) :

Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et les règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. (p. 15)

Si, selon Vigner (ibid.), une grammaire a « pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue », son enseignement devient très nécessaire dans l'apprentissage du FLE pour aider les apprenants à bien s'exprimer. On ne peut pas apprendre une langue sans savoir les règles qui régissent cette langue, et c'est le cas de l'apprentissage du FLE au Ghana.

2.2.3 Approche communicative en didactique de FLE

Selon Bailly et Cohen (s.d.), « L'Approche Communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication » (para.

1). Cette approche :

... s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en

linguistique et didactique et la suite à différents besoins
(<http://www.lb.refer.org>).

L'objectif de l'approche communicative c'est la communication car avec cette approche, l'apprentissage « devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible » (ibid.)

2.2.4 Notion de pronominalisation

Nous ne pouvons jamais sous-estimer la place de la pronominalisation dans la communication, soit orale soit écrite, en n'importe quelle langue. Mais, avant d'aborder cette notion, nous partons par une explication du mot pronom. Chez Goose (2005), « Le pronom est un mot qui varie en genre et en nombre ; en outre, les pronoms personnels et possessifs varient en personne ; les pronoms personnels, les relatifs et les interrogatifs varient d'après leur fonction » (p. 955). Les pronoms COD qui font l'objet de notre étude varient en genre et en nombre. Selon le site web, <http://bv.alloprof.qc.ca> (s.d.), « La **pronominalisation** est une manipulation syntaxique de remplacement. On appelle le remplacement d'un mot ou d'un groupe de mots par un pronom la *pronominalisation* » (*para. 1*). Chez De Salins (1996) c'est « une reprise d'un nom ou un groupe nominal par un pronom » (p. 35). De ces deux définitions, nous remarquons qu'il s'agit de la syntaxe, de remplacer ou de reprendre un SN par un pronom quand on parle de la pronominalisation. Principalement, **la pronominalisation** permet d'identifier des fonctions : Sujet, Attribut du sujet, Complément direct, Complément indirect, et de démontrer que le groupe de mots remplacé constituait une unité, elle aide à la délimitation des groupes (<http://bv.alloprof.qc.ca>, para. 2 & 3).

Le sujet de la phrase peut être pronominalisé par *il(s)*, *elle(s)*, *cela*, *ça*, *ce* (*c'*). Par exemple :

1. Les organisateurs du gala ont déroulé le tapis rouge.
- Ils ont déroulé le tapis rouge.

L'attribut du sujet peut être pronominalisé par *le* (*l'*). Il doit suivre un verbe attributif (*est*). Par exemple :

1. Martin est brillant.
- Martin l'est.

Le complément d'objet direct du verbe peut être aussi pronominalisé par *le* (*l'*), *la* (*l'*), *les*, *en*, *cela*, *ça*. Notre étude ce situe dans cette optique.

1. Je mange une pomme.
- Je la mange.

Le complément d'objet indirect du verbe peut être pronominalisé par *lui*, *leur*, *en*, *y*.

1. Je parle à Frédéric.
- Je lui parle.

2.2.5 Constructions verbales

Le groupe verbal, aussi appelé le syntagme verbal, « est le second des deux constituants obligatoires de la phrase de base lorsque celle-ci s'analyse selon le schéma : **P** → **GN+GV** » (Riegel et al., *ibid.*, p. 389). Il « assure souvent la fonction globale de propos, par opposition au thème de l'énoncé, représenté par le sujet » (*ibid.*, p. 390). L'élément fondamental du groupe verbal, le verbe, « peut

se réduire à ce seul constituant : [*Jean*] GN [*bluffe* V] GV » (ibid.). Ils ajoutent qu' :

Il y est généralement accompagné d'un ou de plusieurs éléments qui sont soit des adverbes modificateurs directs (obligatoires) ou, plus souvent, facultatifs) du verbe (*Il va / conduit / raisonne vite* – *Le train entre lentement dans la gare*) ou des expressions équivalentes, soit ce que l'on appelle traditionnellement ses compléments (ou attributs du sujet, si le verbe est *être* ou un verbe fonctionnellement équivalent). (ibid., pp. 390-391)

C'est particulièrement sur le complément du verbe, le complément d'objet direct que porte notre étude. « Au sens traditionnel du terme, un complément du verbe est un syntagme de type nominal ou prépositionnel qui fait partie du groupe verbal (alors que le complément circonstanciel lui est extérieur) et qui dépend du verbe à double titre » (ibid. p. 392). Selon les grammaires traditionnelles, le complément d'objet (direct ou indirect) est « la personne ou objet sur laquelle passe (« transite ») l'action exprimée par le verbe et effectuée par le sujet » (ibid. p. 393). Mais cette conception de la transitivité, selon Riegel et al. (ibid.) « est battue en brèche par de nombreux contre-exemples » (ibid.). Son inadéquation, ils ajoutent :

tient non pas à son caractère sémantique (encore que le sens de « passeur sur » soit peu clair), mais au fait que le rapport instauré par le verbe entre les rôles sémantiques du sujet et du complément s'y trouve indument assimilé à une action du premier sur le second, alors que ce peut être un rapport de localisation (*le belvédère la ville- l'armée occupe tous les points stratégiques il a quitté l'appartement- la fenêtre donne sur la cour*), d'évaluation temporelle (*Il a passé deux semaines à*

la campagne – L'épreuve orale a duré plus d'une heure), de cause à conséquence (*Son imprévoyance lui a valu /causé / occasionné bien des soucis – Son intervention a suscité / provoqué l'hilarité générale*), d'évaluation comparative (*Il ressemble à son père*), de concomitance (*La bière accompagne bien / va bien avec la choucroute*), etc. (pp. 393-394)

D'après Riegel et al. (ibid.), « Les sens relationnels des verbes étant infiniment variés et différenciés, il est naturel que les rôles sémantiques joués conjointement par leurs sujets et leurs compléments le soient aussi » et « les notions de transitivité et d'intransitivité caractérisent les différents types de constructions du verbe » quand elles sont employées dans une acception formelle » (p. 394). Une construction verbale peut être transitive, intransitive, ditransitive et attributive selon le cas. La construction verbale sera :

- ▶ intransitive, lorsque le verbe n'a pas de complément (*il aboie*) ;
- ▶ transitive, lorsque le verbe a un ou plusieurs compléments. La construction sera **transitive directe** si le complément (dit **d'objet direct**) est directement relié au verbe (*Il attend les vacances – Il a gagné Paris*), **transitive indirecte** si le complément (dit **d'objet indirect**) est introduit par une préposition (*Il pense aux vacances – Il va à Paris*) ;
- ▶ ditransitive (c-à-d. à **double complémentation**) si le verbe se construit avec deux compléments dont l'un est généralement direct et l'autre indirect (*il interdit [l'entrée] [aux curieux]*) et qui, se présentant le plus souvent dans cet ordre, sont parfois appelés **objet premier et objet second**. Quelques verbes peuvent même se construire avec trois compléments ;

► **Attributive** si un verbe copule comme *être* instaure entre l'élément prédicatif dit attribut qu'il régit directement et son sujet une relation morphosyntaxique et sémantique particulière marquée par le phénomène de l'accord (*Ces boissons sont désaltérantes – Ce repas fut un regal*) ou si un verbe lexical l'instaure entre son objet et une proposition attributive réduite (sans copule) : *Tout le monde trouve ces boissons désaltérantes / Tout le monde trouve que ces boissons sont désaltérantes.* (ibid.).

2.2.6 Fonctions grammaticales du complément d'objet

Le complément d'objet, selon Goose (ibid.) « est un complément essentiel non adverbial » et « Selon qu'il est introduit ou non par une préposition, il est appelé **direct** ou **indirect** » (p. 391). D'après lui (ibid.) le complément d'objet direct, appelé simplement *objet direct*, « est rattaché au verbe directement, c'est-à-dire sans l'intermédiaire d'une préposition : *Ce manteau craint LA PLUIE* » (p. 392). Chez Riegel et al. (ibid.) :

... les verbes transitifs directs sont normalement suivis d'un **complément d'objet**, (abrégé en c.o.d.) construit sans préposition et qui, sauf blocage sémantique, peut prendre toutes les formes du groupe nominal et de ses équivalents pronominaux ou propositionnels. *Il connaît bien la musique classique / quelqu'un – Il veut que Paul parte / partir – Je me demande s'il est là / où il est – Invitez qui vous voudrez – je ne savais pas qui contacter/que faire/ ou aller/ comment réagir, etc.* (p. 397)

Ils ajoutent que : le c.o.d. peut en être détaché par dislocation ou par extraction au moyen de *c'est...que*, à l'intérieur du groupe verbal (sauf permutation avec un autre complément (p. 398). En voici des exemples :

*La musique, il la connaît bien – C'est la musique classique qu'il connaît bien –
Ce qu'il connaît bien, c'est la musique classique.*

Le COD se remplace par les formes correspondantes du pronom conjoint de la 3^e personne (*Il le / la / les connaît*) ou par *en* éventuellement accompagné par un pronom indéfini s'il est l'objet d'une détermination non définie : *Les fruits étaient excellents. J'en ai mangé ø / un / plusieurs / quelques-uns.*

Par contre, « Le complément d'objet indirect (**c.o.i.**) est introduit par des diverses prépositions dont les deux plus fréquentes sont *à* et *de* » et « L'identification du c.o.i. est d'autant plus délicate que la plupart des compléments circonstanciels sont aussi introduits par une préposition » (Riegel et al., p. 402). Selon Goose (ibid.), le COI « peut être le seul complément essentiel ... Mais il peut aussi accompagner un complément direct que l'on appelle **objet premier**, tandis que l'objet indirect est dit **objet second** (ou *secondaire*) » (p. 394)

2.2.7 Syntaxe

La syntaxe, chez Goosse (2005), « étudie les relations entre les mots dans la phrase : l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe » (p. 7). Selon le site web, <http://dictionnaire.reverso.net> (s.d.) la syntaxe est la partie de la grammaire « ... relative aux règles régissant les relations entre les mots (ou les

syntagmes) à l'intérieur d'une phrase » (para. 1), et pour Delaveau et Kerleroux (1985), elle « vise à formuler les régularités sous-jacentes à l'organisation des phrases et implique un compte rendu explicite des phénomènes qui constituent l'usage commun d'une langue » (p. 8).

Nous constatons à travers ces définitions qu'il s'agit de règles régissant la bonne organisation des mots dans une phrase quand on parle de la syntaxe. Ceci veut dire qu'il y a un certain ordre à suivre dans la composition d'une phrase. On ne peut pas mettre les mots à n'importe quelle position dans la phrase comme nous verrons dans la section suivante. Comme nous l'avons déjà constaté dans la section 2.2.4 de notre travail, la pronominalisation est une manipulation syntaxique. Pour pouvoir pronominaliser le COD en français, il faut exiger une bonne maîtrise de la syntaxe de la langue française. Notons que les éléments constitutifs de la phrase comme nous les avons déjà montrés dans l'introduction de notre travail sont le SN et le SV ($P \rightarrow SN + SV$). On peut élaborer cet ordre normal à suivre dans la composition de la phrase en français, souvent appelé l'ordre canonique, ainsi : Sujet (S) + Verbe (V) + objet (O) comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessous :

Paul lit un journal.

S + V + O

Mais cet ordre change quand on doit pronominaliser l'objet dans la phrase ce qui pose beaucoup de difficultés aux apprenants ghanéens du FLE. Donc, la syntaxe joue un rôle principal dans la pronominalisation du COD car comme le

dit Ayi-Adzimah (2006), « elle détermine la distribution des pronoms de reprise dans la phrase » (p. 44).

2.2.7.1 Notion d'ordre canonique

Selon Ayi-Adzimah (2006) « Pour mener à bien l'analyse des phrases observables, de manière à leur attribuer une structure catégorielle et fonctionnelle, les grammairiens posent une structure de référence, dite structure canonique ou ordre canonique » (p.) Selon Delaveau et Kerleroux (1985, p. 8), on définit ainsi « l'ordre » où les fonctions sont reconnaissables comme l'association déterminée d'une catégorie déterminé avec une position déterminée.

La structure canonique, comme le dit Ayi-Adzimah (ibid.) :

sert non seulement à décrire les séquences observables qui se conforment à elle, mais aussi à caractériser celles qui ne correspondent pas à ce schéma structural. Les pronoms conjoints (atones) constituent un cas typique de non correspondance à l'ordre canonique ou au schéma structural décrit en haut ; ils occupent des positions non fonctionnelles

2.2.8 La morphologie

Selon Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2008, dictionnaire de la langue française, le mot « morphologie » a été créé en allemand par Goethe avec le grec *morphê*, qui signifie « forme » et *logia*, qui signifie « théorie » (p. 1637). De son origine, nous pouvons dire que la morphologie c'est la théorie de la forme. Mais elle est définie dans le même dictionnaire comme l' « Étude des

variations de forme des mots dans la phrase » (ibid.). Chez Goosse (ibid.), « la morphologie étudie les morphèmes ou éléments variables dans les mots » (p. 6). Il ajoute qu' :

On distingue les morphèmes grammaticaux, qui sont les désinences ou flexions : marques du genre et du nombre dans les adjectifs ; marques du temps, du mode, de la personne, du nombre dans les verbes, etc., – et les morphèmes lexicaux : préfixes, suffixes, etc. (ibid.)

Dans la pronominalisation du COD, il y a des variations de forme des mots. Le pronom personnel COD varie selon le complément d'objet à pronominaliser ; le genre et le nombre. Par exemple :

1. Pierre prend un taxi aujourd'hui.
2. Ils nettoient la salle.
3. Elle mange les frites.

Dans l'exemple 1, il faut le pronom personnel COD *le* car le complément d'objet, *un taxi*, est du genre masculin et il est au singulier. Ainsi, nous aurons : *Pierre le prend aujourd'hui*. Il faut le pronom personnel COD *la* dans le deuxième exemple car le complément d'objet, *la salle*, est du genre féminin et il est au singulier. Donc, nous aurons : *Ils la nettoient*. Le complément d'objet dans le dernier exemple, *les frites*, est du genre féminin et il est au pluriel. Aussi, nous aurons : *Elle les mange*. Notons que les verbes dans les trois phrases ne varient pas quand on pronominalise le complément d'objet au présent de l'indicatif.

Au temps composé, il faut accorder le verbe en genre et nombre, ce qui est difficile pour beaucoup d'apprenants ghanéens. Maintenant, mettons les phrases ci-dessus au passé composé pour voir les variations de forme dans les verbes.

1. Pierre a pris un taxi aujourd'hui.
2. Ils ont nettoyé la salle.
3. Elle a mangé les frites.

Nous aurons : *Pierre l'a pris aujourd'hui, Ils l'ont nettoyée* et *Elle les a mangées*, respectivement. Notons que la forme du verbe prendre, *pris*, n'a pas changé. Or, celles des verbes *nettoyer* ; *nettoyé*, et *manger* ; *mangé*, ont changé en *nettoyée* et *mangées*, respectivement pour s'accorder en genre et en nombre.

2.2.8.1 La troisième personne et les pronoms anaphoriques

Comme nous l'avons déjà indiqué dans l'introduction de notre étude, nous étudions les difficultés que rencontrent les akanophones dans la pronominalisation du COD à la troisième personne – *le, la* et *les*. Ainsi, la nécessité de discuter en bref la notion de *personne* et les pronoms anaphoriques.

Dans la plupart des langues du monde y compris le français, les morphèmes pronominaux constituent un système à trois termes appelés les « personnes grammaticales ». Ces personnes grammaticales désignent : « le locuteur (ou le scripteur), celui qui parle ou qui écrit » (la première personne) ; « le destinataire, auditeur ou interlocuteur, plus rarement (sauf dans la correspondance) lecteur » et « soit un ensemble d'interlocuteurs, soit un ensemble de personnes dont l'interlocuteur fait partie » (la deuxième personne au singulier et au pluriel respectivement) ; et « un être ou une chose (au singulier), des êtres ou des choses dont on parle » (la troisième personne) (Goosse, *ibid.* pp. 961-964).

Selon Goosse (*ibid.*) :

La 3^e pers. désigne ce qui ne ressortit ni à la 1^{re} ni à la 2^e, qui, elles, concernent des êtres humains participant à la situation de communication. ... L'identification de la 1^{re} et de la 2^e pers. est d'ordinaire évidente, puisque cela résulte de la situation. Il n'en est pas de même pour la 3^e; le fait que dans ce cas la plupart des pronoms portent la marque du genre facilite l'identification. (p. 964)

Or, « on identifie mal une personne présente en la désignant oralement par un pronom de la 3^e pers. » (ibid.). Les pronoms compléments d'objet direct s'inscrivent dans le domaine de la 3^e personne et une bonne maîtrise des pronoms de la 3^e personne est important pour mieux pronominaliser complément d'objet, le COD, dans notre cas.

Chez Benveniste (1974), la 3^e personne est constituée donc de tous les *objets* dont parle « je » et de « tu ». « Il » et les autres éléments de la 3^e personne, à la différence de « je » et de « tu » constituent des pronoms au sens strict. C'est-à-dire, des éléments anaphoriques qui remplacent des GN ou des GP dont ils tirent leurs références (p. 255). Comme postule Delaveau et Kerleroux (1985), « certaines unités de la langue tiennent tout ou partie de leur interprétation, de la relation qu'elles entretiennent avec d'autres unités, qu'on dénomme leur antécédent » (p. 175). C'est le cas des pronoms relatifs et ceux de la 3^e personne, dits les pronoms anaphoriques car ils reprennent leurs antécédents.

2.2.9 Notion d'erreur

On ne peut pas ignorer la place de l'erreur dans l'apprentissage, surtout, dans l'apprentissage des langues étrangères en contexte multilingue. Selon

Lahouam (2014) « Dans l'apprentissage scolaire, il est inévitable que l'élève, au cours de sa formation, fasse des erreurs » (para. 1). Chez le site web, <http://portail-du-fle.info> (s.d.) :

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et transitoire. La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances. Etant donnée l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique moderne. (para. 1)

Ceci nous montre que l'erreur est incontournable dans l'apprentissage, dans notre cas, dans l'apprentissage du français, une langue étrangère, dans un milieu multilingue (le Ghana) et si un apprenant fait moins d'erreurs dans un domaine, c'est-à-dire qu'il a maîtrisé mieux ce domaine.

Selon (Ringbom, 2008) « Le terme d'erreur a souvent une connotation négative impliquant un défaut indésirable et effaçable de la performance de l'apprenant » (para. 26). Mais chez Lahouam, (ibid.), « Si, traditionnellement, le concept d'erreur est lié à l'idée de faute avec ses connotations négatives, la pédagogie actuelle préconise que les erreurs des élèves soient prises en compte par leurs enseignants » (ibid.). *Nous remarquons donc qu'auparavant l'erreur n'était pas tellement acceptée dans l'apprentissage. Mais aujourd'hui, on peut même dire que l'erreur constitue une partie intégrante de l'apprentissage.* Selon Bailly et Cohen (s.d.) « le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance » (para. 11) *et comme dit Kiyitsioglou-Vlachou (2001). « L'erreur commise par un apprenant est une bénédiction : étape nécessaire dans un*

processus d'acquisition, révélatrice d'un état de compréhension, elle est tremplin pour une explication adaptée et profitable » (p. 30).

Brousseau (1994) postule que « L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée ». De ce que dit Brousseau (ibid), nous voyons que l'effet d'une connaissance antérieure tend à avoir des influences inacceptables sur la nouvelle connaissance qu'on acquiert. On peut parler ici, d'un transfert négatif de la connaissance antérieure à celle qu'on est en train d'acquérir. Chez Bailly et Cohen (ibid.) :

S'inspirant du constructivisme et de la notion linguistique d'interlangue, on considère que l'erreur a également une fonction formative. L'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un "feedback" (commentaire) constructif. (para. 12)

Nous devons donc tenir compte du fait que faire une erreur dans l'apprentissage, surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte plurilingue, n'est pas une mauvaise chose. Comme postule Mamouni (2011) :

Puisque l'erreur est révélatrice d'une authentique activité intellectuelle de l'élève (stratégie d'appropriation par élaboration progressive de schémas de représentation), elle n'est pas blâmable: elle n'est pas de la faute de l'élève, ce n'est pas une faute. Ce n'est pas l'indice d'un défaut de connaissance, mais celui de l'inadéquation des connaissances de l'élèves à rendre compte du réel. (para. 4)

2.2.9.1 Types d'erreur

Selon Mamouni (ibid.) il existe deux types d'erreurs : des erreurs de performance et des erreurs de compétence.

Il y a en fait, deux types d'erreurs :

- des "erreurs de performance", ou erreurs "bêtes", étourderies ou "lapsus" : erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnés par les conditions du devoir. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la *faute*.
- des "erreurs de compétence", révélant une activité intellectuelle de l'élève ("erreurs intelligentes") : erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable (liée à la nature du développement cognitif de l'élève) et utile (elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en bout de processus). Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment *l'erreur*. (para. 7-8)

2.3 Notion de langue maternelle

La notion de langue maternelle est polysémique comme nous constatons chez Dabène (1994) – la langue de la mère, la première acquise, la langue la mieux connue et la langue acquise « naturellement » (pp. 10-14). Rappelons que l'akan est la langue maternelle de nos apprenants enquêtés. Pour notre étude, nous

avons décidé de rester avec la notion de langue maternelle comme la langue la mieux connue. Selon Dabène (ibid.),

La langue maternelle serait ainsi la mieux acquise, son appropriation mettant en jeu des capacités mémorielles plus fortes et bénéficiant de la plasticité maximale des organes sensori-moteurs. Le locuteur « natif » est donc considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue. (p. 11)

Par cette définition de langue maternelle, nous ne parlons pas de la langue de la mère car il se peut qu'un enfant ait une langue comme sa langue maternelle qui n'est pas nécessairement, la langue de sa mère mais il parle bien cette langue. La langue maternelle est ainsi la langue la mieux connue de l'apprenant parmi toutes les langues qu'il peut comprendre et parler. Il est dit donc « natif » de cette langue.

Comme nous l'avons déjà dit (cf. p.35), le Ghana compte plus de soixante langues maternelles mais seules neuf sont développées et utilisées dans l'éducation et les medias. Mais, nous avons, pour l'objectif de ce travail, choisi l'akan, la langue la mieux connue de l'apprenant, comme la langue maternelle, et non pas la langue maternelle en tant que la langue de la mère, la première acquise ou la langue acquise « naturellement ».

2.3.1 Akan

Selon, Paul, Simons & Fennig (2015), la langue akan appartient au groupe Kwa de la famille Niger-Congo et elle a environ 8,3 million locuteurs au Ghana et en Côte d'Ivoire en Afrique Occidentale. Mais pour notre étude, ce qui nous

intéresse c'est l'akan du Ghana qui selon Schachter & Fromkin (1968), regroupe plus de 14 dialectes et certains d'entre eux sont plus intelligible mutuellement que d'autres :

The language has over fourteen dialects, some of which include: Akuapem, Asante, Akyem, Fantse, Wassa, Bono, Kwahu, Akwamu, Assin, Twifo, Denkyira, Agona, Bremang, and Adanse. Some of the dialects are more mutually intelligible than others. (Schachter & Fromkin, 1968).

Dans la carte dans notre Contexte de l'étude, nous constatons que les akanophones au Ghana occupent le milieu et quelques parties du sud du pays, et quelques parties de la Région Volta. Mais, ils sont principalement trouvés dans les Régions de l'Ouest, du Centre, de l'Est, de Brong-Ahafo et d'Ashanti. Chez Ward (1967), l'akan a deux grandes divisions :

From the linguistic point of view, Akan falls into two main divisions, the Fantse (also known as Mfantse) and Twi. (Ward, 1967)

Aujourd'hui, selon Boadi (1997), le terme de *twi* renvoie aux variétés de la langue akan parlées dans les régions Akuapem, Akwamu, Akyem, Assin, Twifo, Asante, Denkyira, Kwahu et Bono, tandis que le fantse est parlée le long de la côte entre Sekondi-Takoradi dans la Région de l'Ouest et Accra dans la Région de Greater Accra du Ghana :

The term "Twi" is now used as a label for the varieties of Akan spoken in such areas as Akuapem, Akwamu, Akyem, Assin, Twifo, Asante, Denkyira, kwahu, and Bono, while "Fantse" is spoken along the coast between Sekondi-Takoradi in the Western Region and Accra in the Greater Accra Region of Ghana. (Boadi, ibid.)

L'akan est aussi parlé aujourd'hui comme la L2 chez les Ahanta, Nzema, Sefwi, Aowin, etc., ainsi que dans toutes les capitales régionales pour les raisons de commerce :

The Ahanta, Nzema, Sefwi, Aowin, Effutu, Awutu, Senya, Anum, Larteh, and kyerepong often speak Akan as their second language. It is also widely spoken as a second language especially in the state capital Accra, and all the regional capitals, for trade and commerce. (Boadi, ibid.)

Comme nous le remarquons chez Akpanglo-Nartey (2012), le fantse, l'asante et l'akuapem sont les trois dialectes principaux de l'akan mais ils sont parfois considérés des langues différentes:

The three main dialects of Akan (Fantse, Asante Twi and Akuapem Twi) are studied in schools and are also considered as separate languages. (Akpanglo-Nartey, 2012)

Ainsi, des études menées sur l'akan ont été souvent menées sur ces trois dialectes, comme nous le remarquons chez Dolphyne (1988), Boadi (ibid.) et Abakah (2005).

2.4 Analyse critique des travaux antérieurs

Notre recherche des travaux antérieurs sur la pronominalisation du complément d'objet en général et du COD en particulier, nous a montré que bon nombre de chercheurs, ghanéens et étrangers, ont mené des études soit directement sur ce sujet soit sur d'autres sujets qui ont lien avec le cas étudié.

Comme dit Ayi-Adzimah (2006), « La performance dans l'emploi des

compléments d'objet peut être examinée selon deux perspectives : au niveau textuel et au niveau phrastique » (p. 63). Selon lui :

La première perspective concerne le traitement des reprises anaphoriques ayant comme rôle la gestion de la cohésion et de la cohérence de textes. La deuxième perspective implique l'emploi des formes de pronoms personnels dans de phrases selon les fonctions des leurs antécédents. (ibid.)

Nous nous intéressons à la deuxième perspective car dans notre étude il s'agit des phénomènes linguistiques qui s'inscrivent dans cette optique.

Kuupole (1994, p. 142), travaillant sur le FLE en contexte multilingue ghanéen a remarqué que l'une des difficultés des universitaires dans l'apprentissage du français était la pronominalisation du complément d'objet (direct et indirect) :

... the difficulties encountered in the use of object pronouns cannot be overemphasized. Errors frequently occur in use of the direct and indirect objects (pronouns) such as these:

(NP) Subject	Aux: (avoir)	P.P. main verb	Complément
1. Vous 2. Manuel 3. Il	l' les la	avez demandé a montrés donne	de sortir que ce ... un renseignement
4. Il 5. Je (veux)	les les	faut souhaiter	un retour ... une bonne année
Idem	Indirect Object Pronoun	idem	Idem
1. Annaise 2. Cela (va) 3. Je 4. Je (vous conseille de) 5. Je (peux)	Lui lui lui lui lui	Aide pousser ai remercié corriger considérer	à réconcilier les habitants. à reconnaître son isolement. comme un muet

Il ajoute que ces erreurs sont dues au transfert de la syntaxe de la langue anglaise au français :

These errors emanate from the fact that students transposed the English sentence structure literally into French. (ibid.)

Dans leur étude sur les difficultés des étudiants universitaires dans l'emploi des pronoms COD et COI, De-Souza & Bakah (ibid.) ont reconnu l'identification des COD/COI, le choix des pronoms personnels COD/COI et l'emplacement des pronoms personnels COD/COI comme les difficultés majeures des étudiants enquêtés (p. 21). Les études d'Ayi-Adzimah (2006, 2010) et de Bariki & Oshounniran (ibid.) n'ont pas manqué de soulever ces mêmes difficultés comme les difficultés des étudiants dans les universités où ils ont mené leurs études.

Bien que les études de De-Souza & Bakah (ibid.) et d'Ayi-Adzimah (2006) et de Bariki & Oshounniran (ibid.) soient menées au niveau universitaire, ils n'ont pas demandé à leurs étudiants enquêtés de reproduire les phrases comme nous avons demandé à nos apprenants enquêtés de faire. Pour Ayi-Adzimah (ibid.) il a juste donné les phrases et il a demandé aux étudiants enquêtés de les compléter avec le pronom COI approprié ce qui nous considérons insuffisant dans le cas des universitaires. Voici la consigne du test donnée aux étudiants et l'une des phrases dans le test sur les compléments d'objet indirect :

Consigne :

Remplacez les tirets dans les phrases suivantes par les pronoms personnels suivants : lui, à lui, de lui, leur, y, en, d'eux, à elle, d'elle et se.

CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

La réalisation de chaque travail de recherche nécessite quelques démarches méthodologiques à suivre. Notre étude ne déroge pas à la règle. Dans ce chapitre, nous décrivons les démarches que nous avons suivies pour mener à terme notre étude : la population de recherche, l'échantillonnage et échantillon, les instruments de collecte des données, la validité et la fiabilité des instruments de collecte de données, la procédure dans la collecte des données, les méthodes d'analyse des données de l'étude.

3.1 Description du terrain d'enquête, de la population de l'étude et de l'échantillon.

Nous décrivons dans cette partie de notre étude, le terrain où nous avons mené notre enquête, la population de l'étude, ainsi que l'échantillon utilisé pour recueillir nos données.

3.1.1 Terrain d'enquête

Comme dit Bloomfield (1933, cité dans Crystal, *ibid.*), si vous voulez comparer deux langues, c'est mieux de connaître l'une parmi les deux.

If you want to compare two languages, it helps to know one of them!

(p. 432)

Donc, pour nous aider à établir les possibilités de transferts linguistiques de la langue maternelle (akan : fantse, twi et akuapem) au français dans la

pronominalisation du COD, nous avons mené notre étude dans un milieu où nous connaissons mieux la langue prédominante de la localité. Notre étude a eu lieu au niveau *Senior High School (SHS)* du système éducatif ghanéen dans la Métropole de Sekondi-Takoradi au Ghana. L'apprentissage du français à ce niveau qui est comparable au niveau lycée du système éducatif français est généralement réservé aux apprenants qui ont intérêt à l'apprendre ; ce n'est pas obligatoire. Or, il y a des situations dans lesquelles un apprenant n'a pas de choix de faire autre que d'apprendre le français de façon obligatoire à cause de la classe dans laquelle il/elle se trouve. Dans ce cas, le français est une matière obligatoire.

La Métropole de Sekondi-Takoradi, (*Sekondi-Takoradi Metropolitan Assembly - STMA*) dont le nom est composé de deux grandes villes voisines – Sekondi et Takoradi, est la capitale de la Région de l'Ouest (*Western Region*) du Ghana. Sekondi est la capitale administrative car c'est là où est située la mairie tandis que Takoradi est la capitale économique. Les autochtones de la Métropole sont les Ahanta mais leur langue, l'ahanta, n'est plus la langue prédominante de la Métropole ; c'est plutôt l'akan, surtout son dialecte le fantse, aussi appelée, 'Mfantse', 'Fante' ou 'Fanti' qui y est plus parlé. On le parle presque partout dans la Métropole : à la maison, à l'église, dans les rues, au marché pour ne citer que ceux-ci. Il est enseigné aussi à l'école primaire, aux niveaux *JHS* et *SHS*.

Hall (ibid.) affirme ce fait même des années avant aujourd'hui :

Also, though Ahanta is still widely spoken in the Takoradi area, historical records show that at one time, it was spoken over a far wider area than at present. In the eastern part of the Ahanta area, there has

been a linguistic shift to Fanti, though the people still recognise their cultural identity with those who still speak Ahanta. (pp. 15-16)

Aujourd'hui, nous pouvons dire que la situation est peut-être pire que celle que Hall (ibid.) avait décrite. On parle plus de fantse que d'ahanta à Sekondi-Takoradi.

La Métropole de Sekondi-Takoradi recense 12 écoles publiques au niveau SHS ; 7 à Sekondi – 5 écoles mixtes, 1 école de garçon et 1 école de fille, et 5 à Takoradi – 3 écoles mixtes, 1 école de garçon et 1 école de fille. Les écoles sélectionnées pour notre étude, à savoir St. John's School, Sekondi College, Takoradi Senior High School et Archbishop Porter Girls' Secondary School, sont situées à Bakaeyir, à Ntwaaban, à Tanokrom et à Fijai Hills, respectivement.

3.1.2 Population cible

Pour cette étude, la population cible était le total de tous les apprenants akanophones du français langue étrangère au niveau *SHS* dans les écoles sélectionnées dans la Métropole de Sekondi-Takoradi au Ghana. Le choix des akanophones est dû au fait que l'akan est la langue prédominante de la Métropole, et que c'est la langue que nous connaissons mieux pour pouvoir établir les transferts linguistiques. Sinon, nous pouvons avoir presque les mêmes résultats dans des cas où la syntaxe des langues L1 et L2 est la même que l'akan et l'anglais respectivement.

3.1.3 Échantillonnage

Pour échantillon nous avons sélectionné quatre-vingts (80) apprenants akanophones (fantsephones, twiphones et akuapemphones) du FLE en troisième année, sélectionnés de quatre (4) écoles parmi les douze (12) écoles publiques au niveau SHS dans la Métropole de Sekondi-Takoradi ; vingt (20) apprenants par établissement. Nous avons choisi un lycée non-mixte pour les garçons et un lycée mixte à Sekondi – St. John’s School et Sekondi College, respectivement et un lycée non-mixte pour les filles et un lycée mixte à Takoradi – Archbishop Porter Girls’ Secondary School et Takoradi Senior High School, respectivement qui seront désormais appelés SJS, SEKCO, APGSS et TADISCO dans notre étude. Pour des raisons d’équilibre entre les sexes, nous avons aussi sélectionné quarante (40) garçons et quarante (40) filles, au total.

Le choix de ces écoles pour notre étude est pour des raisons simples et spécifiques. D’abord, nous avons décidé de choisir quatre écoles représentant le tiers du total des écoles publiques au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi car cela nous paraît suffisant pour nous aider à atteindre notre objectif de savoir les difficultés que rencontrent les apprenants à ce niveau dans la pronominalisation du COD.

Deuxièmement, il nous fallait des écoles auxquelles nous aurions accès facilement et qui sont aussi situées assez proches pour faciliter notre déplacement lors de la collecte de données.

Aussi, l’enseignement du français n’est pas nouveau dans ces quatre écoles ; il a été enseigné pour plus de trois décennies dans ces écoles, dans tous

les systèmes éducatifs secondaires au Ghana à savoir, l'*Ordinary Level* ('*O*' *Level*), l'*Advanced Level* ('*A*' *Level*), le *Senior Secondary School* (*SSS*), et maintenant le *Senior High School* (*SHS*).

Nous avons aussi sélectionné les apprenants en troisième année pour les raisons suivantes :

- i. Les apprenants en troisième année, classe d'examen au niveau *SHS* ont suivi plus d'années de formation en français que ceux de la première année et de la deuxième année, ce qui nous aidera à atteindre notre objectif.
- ii. Une pré-enquête que nous avons menée auprès des lycées dans la Métropole de Sekondi-Takoradi en mars 2014 nous a montré que certains professeurs n'ont pas encore enseigné les pronoms personnels COD aux apprenants de la première année et de la deuxième année. Certains aussi les enseignent seulement aux apprenants de l'année finale (*SHS 3*) pour les préparer pour le *WASSCE*.

Le choix des vingt (20) apprenants dans chaque école était au hasard et les apprenants ont participé à l'étude de leur plein gré ; personne n'a été obligé d'y participer. Il y avait à APGSS, à SEKCO, à SJS, et à TADISCO, 64, 47, 29 et 34 apprenants respectivement en troisième année. Les enseignants de français dans ces écoles ont expliqué aux apprenants l'objectif de notre présence dans leurs écoles, et ont demandé leur coopération lors de l'enquête. Nous avons d'abord recensé les akanophones en troisième année dans ces écoles avec l'assistance de

leurs enseignants de français. Puis, nous avons demandé à ceux qui voulaient participer à l'étude de lever les mains. À APGSS et à SJS, nous avons compté de 1 à 20 pour sélectionner 20 filles et 20 garçons respectivement. À SEKCO et à TADISCO, nous avons d'abord compté de 1 à 10 pour sélectionner 10 filles et nous avons encore compté de 1 à 10 pour sélectionner 10 garçons.

3.2 Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé trois instruments dans la collecte des données : un questionnaire, un test de grammaire sur la pronominalisation du COD, chez les apprenants et un questionnaire chez les enseignants de français, dans les écoles sélectionnées. Nous avons aussi eu des échanges avec les apprenants enquêtés après le test de grammaire sur le cas étudié.

3.2.1 Questionnaire pour les apprenants

Le questionnaire pour les apprenants cherchait à recueillir des données personnelles des nos enquêtés surtout sur leurs situations linguistiques. Ces données nous ont aidées à prédire ce qui pouvait causer les erreurs commises par les apprenants. Le questionnaire avait onze (11) éléments (cf. Annexe I) et il comprend le sexe, le dialecte d'akan qu'ils parlent comme langue maternelle, etc.

3.2.2 Le test de grammaire sur la pronominalisation du COD

Ce test de grammaire (Annexe II) sur la pronominalisation du COD a constitué le corpus de notre étude. Chez Pellat (2009), « Le corpus est un

échantillon considéré comme représentatif de la langue à étudier. Les règles de fonctionnement de la langue sont induites de l'observation de ce corpus » (p. 21). Ainsi, notre corpus a été construit à l'aide de 20 questions sur la pronominalisation du COD auxquelles les apprenants akanophones de FLE en troisième année au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi ont répondu.

Le but était d'analyser les erreurs de ces apprenants au point de vue morphosyntaxique pour établir les transferts linguistiques de la langue maternelle et de l'anglais à la langue française, et de proposer des solutions à ces erreurs. Les apprenants devaient répondre aux questions en remplaçant des compléments d'objet directs soulignés par les pronoms COD de la 3^e personne qui convient, au présent de l'indicatif et au passé composé et aussi en transformant des phrases à la négation en utilisant le pronom COD de la 3^e personne qui convient au présent de l'indicatif et au passé composé.

Le test avait dix (10) questions exigeant des réponses affirmatives - cinq (5) au présent de l'indicatif (Questions 1 à 5) et cinq (5) au passé composé (Questions 6 à 10). Il y avait aussi dix (10) questions auxquelles ils devaient donner des réponses à la négation – cinq (5) au présent de l'indicatif (Questions 11 à 15) et cinq (5) au passé composé (Questions 16 à 20). Les questions 1 à 5 répondent à notre premier objectif, les questions 6 à 10 répondent à notre deuxième objectif et les questions 11 à 20 répondent à notre troisième objectif.

Tous les verbes et même certaines phrases utilisés dans le test sont trouvés dans les œuvres de Dodoo (2010) – *La belle Fleure et d'autres histoires*, et de

Verne (2010) – *Le tour du Monde en 80 jours* qu'utilisent les apprenants ghanéens de FLE au niveau *SHS* pour la littérature et l'oral, ainsi que ceux trouvés dans l'œuvre de Miquel (2005) – *Grammaire en dialogues : Niveau débutant* (pp. 111-113) que nous avons trouvé très importants pour la construction de notre corpus à cause du français facile utilisé dans ces livres. Ce sont des verbes et des phrases intégrées dans des dialogues empruntées à la vie quotidienne. Les apprenants sont très familiers avec ces verbes.

Nous considérons comme *erreur* dans ce test sur le cas étudié, chaque trait morphologique et syntaxique employé par l'apprenant enquêté qui ne conforme pas aux règles qui régissent la pronominalisation du COD dans la grammaire du français. Vu le fait que la pronominalisation du COD n'est pas une opération aisée chez les apprenants ghanéens, pour qu'un apprenant réussisse dans ce test de grammaire, il faut qu'il/elle ait la moyenne de 8 sur 20 et plus. C'est-à-dire 40% et plus. Un apprenant a échoué s'il/elle a une note entre 0 et 7 sur 20.

3.2.3 Questionnaire pour les enseignants de français

Nous avons donné un questionnaire aux enseignants de français (Annexe III) dans les écoles sélectionnées en vue de savoir les difficultés qu'ils remarquent chez leurs apprenants en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la pronominalisation du COD.

Le questionnaire destiné aux enseignants de français était composé de 13 éléments. Les éléments, 1 à 5, portent sur quelques données personnelles des enseignants de français dans les écoles sélectionnées : le sexe, la langue

maternelle, les langues parlées dans l'ordre d'acquisition, la qualification professionnelle et l'ancienneté dans l'enseignement du français. Les éléments 6 à 13 portent sur leurs expériences dans l'enseignement de la pronominalisation du COD ainsi que leurs avis sur les difficultés des apprenants (cf. Annexe III).

3.2.4 Échanges avec les apprenants enquêtés

Nous avons aussi eu des échanges avec les apprenants enquêtés de chaque école sélectionnée après le test. Ces échanges nous ont permis de savoir leurs points de vue sur le test.

3.2.5 Validité et fiabilité des instruments de collecte de données

Nous avons testé nos instruments – le questionnaire pour les apprenants et le test de grammaire sur le cas étudié pour établir la fiabilité en menant un pré-test dans une école. Le pré-test a eu lieu à SEKCO le vendredi, 27 février 2015 avec 7 apprenants akanophones : 4 filles et 3 garçons. Ces apprenants ont été sélectionnés au hasard et ils n'ont pas fait partie de notre échantillon pour l'étude.

Les discussions que nous avons eues avec les 7 apprenants après le pré-test et les erreurs qu'ils ont faites dans le test de grammaire nous ont permis de faire quelques modifications au test de grammaire sur la pronominalisation du COD.

3.3 Procédure dans la collecte des données

D'abord, nous avons contacté les professeurs de français dans les écoles concernées entre mars et avril 2014 pour leur parlé de notre étude et pour savoir s'ils allaient nous permettre d'utiliser leurs apprenants dans notre étude. Quand nous avons été sûr des écoles où nous allions mener notre étude, nous avons pris des lettres chez notre Chef du Département de Français, l'*University of Ghana, Legon*, datée le 10 octobre 2014. Ces lettres nous présentaient officiellement aux autorités des écoles concernées pour qu'ils nous permettent de faire la collecte des données dans leurs écoles.

Nous sommes allés voir les autorités de SEKCO et d'APGSS le lundi, 8 décembre 2014 et celles de TADISCO et de SJS le mercredi, 10 décembre 2014 pour leur remettre les lettres avec le soutien des professeurs de français. Ils nous ont tous donné leur accord, et nous ont demandé de s'entendre avec les professeurs de français sur la date de la collecte des données. L'écart entre la date des lettres et celles de nos visites chez les directeurs des écoles concernées était dû au fait que ces directeurs étaient trop occupés en octobre et novembre 2014 à cause des Admissions de 2014-2015. Le temps n'était donc pas propice pour les voir pour une telle discussion.

Nous avons utilisé la période de 27 février 2015 au 20 mars 2015 pour faire la collecte des données. Nous avons surveillé les apprenants enquêtés lors du test sur le cas étudié et administré les questionnaires aux apprenants et aux enseignants nous-mêmes. Nous avons distribué le questionnaire pour les enseignants de français dans toutes les écoles sélectionnées le lundi, 2 mars 2015

et nous leur avons donné deux semaines pour les remplir à cause de leurs lourdes charges. La collecte des données chez les apprenants enquêtés a commencé le mardi, 3 mars 2015 à APGSS. La collecte des données à TADISCO, à SEKCO et à SJS a eu lieu le mercredi 4 mars, le mercredi 11 mars et le lundi 16 mars, 2015 respectivement. Il faut noter qu'ils ont passé le test en situation d'examen en tenant compte des règles d'examen. Mais pour assurer la confidentialité, les apprenants ainsi que les enseignants n'ont pas mis leurs noms soit sur les questionnaires soit sur le test de grammaire.

Dans chaque école, un ou le professeur de français nous présenterait à la classe en leur disant l'objectif de notre présence dans leur école en général et dans leur classe en particulier et en leur demandant de nous accorder la coopération maximum. Il/Elle nous laissait après la présentation et nous commençons l'enquête. Les apprenants enquêtés ont rempli le questionnaire d'abord avant de passer le test sur le cas étudié. Nous leur avons donné 15 minutes pour remplir le questionnaire. Après, nous avons recueilli les copies et nous leur avons donné le test. Pour que nous puissions réconcilier le questionnaire et le test des apprenants enquêtés, nous les avons codés de la même façon avant le commencement de l'enquête : de 1 à 20 dans chaque école. À SEKCO et à TADISCO où il y avait des filles et des garçons à la fois, les copies des filles étaient codées de 1 à 10 et celles des garçons étaient codées de 11 à 20. Ils se sont assis dans ce même ordre.

3.4 Méthodes d'analyse des données

Les données recueillies des questionnaires et du test ont été codées et analysées avec le *Statistical Product for Service Solution (SPSS) Version 16*, de façon quantitative. Ainsi, nous avons produit des fréquences et des pourcentages pour nos données. Puis, nous avons analysé les données qualitatives de façon qualitative sous des thèmes. Nous nous sommes appuyés surtout sur l'Analyse d'erreur et un peu sur l'Analyse contrastive pour analyser les erreurs des apprenants enquêtés.

3.3 Clarification des mots clés

Pour cette étude, l'emploi de 'akanophones' signifie les locuteurs de trois dialectes de l'akan du Ghana ; l'akuapem, l'asante et le fantse. L'emploi de 'twi' signifie 'Asante' ou 'Asante Twi', et non pas 'Akuapem Twi', le 'fantse' signifie 'Mfantse', 'Fante' ou 'Fanti' et l' 'akuapem' signifiera 'Akuapem Twi' qu'on trouve dans certains livres et documents. L'emploi de 'twiphones' dans notre étude signifie les locuteurs de 'Asante' ou 'Asante Twi' et non pas les locuteurs d'akuapem twi.

Dans ce chapitre, nous avons discuté de façon détaillée, les démarches méthodologiques que nous avons suivies dans notre étude de recherche. Nous avons décrit le terrain de notre enquête, ainsi que la population et l'échantillon. Nous avons aussi discuté les instruments de collecte de données, la validité et fiabilité de ces instruments, la procédure dans la collecte de nos données et les

méthodes d'analyse ces données. Dans le chapitre qui suit, nous présenterons et discuterons les résultats de notre enquête sur le terrain.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous présentons et discutons dans ce chapitre de notre travail, les résultats de l'enquête que nous avons menée sur le terrain, provenant des questionnaires que nous avons administrés aux apprenants et aux enseignants, et du test de grammaire sur le cas étudié que les apprenants ont passé. Les erreurs des apprenants dans le test de grammaire sur le cas étudié ont été analysées avec l'analyse contrastive et l'analyse d'erreur.

4.1 Données personnelles des apprenants enquêtés

Nous présentons dans cette section de notre travail, les informations personnelles des apprenants enquêtés. Ces informations recueillies chez les apprenants enquêtés nous ont aidées à bien comprendre leurs situations linguistiques pour pouvoir prédire ce qui pouvait causer les erreurs commises par les apprenants.

4.1.1 Répartition des apprenants enquêtés par rapport au sexe

Le Tableau 1 nous montre la répartition des apprenants enquêtés dans les écoles par rapport au sexe. Nous voyons une distribution équilibrée entre le total des garçons et le total des filles qui ont constitué notre échantillon ; 40 (50%) garçons et 40 (50%) filles. La distribution garçons-filles est pareil pour SJS et APGSS respectivement, 20 (25%) apprenants chacune, à cause de leurs statuts d'écoles non-mixtes. Pour SEKCO et TADISCO, nous voyons une distribution de

10 (12,50%) garçons et de 10 (12,50%) filles chacune, à cause de leurs statuts d'écoles mixtes.

Tableau 1 : Distribution des apprenants enquêtés par rapport au sexe

Sexe	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Garçons	0 (0)	10 (12,5)	20 (25)	10 (12,5)	40 (50)
Filles	20 (25)	10 (12,5)	0 (0)	10 (12,5)	40 (50)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source : Données terrain

4.1.2 Dialecte de la langue akan qui est la langue maternelle

La langue akan, comme nous l'avons déjà vu chez Hall (ibid.), a trois dialectes principaux, Le Tableau 2 présente la distribution des apprenants enquêtés et les dialectes qu'ils parlent comme langues maternelles.

Tableau 2 : Dialecte de la langue akan qui est la langue maternelle

Dialecte de l'akan	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Fantse	10 (12,25)	11 (13,75)	10 (12,25)	10 (12,25)	41 (51,25)
Twi	10 (12,25)	9 (11,25)	10 (12,25)	8 (10)	37 (46,25)
Akuapem	0 (0)	0 (0)	0 (0)	02 (2,5)	2 (2,5)
Total	20 (25)	20 (100)	20 (100)	20 (100)	80 (100)

Source : Données terrain

Quarante-et-un (41) apprenants enquêtés, représentant 51,25% du total ont le fantse/mfantse comme langue maternelle. 37 (46,25%) ont le twi comme langue maternelle, et 2 (2,5%) ont l'akuapem comme leur langue maternelle. La distribution des fantsephones est pareil dans trois écoles ; APGSS, SJS et

TADISCO – 10 (12,25%) apprenants enquêtés chacune. C'est seulement à SEKCO où il y a plus de fantsephones que les autres écoles ; 11 (13,75%) apprenants enquêtés. La distribution de twiphones est aussi pareil entre APGSS et SJS ; 10 (12,25%) apprenants chacune. À SEKCO, il y a 9 (11,25%) apprenants enquêtés qui sont twiphones, et à TADISCO il y en a 8 (10%). Pour akuapemphones, c'est seulement à TADISCO où il y en a 2 (2,5%) ; APGSS, SEKCO et SJS n'en ont pas.

4.1.3 Autres langues parlées à part la langue maternelle, l'anglais et le français

Les apprenants ghanéens de français, comme nous l'avons déjà dit, sont généralement, bilingues ou même trilingues ou multilingues. Cette situation de multilinguisme peut influencer l'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas, le français. Le Tableau 3 présente la distribution des apprenants enquêtés qui parlent d'autres langues à part leurs langues maternelles, l'anglais qui est la langue officielle du Ghana, et le français qu'ils apprennent.

Vingt-six (26) apprenants enquêtés, représentant 32,5% du total de notre échantillon parlent d'autres langues en plus de leurs langues maternelles, l'anglais qui est la langue officielle du Ghana et le français qu'ils apprennent à l'école : 8 (30,8%) SEKCO, 7 (26,9%) à TADISCO, 6 (23,1%) à APGSS et 5 (19,2%) à SJS. Parmi ce nombre, 7 (27%) apprenants : 3 (11,5%) à TADISCO et 2 (7,7%) chacun à APGSS et à SJS, parlent le ga. 6 apprenants, représentant 23% : 3 (11,5%) à TADISCO, 2 (7,7%) à APGSS et 1 (3,8%) à SJS, parlent le

fantse.

Tableau 3 : Autres langues parlées à part la langue maternelle, l'anglais et le français

Langues	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Dangme	0 (0)	1 (3,8)	0 (0)	0 (0)	1 (3,8)
Ewe	0 (0)	0 (0)	1 (3,8)	0 (0)	1 (3,8)
Fantse	2 (7,7)	1 (3,8)	0 (0)	3 (11,5)	6 ()
Fantse et Nzema	0 (0)	0 (0)	1 (3,8)	0 (0)	1 (3,8)
Ga	2 (7,7)	0	2 (7,7)	3 (11,5)	7 ()
Nzema	0 (0)	4 (15,4)	0 (0)	0 (0)	4 (15,4)
Nzema et Sehwi	0 (0)	0 (0)	1 (3,8)	0 (0)	1 (3,8)
Sehwi	0 (0)	2 (7,7)	0 (0)	0 (0)	2 (7,7)
Twi	2 (7,7)	0 (0)	0 (0)	1 (3,8)	3 (11,5)
Total	6 (23,1)	8 (30,8)	5 (19,2)	7 (26,9)	26 (100)

Source : Données terrain

Quatre (4) apprenants à SEKCO représentant 15,4%, et 2 autres, représentant (7,7%) toujours à SEKCO peuvent parler le nzema et le sehwi respectivement en plus de leurs langues maternelles, l'anglais et le français. 3 (11,5%) : 2 (7,7%) à APGSS et 1 (3,8%) à TADISCO parlent le twi et 1 apprenant chacun peut parler le dangme, l'éwé, le fantse et nzema, et le nzema et sehwi, en plus de langues maternelles, l'anglais et le français.

Ces apprenants nous ont dit lors des échanges après l'enquête qu'ils peuvent parler ces langues parce qu'ils ont vécu une fois ou vivent toujours dans des communautés où on parle ces langues.

4.1.4 Langues de communication à la maison

Le Tableau 4 présente les langues que nos apprenants enquêtés parlent à la maison. Ces langues peuvent aussi avoir des transferts positifs ou négatifs sur le français qu'ils apprennent.

Tableau 4 : Langues de communication à la maison.

Langue(s)	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Fantse	1 (1,25)	6 (7,5)	5 (6,25)	5 (6,25)	17 (21,25)
Twi	6 (7,5)	6 (7,5)	4 (5)	5 (6,25)	21 (26,25)
Twi & Anglais	4 (5)	2 (2,5)	4 (5)	2 (2,5)	12 (15)
Fantse & Anglais	6 (7,5)	5 (6,25)	3 (3,75)	4 (5)	18 (22,5)
Twi & Fantse	1 (1,25)	1 (1,25)	1 (1,25)	0 (0)	3 (3,75)
Twi, Fantse & Anglais	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)
Twi, Anglais & Ga	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)
Twi & Ga	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	0 (0)	1 (1,25)
Anglais	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)	2 (2,5)	4 (5)
Akuapem & Anglais	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	1 (1,25)
Akuapem & Fantse	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	1 (1,25)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source : Données terrain

Vingt-et-un (21) apprenants enquêtés, représentant 26,25%, parlent seulement twi chez eux ; 6 (7,5%) à la fois à APGSS et à SEKCO, 5 (6,25%) à TADISCO et 4 (5%) à SJS. 18 apprenants enquêtés, représentant 22,5%, parlent fantse et anglais à la maison ; 6 (7,5) à APGSS, 5 (6,25%) à SEKCO, 4 (5%) à TADISCO, et 3 (3,75%) à SJS. 17 apprenants enquêtés, représentant 21,25%, parlent seulement fantse ; 6 (7,5%) à SEKCO, 5 (6,25%) chacun à SJS et à

TADISCO, et 1 (1,25%) à APGSS. 12 apprenants enquêtés, représentant 15%, parlent twi et anglais : 4 (5%) chacun à APGSS et à SJS, et 2 (2,5%) chacun à SEKCO et à TADISCO.

Quatre (4) apprenants enquêtés, représentant 5%, parlent anglais à la maison : 2 (2,5%) chacun à SJS et à TADISCO. 3 apprenants enquêtés, représentant 3,75%, parlent twi et fantse : 1 (1,25) chacun à APGSS, à SEKCO et à SJS. 1 (1,25) apprenant chacun est locuteur des combinaisons des langues suivantes : le twi, l'anglais & le ga, le twi & le ga, l'akuapem & l'anglais, et l'akuapem & le fantse.

De l'analyse, nous remarquons que la majorité de nos apprenants enquêtés, 68, représentant 85%, parlent fantse, twi, twi et anglais, et fantse et anglais à la maison. Les 4 qui parlent seulement anglais à la maison, parlent l'akan hors de la maison avec les amis.

4.1.5 Niveau scolaire pour le commencement de l'apprentissage du français

Nos apprenants enquêtés ont commencé l'apprentissage du français aux différents niveaux de leur scolarisation ce qui peut aussi expliquer la différence dans leur niveau de français. Le Tableau 5 nous montre à quel niveau du système scolaire nos enquêtés ont commencé à apprendre le français. Trente-sept (37) apprenants enquêtés, représentant 46,25% ont commencé l'apprentissage du français à l'école primaire, 30 (37,5%) apprenants enquêtés ont commencé au niveau JHS (collège), et 13 (16,25%) ont commencé seulement au niveau SHS (lycée).

Tableau 5 : Niveau scolaire pour le commencement de l'apprentissage du français

Niveau	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
École primaire	15 (18,75)	8 (10)	11 (13,75)	3 (3,75)	37 (46,25)
JHS (Collège)	5 (6,25)	6 (7,5)	8 (10)	11 (13,75)	30 (37,5)
SHS (Lycée)	0 (0)	6 (7,5)	1 (1,25)	6 (7,5)	13 (16,25)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source : Données terrain

Quinze (15) apprenantes à APGSS, représentant 18,75% du total de nos enquêtés ont commencé à apprendre le français au niveau primaire, 11 (13,75%) à SJS, 8 (10%) à SEKCO et 3 (3,75%) à TADISCO.

Cinq (6,25%) apprenantes à APGSS, 6 (7,5%) apprenants à SEKCO, 8 (10%) apprenants à SJS et 11 (13,75%) apprenants à TADISCO, ont répondu qu'ils ont commencé l'apprentissage de français au niveau *JHS*. SEKCO et TADISCO ont le même nombre de répondants qui ont commencé l'apprentissage de français au niveau *SHS* ; 6 (7,5%) apprenants chacune. 1 seule personne à SJS a commencé au niveau *SHS*, et à APGSS, il n'y avait personne. De l'analyse, il est évident que la majorité de nos enquêtes, 67 (83,75%) avait des compétences en français avant d'arriver au niveau *SHS*.

4.1.6 Durée de l'apprentissage de français

Il va de soi que la durée de l'apprentissage d'une langue peut aussi influencer les compétences des apprenants dans la langue. Le Tableau 6 présente la durée de l'apprentissage de français chez nos apprenants enquêtés. Trente-sept (37) apprenants enquêtés, représentant 46,25%, ont appris le français plus de 6

ans ; 15 (18,75%) à APGSS, 11 (13,75%) à SJS, 8 (10%) à SEKCO, et 3 (3,75%) à TADISCO.

Tableau 6 : Durée de l'apprentissage de français.

Durée	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
1-3 ans	0 (0)	6 (7,5)	1 (1,25)	6 (7,5)	13 (16,25)
4-6 ans	5 (6,25)	6 (7,5)	8 (10)	11 (13,75)	30 (37,5)
> 6 ans	15 (18,75)	8 (10)	11 (13,75)	3 (3,75)	37 (46,25)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source : Données terrain

Trente (30) apprenants, représentant 37,5% ont appris le français entre 4 et 6 ans ; 11 (13,75%) à TADISCO, 8 (10%) à SJS, 6 (7,5%) à SEKCO, et 5 (6,25%) APGSS. 13 apprenants, représentant 16,25% ont appris le français entre 1 et 3 ans ; 6 (7,5%) chacun à SEKCO et TADISCO, et 1 (1,25%) à SJS. Personne n'a appris le français entre 1 et 3 ans à APGSS.

4.1.7 Passer l'examen de français au *BECE*

On passe par le niveau *JHS* pour arriver au niveau *SHS* en passant le *BECE*. Cependant, l'apprentissage de français n'est pas obligatoire au niveau *JHS*, selon la politique linguistique du français au Ghana. On trouve, donc, des apprenants de français au niveau *SHS* qui n'ont pas passé l'examen de français au *BECE*. Le Tableau 7 présente la statistique des nos enquêtés qui ont passé l'examen de français au *BECE* et ceux qui ne l'ont pas passé.

Tableau 7 : Passer l'examen de français au *BECE*.

Réponse	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Oui	20 (25)	14 (17,5)	18 (22,5)	14 (17,5)	66 (82,5)
Non	0 (0)	6 (7,5)	2 (2,5)	6 (7,5)	14 (17,5)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source : Données terrain

Soixante-six (66) apprenants enquêtés, représentant 82,5% l'ont passé, et 14 apprenants enquêtés, représentant 17,5% ne l'ont pas passé. Toutes les 20 apprenantes enquêtées à APGSS, représentant 25% du total de nos enquêtés, 18 (22,5%) apprenants à SJS, et 14 (17,5%) apprenants chacun à SEKCO et à TADISCO ont répondu qu'ils ont passé l'examen de français aux *BECE*. six (7,5%) apprenants chacun à SEKCO et à TADISCO, et 2 (2,5) à SJS, n'ont pas passé l'examen de français au *BECE*. De l'analyse nous constatons que c'est seulement à APGSS où toutes les enquêtées ont passé l'examen de français au *BECE*.

4.1.8 Notes obtenues pour le français au *BECE*

Le Tableau 8 présente les notes (*Grades*) que nos enquêtés ont obtenues pour le français au *BECE*. Notons que le *WAEC* n'a pas de gammes fixes des notes pour le *BECE* ; par exemple, de 80 à 100 constitue la Note 1. Mais, il les fixe chaque année, après la correction des copies, et selon les performances des candidats dans l'année en question. Ainsi, il se peut que la gamme de notes (*marks*) qui constitue la Note 1 dans une année ne constitue pas la Note 1 dans l'année suivante selon les performances des candidats aux examens.

Tableau 8 : Notes obtenues pour le français au *BECE*

Note	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
1	9 (13,6)	2 (3)	5 (7,6)	0 (0)	16 (24,2)
2	4 (6,1)	5 (7,6)	7 (10,6)	3 (4,5)	19 (28,8)
3	6 (9,1)	4 (6,1)	5 (7,6)	5 (7,6)	20 (30,3)
4	1 (1,5)	3 (4,5)	0 (0)	6 (9,1)	10 (15,2)
5	0 (0)	0 (0)	1 (1,5)	0 (0)	1 (1,5)
Total	20 (30,3)	14 (21,2)	18 (27,3)	14 (21,2)	66 (100)

Source : Données terrain

Rappelons que 66 apprenants du total de nos enquêtés ont passé l'examen de français au *BECE*. Parmi ce nombre d'enquêtés, 16, représentant 24,2% ; 9 (13,6%) à APGSS, 5 (7,6%) à SJS et 2 (3%) à SEKCO ont obtenu la Note 1. Personne n'a obtenu la Note 1 à TADISCO. 19 apprenants, représentant 28,8% ; 7 (10,6%) à SJS, 5 (7,6%) à SEKCO, 4 (6,1%) à APGSS et 3 (4,5%) à TADISCO, ont eu la Note 2. 20, représentant 30,3% ; 6 (9,1%) à APGSS, 5 (7,6%) chacun à SJS et à TADISCO, et 4 (6,1%) à SEKCO, ont obtenu la Note 3. 10 apprenants, représentant 15,2% ; 6 (9,1%) à TADISCO, 3 (4,5%) à SEKCO et 1 (1,5%) à APGSS ont obtenu la Note 4. Personne n'a eu la note 4 à SJS, mais, la seule personne, représentant 1, 5%, qui a eu la Note 5 était de SJS.

De l'analyse, nous remarquons que la majorité de ceux qui ont passé l'examen de français au *BECE*, 55 apprenants, représentant 83,3% ont obtenu les Notes 1 à 3. La majorité des apprenantes à APGSS ont eu la note 1 ; 9 (13,6%). La majorité des apprenants à SJS et à SEKCO ont eu la Note 2 : 7 (10,6%) et 5 (7,6%) respectivement. À TADISCO, la majorité des apprenants ont eu, plutôt, la Note 4. On a l'impression qu'avoir les Notes 1 à 3 dans une matière au niveau

JHS veut dire qu'on est bon dans cette matière, dans notre cas, le français. Pourtant, les performances de certains apprenants enquêtés qui ont eu ces notes, dans le test de grammaire sur la pronominalisation du COD soulèvent des questions. Nous nous demandons comment ils ont eu ces bonnes notes et pourquoi ils ont tant de difficultés en français au niveau *SHS*.

4.1.9 Raisons pour l'apprentissage de français au niveau *SHS*

Les gens apprennent une langue étrangère pour des raisons différentes ; raisons professionnelles, de commerce, etc. Ces raisons peuvent les motiver dans l'apprentissage de la langue étrangère, dans le cas de notre étude, le français. Ainsi, nous avons aussi demandé à nos enquêtés pour savoir les raisons pour lesquelles ils apprennent le français au niveau *SHS*. Le Tableau 9 présente les raisons qu'ils ont données.

La majorité de nos enquêtés, 48, représentant 60% : 15 (18,75%) à SEKCO, 14 (17,5%) à TADISCO, 13 (16,25%) à SJS et 6 (7,5%) à APGSS, ont répondu qu'ils apprennent le français au niveau *SHS* pour leur permettre de communiquer avec les francophones quand ils les rencontrent. 15 apprenants, représentant 18,75% dont 6 (7,5%) à TADISCO, et 3 (3,75%) dans chacune des autres écoles l'apprennent parce qu'ils veulent travailler dans un pays francophone.

Six (6) apprenants, représentant 7,5% dont 5 (6,25%) à APGSS et 1 (1,25%) à SJS, apprennent le français parce que c'est une matière obligatoire dans leurs classes. Six apprenantes, représentant 7,5% dont 5 (6,25) à APGSS et 1

(1,25) à SEKCO, ont dit qu'elles apprennent le français parce qu'elles veulent devenir des professionnels bilingues.

Tableau 9 : Raisons pour l'apprentissage de français au niveau SHS

Raisons	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Parce que c'est une matière obligatoire dans ma classe	5 (6,25)	0 (0)	1 (1,25)	0 (0)	6 (7,5)
Parce que je veux travailler dans un pays francophone	3 (3,75)	3 (3,75)	3 (3,75)	6 (7,5)	15 (18,75)
Pour me permettre de communiquer avec les francophones quand je les rencontre	6 (7,5)	15 (18,75)	13 (16,25)	14 (17,5)	48 (60)
L'amour pour le français	0 (0)	1 (1,25)	3 (3,75)	0 (0)	4 (5)
Je veux devenir professionnel bilingue	5 (6,25)	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	6 (7,5)
Mon père m'a dit qu'on en a besoin partout	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source : Données terrain

Par exemple, deux apprenantes à APGSS ont écrit "*Because I want to be a bilingual lawyer*" (Parce que je veux être avocate bilingue), et "*I want to work in the French Department of the UNO*" (Je veux travailler au Département de Français de l'ONU). L'apprenante à SEKCO a écrit "*To be a bilingual secretary, i.e. English and French*" (Être secrétaire bilingue, i.e. anglais et français).

L'amour pour le français était une autre raison que 4 apprenants, représentant 5% (3 (3,75%) à SJS et 1 (1,25%) à SEKCO) ont donnée. Par exemple, un apprenant à SJS a écrit "*Because I like the language and want to learn it*" (Parce que j'aime la langue et veux l'apprendre). L'apprenant à SEKCO

a écrit “*I love the language*” (J’aime la langue). Une apprenante à APGSS, représentant 1,25% a dit qu’elle apprend le français pour la seule raison que son père lui a dit qu’on en a besoin partout (*My father said it is needed everywhere*).

De l’analyse, nous pouvons dire qu’il est possible que ceux qui savent exactement pourquoi ils apprennent le français au niveau *SHS*, par exemple, ceux qui l’apprennent pour devenir des professionnels bilingues, travailleraient mieux en classe que ceux qui l’apprennent parce qu’on les a obligé de l’apprendre, car ils ont un but à atteindre. Si ces derniers avaient un autre choix, ils ne l’apprendraient pas. Ils n’aiment pas l’apprendre ; ils l’apprennent seulement pour faire plaisir aux gens, par exemple, leurs parents et les autorités de leurs écoles.

4.1.1.1 Séjour dans un pays francophone

Une langue s’apprend mieux dans la communauté linguistique. Avoir la chance de vivre dans un pays francophone peut donc avoir des influences sur le niveau de français des apprenants et les aider dans l’apprentissage de cette langue. Ainsi, nous avons voulu savoir si nos enquêtés ont déjà vécu dans un pays francophone. Le Tableau 10 présente leurs réponses.

Tableau 10 : Séjour dans un pays francophone

Réponse	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Oui	2 (2,5)	1 (1,25)	3 (3,75)	0 (0)	6 (7,5)
Non	18 (22,5)	19 (23,75)	17 (21,25)	20 (25)	74 (92,5)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source: Données terrain

Presque la totalité de nos apprenants enquêtés, 74, représentant 92,5% : 20 (25%) à TADISCO, 19 (23,75%) à SEKCO, 18 (22,5%) à APGSS et 17 (21,25%) à SJS n'ont jamais vécu dans un pays francophone. Six apprenants, seulement, représentant 7,5% ; 3 (3,75%) à SJS, 2 (2,5%) à APGSS, et 1 (1,25%) à SEKCO ont déjà vécu dans un pays francophones.

4.1.1.2 Durée de séjour dans un pays francophone

La durée de séjour dans un pays francophone peut aussi avoir une influence sur le français d'un individu car il sera au sein de la communauté linguistique où il aura un contact direct avec la langue. Le Tableau 11 présente la durée de séjour de nos apprenants enquêtés dans un pays francophone.

Tableau 11 : Durée de séjour dans un pays francophone

Durée	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
< 1 ans	2 (33,3)	1 (16,7)	1 (16,7)	0 (0)	4 (66,7)
1-3 ans	0 (0)	0 (0)	2 (33,3)	0 (0)	2 (33,3)
Total	2 (33,3)	1 (16,7)	3 (50)	0 (0)	6 (100)

Source : Données terrain

La majorité des apprenants enquêtés qui ont déjà vécu dans un pays francophone sont au nombre de 4, représentant 66,7% (2 (33,3%) à APGSS, et 1 (16,7%) chacun à SEKCO et à SJS) ont vécu moins un an. C'est seulement à SJS où 2 apprenants, représentant 33,3% ont vécu entre 1 et 3 ans, dans un pays francophone. Les échanges que nous avons eus avec les apprenants enquêtés après le test nous ont montré que ceux qui ont vécu dans des pays francophones y sont

allés pour des vacances. Deux apprenantes (1 chacune à APGSS et SEKCO) sont allées au Togo pour juste une semaine faisant partie de leurs prix pour avoir été gagnantes au Concours de la Francophonie. Nous avons remarqué que leur séjour dans les pays francophones n'a pas beaucoup amélioré leur niveau de langue car ils ne sont pas restés là-bas longtemps.

4.2 Le test de grammaire sur la pronominalisation du COD

La pronominalisation du COD, comme nous l'avons déjà dit, pose des difficultés aux apprenants ghanéens de français, en général. Les résultats provenant du test de grammaire sur la pronominalisation du COD, nous montre les niveaux de maîtrise de la pronominalisation du COD en français – présent de l'indicatif, de l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD, et de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs, chez nos apprenants enquêtés ; les akanophones au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi.

4.2.1 Maîtrise de la pronominalisation du COD

Pronominaliser le COD au présent de l'indicatif est peut-être un peu plus facile pour les apprenants ghanéens de FLE qu'aux autres temps, surtout les temps composés. La structure syntaxique à respecter quand on pronominalise le COD au présent de l'indicatif c'est :

S + Pron. COD + V

S = Sujet ; Pron. COD = Pronom COD ; V = Verbe

Ex. Je vois Marie. → Je la vois.

Or, il paraît que les apprenants ghanéens du FLE ne maîtrisent pas bien cette structure. Le Tableau 12 présente le niveau de maîtrise de nos enquêtés dans la pronominalisation correcte du COD au présent de l'indicatif.

Tableau 12 : Maîtrise de la pronominalisation du COD – Présent de l'indicatif

	Remarque	École				Total N (%)
		APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Q1	Correctes	15 (18,75)	12 (15)	14 (17,5)	17 (21,25)	58 (72,5)
	Fausse	5 (6,25)	8 (10)	6 (7,5)	3 (3,75)	22 (27,5)
Q2	Correctes	5 (6,25)	5 (6,25)	7 (8,75)	7 (8,75)	24 (30)
	Fausse	15 (18,75)	15 (18,75)	13 (16,25)	13 (16,25)	56 (70)
Q3	Correctes	12 (15)	8 (10)	13 (16,25)	11 (13,75)	44 (55)
	Fausse	6 (7,5)	10 (12,5)	5 (6,25)	8 (10)	29 (36,25)
	Pas de réponse	2 (2,5)	2 (2,5)	2 (2,5)	1 (1,25)	7 (8,75)
Q4	Correctes	14 (17,5)	11 (13,75)	14 (17,5)	15 (18,75)	54 (67,5)
	Fausse	6 (7,5)	9 (11,25)	6 (7,5)	5 (6,25)	26 (32,5)
Q5	Correctes	10 (12,5)	7 (8,75)	13 (16,25)	6 (7,5)	36 (45)
	Fausse	9 (11,25)	12 (15)	5 (6,25)	8 (10)	34 (42,5)
	Pas de réponse	1 (1,25)	1 (1,25)	2 (2,5)	6 (7,5)	10 (12,5)

Source : Données terrain

Cinquante-huit (58) de nos apprenants enquêtés, représentant 72,5% dont 17 (21,25%) à TADISCO, 15 (18,75) à APGSS, 14 (17,5) à SJS et 12 (15) à SEKCO ont répondu correctement à la Question 1 : *Les élèves font leurs devoirs.* 22 apprenants enquêtés, représentant 27,5% dont 8 (10%) à SEKCO, 6 (7,5%) à SJS, 5 (6,25%) à APGSS et 3 (3,75%) TADISCO ont donné de mauvaises réponses à la même question. Voici quelques erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 1 :

Les élèves font leurs devoirs.

La phrase attendue : Les élèves les font.

APGSS : 1. Les élèves font les.

2. Je le devoirs.

SEKCO : 1. Les font les élèves.

2. Les élèves font la.

SJS : 1. Les élèves leurs font.

2. Ils leurs fais.

TADISCO : 1. Les élèves font le devoirs.

De l'analyse, nous remarquons que la totalité des nos apprenants enquêtés ont répondu à la Question 1, et ceux qui y ont répondu correctement sont plus que ceux qui ont faussé dans leurs réponses. Dans toutes les écoles, aussi, il y avait des apprenants qui ont donné cette réponse à la question : *Les élèves font les*. C'est à TADISCO où plus d'apprenants enquêtés, 17 (21,25%), ont répondu correctement à cette question, et c'est à SEKCO où il y a plus d'apprenants enquêtés, 8 (10%), qui ont fait des erreurs dans leurs réponses à cette question.

Vingt-quatre (24) apprenants enquêtés, représentant 30% (7 (8,75%) chacun à SJS et à TADISCO, et 5 (6,25%) chacun à APGSS et à SEKCO) ont répondu correctement à la Question 2 :

Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?

Ama et Yaw : Oui, nous

Cinquante-six (56) apprenants enquêtés, représentant 70% (15 (18,75%) chacun à APGSS et à SEKCO, et 13 (16,25%) à SJS et à TADISCO) ont donné de

mauvaises réponses à la même question. Quelques erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 2 :

Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?

Ama et Yaw : Oui, nous

La phrase attendue : Oui, nous l'écoutons les soirs.

APGSS : 1. Oui, nous la écoutons les soirs.

2. Oui, nous le écoutez les soirs.

SEKCO : 1. Oui, nous écoutons la les soirs.

2. Oui, nous écoutons les soirs.

SJS : 1. Oui, nous le écoute.

2. Oui, nous écoutons la.

TADISCO : 1. Oui, nous la écoutez.

2. Oui, nous les écoutons soirs.

Nous remarquons de l'analyse que tous nos apprenants enquêtés ont répondu à la Question 2. Cette fois-ci, il y avait plus d'erreurs qu'ils ont commises que de réponses correctes qu'ils ont données. Nous avons remarqué encore une erreur particulière qui est apparue parmi les erreurs des apprenants enquêtés dans toutes les écoles sélectionnées : *Oui, nous écoutons la les soirs*. C'est à SJS et à TADISCO où plus d'apprenants enquêtés, 7 (8,75%) chacun, ont répondu correctement à cette question, et c'est à APGSS et à SEKCO où il y a plus d'apprenants enquêtés, 15 (18,75%) chacun, qui ont fait des erreurs dans leurs réponses à cette question.

Quarante-quatre (44) apprenants enquêtés, représentant 55% dont 13 (16,25%) à SJS, 12 (15%) à APGSS, 11 (13,75%) à TADISCO et 8 (10%) à SEKCO ont répondu correctement à la Question 3 :

Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?

Kofi : Oui, je beaucoup.

Vingt-neuf (29) apprenants enquêtés, représentant 36,25% dont 10 (12,5%) à SEKCO, 8 (10%) à TADISCO, 5 (6,25%) à SJS, et 6 (7,5%) à APGSS ont donné de mauvaises réponses à la même question. Sept apprenants enquêtés, représentant 8,75% (2 (2,5%) chacun à APGSS, SEKCO et SJS, et 1 (1,25%) à TADISCO) n'ont pas du tout répondu à cette question. Quelques exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 3 :

Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?

Kofi : Oui, je beaucoup.

La phrase attendue : Oui, je l'aime beaucoup.

APGSS : 1. Oui, je la aime beaucoup.

2. Oui, je le professeur de français beaucoup.

SEKCO : 1. Oui, je aime le beaucoup.

2. Oui, je ton aimes le français beaucoup.

SJS : 1. Oui, je le beaucoup.

2. Oui, j'aime mon professeur de français beaucoup.

TADISCO : 1. Oui, je le aime beaucoup.

2. Oui, je le mon professeur d'anglais beaucoup.

Soixante-treize (73) apprenants enquêtés, représentant 91,25%, ont répondu à la Question 3. Beaucoup d'entre eux, 44 (55%), ont eu la réponse correcte. *Oui, je le aime beaucoup* est une erreur commune dans toutes les écoles sélectionnées. C'est à SJS où plus d'apprenants enquêtés, 13 (16,25%), ont répondu correctement à cette question, et c'est à SEKCO où il y a plus d'apprenants enquêtés, 10 (12,5%) qui ont fait des erreurs dans leurs réponses à cette question.

Cinquante-quatre (54) apprenants enquêtés, représentant 67,5% (15 (18,75%) à TADISCO, 14 (17,5%) chacun à SJS et à APGSS et 11 (13,75%) à SEKCO) ont répondu correctement à la Question 4 : *Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes*. 26 apprenants enquêtés, représentant 32,5% (9 (11,25%) à SEKCO, 6 (7,5%) chacun à SJS et à APGSS, et 5 (6,25%) à TADISCO) n'ont pas eu la réponse correcte. Quelques exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 4 :

Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.

La phrase attendue : Le griot Banbadou les raconte.

APGSS : 1. Le griot la Banbadou raconte.

2. Il le raconte les histoires amusantes.

SEKCO : 1. Banbadou le raconte le griot.

2. Le griot Banbadou le raconte.

SJS : 1. Le griot les Banbadou raconte.

2. Ils ont raconté.

TADISCO : 1. Le griot Banbadou raconte les.

2. Le griot Banbadou la raconte.

Tous les apprenants enquêtés ont répondu à la Question 4. La majorité d'entre eux, 54 (67,5%) ont eu la réponse correcte. Une erreur commune dans toutes les écoles sélectionnées c'est *Le griot Banbadou raconte les*. C'est à TADISCO où plus d'apprenants enquêtés, 15 (18,75%), ont répondu correctement à cette question, et c'est à SEKCO où il y a plus d'apprenants enquêtés, 9 (11,25%) qui ont fait des erreurs dans leurs réponses à cette question.

Trente-six (36) apprenants enquêtés, représentant 45% dont 13 (16,25%) à SJS, 10 (12,5%) à APGSS, 7 (8,75%) à SEKCO et 6 (7,5) à TADISCO ont répondu correctement à la Question 5 :

Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la

Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?

Maman : Oui, je

Trente-quatre (34) apprenants enquêtés, représentant 42,5% (12 (15%) à SEKCO, 9 (11,25%) à APGSS, 8 (10%) à TADISCO et 5 (6,25%) à SJS) n'ont pas eu la réponse correcte. 10 apprenants enquêtés, représentant 12,5% (6 (7,5%) à TADISCO, 2 (2,5%) à SJS et 1 (1,25%) chacun à APGSS et à SEKCO) n'ont pas du répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 5 :

Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la

Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?

Maman : Oui, je

La phrase attendue : Oui, je le sais.

APGSS : 1. Oui, je savez-vous la.

2. Oui, je la sais.

SEKCO : 1. Oui, je sais la.

2. Oui, je la savez-vous.

SJS : 1. Oui, je les savez-vous.

2. Oui, je gagné la.

TADISCO : 1. Oui, je la save.

2. Oui, je sais.

Soixante-dix (70) apprenants enquêtés, représentant 87,5%, ont répondu à la Question 5. Plus de la moitié d'entre eux, 36, représentant 45% de notre échantillon, ont bien répondu à la question. Parmi les erreurs de nos apprenants, *Oui, je savez-vous la* est commune dans toutes les écoles sélectionnées. C'est à SJS où plus d'apprenants enquêtés, 13 (16,25%), ont répondu correctement à cette question, et c'est à SEKCO où il y a plus d'apprenants enquêtés, 12 (15%), qui ont fait des erreurs dans leurs réponses à cette question.

Nous voyons de l'analyse que nos apprenants enquêtés, les akanophones sélectionnés des quatre écoles dans la Métropole de Sekondi-Takoradi, ont toujours de difficultés à maîtriser la pronominalisation du COD – le présent de l'indicatif. Même avec un exemple pour les guider, il n'y a aucun cas où 80% d'entre eux ont répondu correctement à une question. Or, ceux-ci étaient des apprenants en année finale au niveau *SHS* qui se préparaient pour le *WASSCE*

C'est seulement à la Question 1 que 72,5% d'entre eux ont répondu correctement, et 70% n'ont pas eu la réponse correcte à la Question 2. Ceci soulève des questions en ce qui concerne l'apprentissage de la pronominalisation du COD.

4.2.2 Maîtrise de l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD.

On parle d'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD quand il s'agit de pronominaliser le COD aux temps composés. Pour notre étude, nos apprenants enquêtés devaient pronominaliser le COD au passé composé (Questions 6 à 10).

Tableau 13 : Maîtrise de l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD

	Remarque	École				Total N (%)
		APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Q6	Correctes	1(1,25)	0 (0)	8 (10)	0 (0)	9 (11,25)
	Fausse	19 (23,75)	20 (25)	12 (15)	20 (25)	71 (88,75)
Q7	Correctes	6 (7,5)	2 (2,5)	7 (8,75)	6 (7,5)	21 (26,25)
	Fausse	13 (16,25)	18 (22,5)	11 (13,75)	12 (15)	54 (67,5)
	Pas de réponse	1 (1,25)	0 (0)	2 (2,5)	2 (2,5)	5 (6,25)
Q8	Correctes	1 (1,25)	1 (1,25)	3 (3,75)	0 (0)	5 (6,25)
	Fausse	19 (23,75)	18 (22,5)	16 (20)	17 (21,25)	70 (87,5)
	Pas de réponse	0 (0)	1 (1,25)	1 (1,25)	3 (3,75)	5 (6,25)
Q9	Correctes	1 (1,25)	1 (1,25)	3 (3,75)	0 (0)	5 (6,25)
	Fausse	19 (23,75)	19 (23,75)	17 (21,25)	19 (23,75)	74 (92,5)
	Pas de réponse	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	1 (1,25)
Q10	Correctes	0 (0)	0 (0)	5 (6,25)	0 (0)	5 (6,25)
	Fausse	20 (25)	19 (23,75)	15 (18,75)	18 (22,5)	72 (90)
	Pas de réponse	0 (0)	1(1,25)	0 (0)	2 (2,5)	3 (3,75)

Source : Données terrain

Le Tableau 13 présente le niveau de maîtrise de l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD chez nos apprenants enquêtés. Neuf (9) apprenants enquêtés représentant 11,2% (8 (10%) à SJS et 1 (1,25%) à APGSS) ont répondu correctement à Question 6 : *Il a regardé la télévision cet après-midi*. Personne n'a répondu correctement à cette question à SEKCO et à TADISCO. 71 apprenants enquêtés, représentant 88,75% (20 (25%) chacun à SEKCO et à TADISCO, 19 (23,75%) à APGSS, et 12 (15%) à SJS) n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 6 :

Il a regardé la télévision cet après-midi.

La phrase attendu : Il l'a regardée cet après-midi.

APGSS : 1. Il a regardé la cet après-midi.

2. Il a regardé le cet après-midi.

SEKCO : 1. Il a la regardé cet après-midi

2. Il l'a regardé cet après-midi.

SJS : 1. Il a regardé les cet après-midi.

2. Il a le regardé cet après-midi.

TADISCO : 1. Les regardé télévision cet après-midi.

2. Il la regardé cet après-midi.

Nous remarquons que tous nos apprenants enquêtés ont répondu à la Question 6, mais seuls 9 (11,25%) y ont répondu correctement. Dans toutes les écoles, aussi, il y avait des apprenants qui ont donné cette réponse à la question : *Il a regardé la cet après-midi*. C'est à SJS où plus d'apprenants enquêtés, 8

(10%), ont répondu correctement à cette question, suivi d'APGSS où une seule apprenante à répondu correctement à cette question. Personne a eu la bonne réponse ni à SEKCO ni à TADISCO.

Vingt-et-un (21) apprenants enquêtés représentant 26,25% (7 (8,75%) à SJS, 6 (7,5%) chacun à APGSS et à TADISCO, 2 (2,5%) à SEKCO) ont répondu correctement à la Question 7 : *On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde*. Cinquante-quatre (54) apprenants enquêtés, représentant 67,5% dont 18 (22,5%) à SEKCO, 13 (16,25%) à APGSS, 12 (15%) à TADISCO et 11 (13,75%) à SJS n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Cinq apprenants enquêtés, représentant 6,25% (2 (2,5%) chacun à SJS et TADISCO, et 1 (1,25%) à APGSS) n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 7 :

On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.

La phrase attendue : On l'a mis en prison lors de son tour du monde.

APGSS : 1. On a mis le en prison lors de son tour du monde.
 2. On a le mis en prison lors de son tour du monde.

SEKCO : 1. On le mis en prison lors de son tour du monde.
 2. On a mis la en prison lors de son tour du monde.

SJS : 1. On a mis les en prison lors de son tour du monde.
 2. Son tour du monde le.

TADISCO : 1. Il a mis en prison lors de son tour du monde.
 2. On a mis l'en prison lors de son tour du monde.

Notons que soixante-quinze (75) apprenants enquêtés, représentant 93,75%, ont répondu à la Question 7. Mais, plus de la moitié, 54 (67,5%), n'ont pas eu la bonne réponse à cette question. *On a mis le en prison lors de son tour du monde* est une erreur commune que nous avons remarquée parmi les réponses des apprenants dans toutes les écoles sélectionnées. C'est à SEKCO où il y a moins d'apprenants qui ont bien répondu à la question, 2 (2,5%). Sinon, la performance est presque pareille dans les autres écoles.

Cinq (5) apprenants enquêtés seulement, représentant 6,25% (3 (3,75) à SJS, et 1 (1,25) chacun à APGSS et à SEKCO) ont répondu correctement à Question 8 :

Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. Je

Personne n'a répondu correctement à cette question à TADISCO. 70 apprenants enquêtés, représentant 87,5% (19 (23,75%) à APGSS, 18 (22,5%) à SEKCO, 16 (20%) à SJS et 17 (21,25%) à TADISCO) n'ont pas eu la bonne réponse à cette question. Cinq apprenants enquêtés encore, représentant 6,25% dont 1 (1,25%) à SEKCO et à SJS, et 3 (3,75%) à TADISCO n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 8 :

Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. Je

La phrase attendue : Bien sûr. Je les ai invités.

- APGSS : 1. Bien sûr. Je les invité.
 2. Bien sûr. Je as invité les.
- SEKCO : 1. Bien sûr. Je invité elle la fête ce soir.
 2. Bien sûr. Je ai invité les.
- SJS : 1. Bien sûr. Je invitée les.
 2. Bien sûr. Je les ai invité.
- TADISCO : 1. Bien sûr. Je ai invité le.
 2. Bien sûr. Je les invite.

Comme dans le cas de la Question 7, soixante-quinze (75) apprenants enquêtés, représentant 93,75%, ont répondu à la Question 8. Mais, un total de 70 (87,5%) apprenants parmi ce nombre d'apprenants ont donné des mauvaises réponses à cette question. Une erreur commune dans toutes les écoles sélectionnées c'est : *Je les invité.*

Cinq (5) apprenants enquêtés représentant 6,25% ; 3 (3,75%) à SJS, et 1 (1,25%) chacun à APGSS et à SEKCO ont répondu correctement à Question 9 : *La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.* 74 apprenants enquêtés, représentant 92,5% (19 (23,75%) chacun à APGSS, à SEKCO et à TADISCO, et 17 (21,25%) à SJS) n'ont pas eu la réponse correcte a cette question. Un seul apprenant enquêté, 1,25%, n'a pas du tout répondu à cette question ; il est de TADISCO. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 9 :

La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.

La phrase attendue : La police les a arrêtés.

- APGSS : 1. La police les a arrêté.
 2. La police a la arrêté.
- SEKCO : 1. La police a arrêté les.
 2. La police les a arrêtee.
- SJS : 1. La police l'a arrétés.
 2. La police les ont arrêté.
- TADISCO : 1. La police a les arrêté.
 2. La police arrêté a le.

Cinq (5) apprenants enquêtés, tous de SJS, représentant 6,25%, ont répondu correctement à la Question 10 : *Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay*. 72 apprenants enquêtés, représentant 90% dont 20 (25%) à APGSS, 19 (23,75%) à SEKCO, 18 (22,5%) à TADISCO et 15 (18,75%) à SJS n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Trois apprenants enquêtés, représentant 3,75% (2 (2,5%) à TADISCO et 1 (1,25%) à SEKCO) n'ont pas du répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 10 :

Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.

La phrase attendue : Phileas Fogg et Passepartout ont l'oubliée.

- APGSS : 1. Phileas Fogg et Passepartout l'ont oubliés.
 2. Phileas Fogg et Passepartout l'ont oublié.
- SEKCO : 1. Phileas Fogg et Passepartout ont le oublié.
 2. Phileas Fogg et Passepartout les ont oublié.

- SJS : 1. Phileas Fogg et Passepartout l'ai oublié.
2. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié le.
- TADISCO : 1. Phileas Fogg et Passepartout la ont oublié.
2. Phileas Fogg et Passepartout ont les oublié.

4.2.3.1 Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs – Présent de l'indicatif

L'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs est l'un des soucis majeurs des apprenants ghanéens de FLE.

Tableau 14 : Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs –
Présent de l'indicatif

	Remarque	École				Total N (%)
		APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Q11	Correctes	7 (8,75)	6 (7,5)	5 (6,25)	6 (7,5)	24 (30)
	Fausse	13 (16,25)	14 (17,5)	15 (18,75)	13 (16,25)	55 (68,75)
	Pas de réponse	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	1 (1,25)
Q12	Correctes	6 (7,5)	5 (6,25)	5 (6,25)	6 (7,5)	22 (27,5)
	Fausse	13 (65)	14 (17,5)	15 (18,75)	12 (15)	54 (67,5)
	Pas de réponse	1 (1,25)	1 (1,25)	0 (0)	2 (2,5)	4 (5)
Q13	Correctes	8 (10)	4 (5)	6 (7,5)	5 (6,25)	23 (28,75)
	Fausse	10 (12,5)	14 (17,5)	11 (13,75)	11 (13,75)	46 (57,5)
	Pas de réponse	2 (2,5)	2 (2,5)	3 (3,75)	4 (5)	11 (13,75)
Q14	Correctes	9 (45)	5 (6,25)	5 (6,25)	8 (10)	27 (33,75)
	Fausse	10 (12,5)	15 (18,75)	15 (75)	11 (13,75)	51(63,75)
	Pas de réponse	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	2 (2,5)
Q15	Correctes	6 (7,5)	5 (6,25)	4 (5)	3 (3,75)	18 (22,5)
	Fausse	13 (16,25)	14 (17,5)	16 (20)	17 (21,25)	60 (75)
	Pas de réponse	1 (1,25)	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)

Source : Données terrain

Le Tableau 14 présente le niveau de maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs au présent de l'indicatif, chez nos apprenants enquêtés.

S + ne + Pron. COD + pas/plus/jamais, etc.

Vingt-quatre (24) apprenants enquêtés représentant 30% dont 7 (8,75%) à APGSS, 6 (7,5%) chacun à SEKCO et à TADISCO, et 5 (6,25%) à SJS, ont répondu correctement à Question 11 :

Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne... pas)

Joseph : Non, je

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rousef.

Cinquante-cinq (55) apprenants enquêtés, représentant 68,75% dont 15 (18,75%) à SJS, 14 (17,5%) à SEKCO, et 13 (16,25%) chacun à APGSS et à TADISCO, n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Un apprenant, représentant 1,25%, à TADISCO n'a pas du tout répondu à cette question. Quelques exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 11 :

Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne... pas)

Joseph : Non, je

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rousef.

La phrase attendue : Non, je ne la connais pas.

- APGSS :
1. Non, je ne la pas connais.
 2. Non, je le ne connais pas.

SEKCO : 1. Non, je ne tu connais pas le.

2. Non, je ne connais pas la.

SJS : 1. Non, je ne le pas tu connais.

2. Non, je ne connais pas le.

TADISCO : 1. Non, je ne connais pas.

2. Non, je ne le connais pas.

Vingt-deux (22) apprenants enquêtés représentant 27,5% (6 (7,5%) chacun à APGSS et à TADISCO, et 5 (6,25%) chacun à SEKCO et à SJS, ont répondu correctement à la Question 12 :

Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ?(ne... plus)

Non, il

Cinquante-quatre (54) apprenants enquêtés, représentant 67,5% (15 (18,75%) à SJS, 14 (17,5%) à SEKCO, 13 (16,25%) à APGSS et 12 (15%) à TADISCO) n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Quatre apprenants enquêtés, représentant 5% (2 (2,5%) à TADISCO et 1 (1,25%) chacun à APGSS et SEKCO) n'ont pas du tout répondu à cette question. Certaines erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 12 :

Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ?(ne... plus)

Non, il

La phrase attendue : Non, il ne les garde plus. OU

Non, le Ghana ne les garde plus.

APGSS : 1. Non, il les ne garde plus.

2. Non, il ne les plus garde-t-il toujours.

SEKCO : 1. Non, il ne garde plus il toujours.

2. Non, il ne garde plus les.

SJS : 1. Non, il ne les plus.

2. Non, il ne plus les garde-t-il.

TADISCO : 1. Non, il ne les plus toujours.

2. Non, il ne garde-t-il plus toujours.

Vingt-trois (23) apprenants enquêtés représentant 28,75% (8 (10%) à APGSS, 6 (7,5%) à SJS, 5 (6,25%) à TADISCO et 4 (5%) à SEKCO) ont répondu correctement à la Question 13 : *Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours*. 46 apprenants enquêtés, représentant 57,5% (14 (17,5%) à SEKCO, 11 (13,75%) chacun à SJS et à TADISCO, et 10 (12,5%) à APGSS) n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. 11 apprenants enquêtés, représentant 13,75% (4 (5%) à TADISCO, 3 (3,75%) à SJS, et 2 (2,5%) chacun à APGSS et à SEKCO) n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 13 :

Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.

La phrase attendue : Les amis de Phileas Fogg ne le croient pas.

APGSS : 1. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas les.

2. Les amis de Phileas Fogg le ne croient pas.

SEKCO : 1. Les amis de Phileas Fogg les ne croient pas.

2. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas.

- SJS :
1. Les amis de Phileas Fogg ne le pas croient.
 2. Les amis de Phileas Fogg ne les croient pas.

- TADISCO :
1. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas la.
 2. Les amis de Phileas Fogg ne la croient pas.

Vingt-sept (27) apprenants enquêtés représentant 33,75% (9 (11,25%) à APGSS, 8 (10%) à TADISCO et 5 (6,25%) chacun à SEKCO et à SJS) ont répondu correctement à la Question 14 :

Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous

Nous prenons plutôt le train.

Cinquante-et-un (51) apprenants enquêtés, représentant 63,75% (15 (18,75%) chacun à SEKCO et à SJS, 11 (13,75%) à TADISCO et 10 (12,5%) à APGSS) n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Deux apprenants enquêtés, représentant 2,5% (1 (1,25%) chacun à APGSS et à TADISCO) n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 14 :

Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous

Nous prenons plutôt le train.

La phrase attendue : Non, nous ne le prenons pas aujourd'hui.

- APGSS :
1. Non, nous prenons le aujourd'hui.
 2. Non, nous le prenons aujourd'hui.

- SEKCO : 1. Non, nous ne prenons pas le aujourd'hui.
 2. Non, nous le métro ne prenons pas aujourd'hui.
- SJS : 1. Non, nous le ne prenons pas aujourd'hui.
 2. Non, nous ne le pas prenons aujourd'hui.
- TADISCO : 1. Non, nous le prenons aujourd'hui.
 2. Non, nous ne prenons pas aujourd'hui.

Dix-huit (18) apprenants enquêtés représentant 22,5% : 6 (7,5%) à APGSS, 5 (6,25%) à SEKCO, 4 (5%) à SJS et 3 (3,75%) à TADISCO, ont répondu correctement à la Question 15 :

Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je

Soixante (60) apprenants enquêtés, représentant 75% dont 17 (21,25%) à TADISCO, 16 (20%) à SJS, 14 (17,5%) à SEKCO et 13 (16,25%) à APGSS, n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Deux apprenants enquêtés, représentant 2,5% dont 1 (1,25%) chacun à APGSS et à SEKCO n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 15 :

Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je

La phrase attendue : Non, je ne l'ai pas.

- APGSS : 1. Non, je avais la.
 2. Non, je le n'ai pas.

- SEKCO : 1. Non, je ne les pas.
2. Non, je n'ai pas le.
- SJS : 1. Non, je ne la pas.
2. Non, je ne le vais pas.
- TADISCO : 1. Non, je ne avez pas.
2. Non, je n'avais pas.

4.2.3.2 Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs – Passé composé

La syntaxe des phrases ou énoncés négatifs avec les pronoms COD au temps composés est différente de celle au présent de l'indicatif. Le Tableau 15 présente le niveau de maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs au passé composé chez nos apprenants enquêtés. Dix-sept (17) apprenants enquêtés représentant 21,25% dont 8 (10%) à TADISCO, 5 (6,25%) à APGSS, et 2 (2,5%) chacun à SEKCO et à SJS, ont répondu correctement à la Question 16 : *Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.* 57 apprenants enquêtés, représentant 71,25% dont 16 (20%) chacun à SEKCO et à SJS, 14 (17,5%) à APGSS et 11 (13,75%) à TADISCO, n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. 6 apprenants enquêtés, représentant 7,5% dont 2 (2,5%) chacun à SEKCO et à SJS, et 1 (1,25%) chacun à APGSS et à TADISCO, n'ont pas du tout répondu à cette question.

Tableau 15: Maîtrise de l'emploi des pronoms COD dans les phrases ou énoncés négatifs – Passé composé

	Remarque	École				Total N (%)
		APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
Q16	Correctes	5 (6,25)	2 (2,5)	2 (2,5)	8 (10)	17 (21,25)
	Fausse	14 (17,5)	16 (20)	16 (20)	11 (13,75)	57 (71,25)
	Pas de réponse	1 (1,25)	2 (2,5)	2 (2,5)	1 (1,25)	6 (7,5)
Q17	Correctes	1 (1,5)	1 (1,5)	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)
	Fausse	19 (23,75)	19 (23,75)	20 (25)	20 (25)	78 (97,5)
Q18	Correctes	1 (1,25)	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)
	Fausse	19 (23,75)	17 (21,25)	19 (23,75)	19 (23,75)	74 (92,5)
	Pas de réponse	0 (0)	2 (2,5)	1 (1,25)	1 (1,25)	4 (5)
Q19	Correctes	3 (3,75)	6 (7,5)	1 (1,25)	2 (2,5)	12 (15)
	Fausse	17 (21,25)	13 (16,25)	19 (23,75)	17 (21,25)	66 (82,5)
	Pas de réponse	0 (0)	1 (1,25)	0 (0)	1 (1,25)	2 (2,5)
Q20	Correctes	1 (1,25)	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)
	Fausse	19 (23,75)	18 (22,5)	20 (25)	19 (23,75)	76 (95)
	Pas de réponse	0 (0)	1 (1,25)	0 (0)	1 (1,25)	2 (2,5)

Source : Données terrain

Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 16 :

Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.

La phrase attendue : Salimatou ne l'a pas préparé pour la vieille dame.

APGSS : 1. Salimatou n'a pas préparé les pour la vieille dame
dame.

2. Salimatou le n'a pas préparé pour la vieille dame.

SEKCO : 1. Salimatou n'a pas préparé la pour la vieille dame.

2. Salimatou ne le préparé pas pour la vieille dame.

- SJS :
1. Salimatou n'a pas le préparé.
 2. Salimatou n'a pas préparé ne repas pour pas la pour la vieille dame.

- TADISCO :
1. Salimatou n'a pas la préparé.
 2. Salimatou les n'a pas préparé la pour la vieille dame.

Deux (2) apprenants enquêtés représentant 2,5% : 1 (1,5%) chacun à APGSS et à SEKCO, ont répondu correctement à la Question 17 : *Ils n'ont pas vu les filles à la maison.* 78 apprenants enquêtés, représentant 97,5% (20 (25%) chacun à SJS et à TADISCO, et 19 (23,75%) chacun à APGSS et à SEKCO) n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 17 :

Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

La phrase attendue : Ils ne les ont pas vues à la maison.

- APGSS :
1. Ils n'ont pas vu les à la maison.
 2. Ils les n'ont pas vu à la maison.
- SEKCO :
1. La maison les filles n'ont pas vu.
 2. Ils n'ont pas les vu à la maison.
- SJS :
1. Ils n'ont le pas vu à la maison.
 2. Ils ne les ont vu pas à la maison
- TADISCO :
1. Ils ont pas les vu.
 2. Ils ne les vu ont pas.

Deux (2) apprenants enquêtés représentant 2,5% : 1 (1,25%) chacun à APGSS et à SEKCO, ont répondu correctement à la Question 18 : *Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui*. 74 apprenants enquêtés, représentant 92,5% : 19 (23,75%) à APGSS, à SJS et à TADISCO, et 17 (21,25%) à SEKCO, n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Quatre apprenants enquêtés, représentant 5% : 2 (2,5%) à SEKCO, et 1 (1,25%) chacun à SJS et à TADISCO, n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 18 :

Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

La phrase attendue : Papa ne les a pas lus.

APGSS : 1. Papa les n'a pas lu.

2. Papa n'a pas lu les.

SEKCO : 1. Papa n'a pas la lu.

2. La n'a pas lu Papa.

SJS : 1. Papa n'a pas les lus.

2. Papa ne les a lu pas.

TADISCO : 1. Papa les n'a pas.

2. Papa n'a pas leur lus.

Douze (12) apprenants enquêtés représentant 15% dont 6 (7,5%) à SEKCO, 3 (3,75%) à APGSS, 2 (2,5%) à TADISCO et 1 (1,25%) à SJS, ont répondu correctement à la Question 19 : *Les enfants n'ont pas compris le message de leur père*. 66 apprenants enquêtés, représentant 82,5% dont 19 (23,75%) à SJS, 17 (21,25%) chacun à APGSS et à TADISCO, et 13 (16,25%) à SEKCO, n'ont

pas eu la réponse correcte à cette question. Deux apprenants enquêtés, représentant 2,5% dont 1 (1,25%) chacun à SEKCO et à TADISCO, n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 19 :

Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

La phrase attendue : Les enfants ne l'ont pas compris.

APGSS : 1. Les enfants n'ont pas compris le.

2. Les enfants le n'ont pas compris.

SEKCO : 1. Les enfants n'ont pas le compris.

2. Les enfants n'ont pas compris la.

SJS : 1. Les enfants n'ont pas la compris.

2. Les enfants ne la pas compris.

TADISCO : 1. Les enfants le ne ont pas compris.

2. Les enfants n'ont le pas compris.

Deux (2) apprenants enquêtés représentant 2,5% (1 (1,25%) chacun à APGSS et à SEKCO) ont répondu correctement à la Question 20 : *Tu n'as pas encore reçu la lettre*. 76 apprenants enquêtés, représentant 95% (20 (25%) à SJS, 19 (23,75%) chacun à APGSS et à TADISCO, et 18 (22,5%) à SEKCO) n'ont pas eu la réponse correcte à cette question. Deux apprenants enquêtés, représentant 2,5% (1 (1,25%) chacun à SEKCO et à TADISCO) n'ont pas du tout répondu à cette question. Des exemples des erreurs de nos apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD dans la Question 20 :

Tu n'as pas encore reçu la lettre.

La phrase attendue : Tu ne l'as pas encore reçue.

APGSS : 1. Tu n'as pas la encore reçu.

2. Tu n'as le pas encore reçu.

SEKCO : 1. Tu n'as pas encore reçu la.

2. Tu la n'as pas encore reçu.

SJS : 1. Tu n'as pas l'encoree.

2. Tu ne l'as reçu pas encore.

TADISCO : 1. Tu n'as pas encore la reçu.

2. Tu n'as la pas encore reçu.

4.2.4 Comparaison des compétences des apprenants dans le test sur la pronominalisation du COD

Nous avons comparé les compétences des akanophones enquêtés dans le test sur le cas étudié, en utilisant les notes qu'ils ont eues, dans le but de savoir dans quelle école ils ont bien ou mal travaillé. Nous avons fait cette comparaison à deux niveaux. D'abord, nous avons comparé les meilleures notes et les mauvaises notes des apprenants enquêtés dans le test. Puis, nous avons utilisé la moyenne pour le test, 8 sur 20, pour déterminer combien ont réussi et combien ont échoué dans le test, dans toutes les écoles sélectionnées. Le Tableau 16 présente les notes des apprenants enquêtés dans le test sur le cas étudié. La meilleure note c'est 19 sur 20, et la mauvaise note c'est 0 sur 20. Si nous comparons les

meilleures notes dans toutes les écoles, nous avons 19 sur 20 à APGSS, 15 sur 20 à SEKCO, 14 sur 20 à SJS et 12 sur 20 à TADISCO.

Tableau 16 : Notes des apprenants enquêtés dans le test sur la pronominalisation du COD

Notes	École				Total N (%)
	APGSS n (%)	SEKCO n (%)	SJS n (%)	TADISCO n (%)	
0	4 (5)	5 (6,25)	2 (2,5)	3 (3,75)	14 (17,5)
1	1 (1,25)	3 (3,75)	1 (1,25)	0 (0)	5 (6,25)
2	2 (2,5)	2 (2,5)	2 (2,5)	1 (1,25)	7 (8,75)
3	2 (2,5)	4 (5)	2 (2,5)	3 (3,75)	11 (13,75)
4	0 (0)	0 (0)	3 (3,75)	4 (5)	7 (8,75)
5	1 (1,25)	0 (0)	1 (1,25)	2 (2,5)	4 (5)
6	2 (2,5)	0 (0)	2 (2,5)	0 (0)	4 (5)
7	2 (2,5)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	3 (3,75)
8	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)	3 (3,75)	5 (6,25)
9	1 (1,25)	0 (0)	1 (1,25)	1 (1,25)	3 (3,75)
10	3 (3,75)	2 (2,5)	1 (1,25)	0 (0)	6 (7,5)
11	0 (0)	2 (2,5)	0 (0)	1 (1,25)	3 (3,75)
12	1 (1,25)	1 (1,25)	0 (0)	1 (1,25)	3 (3,75)
13	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)	0 (0)	2 (2,5)
14	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)	0 (0)	1 (1,25)
15	0 (0)	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)
19	1 (1,25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,25)
Total	20 (25)	20 (25)	20 (25)	20 (25)	80 (100)

Source : Données terrain

La meilleure apprenante à APGSS a travaillé mieux que les meilleurs apprenants à SEKCO, à SJS et à TADISCO. Le meilleur apprenant à SEKCO a travaillé mieux que les meilleurs apprenants à SJS et à TADISCO, et le meilleur apprenant à SJS a travaillé mieux que le meilleur apprenant à TADISCO.

Il y a des apprenants qui ont eu 0 sur 20 dans toutes les écoles sélectionnées.

Si nous comparons le nombre des akanophones enquêtés qui ont eu 0 sur 20 dans

le test, dans toutes les écoles sélectionnées (5 (25) à SEKCO, 4 (20) à APGSS, 3 (15) à TADISCO, et 2 (10) à SJS) nous pouvons dire que c'est à SJS où les apprenants ont bien travaillé, et c'est à SEKCO où les apprenants ont mal travaillé. Car à SJS, il y a seulement 2 apprenants qui ont eu 0 sur 20 et à SEKCO, il y en a 5 apprenants. C'est-à-dire, en comparant le nombre de ceux qui ont eu 0 sur 20, SJS a fait mieux qu'APGSS, TADISCO et SEKCO. APGSS a fait mieux que TADISCO et SEKCO, et TADISCO a fait mieux que SEKCO.

Le Tableau 17 présente le nombre des apprenants enquêtés qui ont réussi et de ceux qui ont échoué au test sur le cas étudié, en utilisant la moyenne pour le test, 8 sur 20.

Tableau 17 : Réussite et échec dans le test sur la pronominalisation du COD

École	Sexe	Réussite : 8-20 n (%)	Échec : < 8 n (%)	Total N (%)
APGSS	Filles	6 (7,5)	14 (17,5)	20 (25)
	Garçons	-	-	-
	Total	6 (7,5)	14 (17,5)	20 (25)
SEKCO	Garçons	5 (6,25)	5 (6,25)	10 (12,5)
	Filles	1 (1,25)	9 (11,25)	10 (12,5)
	Total	6 (7,5)	14 (17,5)	20 (25)
SJS	Garçons	7 (8,75)	13 (16,25)	20 (25)
	Filles	-	-	-
	Total	7 (8,75)	13 (16,25)	20 (25)
TADISCO	Garçons	4 (5)	6 (7,5)	10 (12,5)
	Filles	2 (2,5)	8 (10)	10 (12,5)
	Total	6 (7,5)	14 (17,5)	20 (25)
TOTAL	Garçons	16 (20)	24 (30)	40 (50)
	Filles	9 (11,25)	31 (38,75)	40 (50)
	Total	25 (31,25)	55 (68,75)	80 (100)

Source : Données terrain

En comparant les notes des apprenants enquêtés au test, c'est seulement 25 apprenants enquêtés, représentant 31,25% dont 6 (30%) chacun à APGSS, à SEKCO et à TADISCO, et 7 (35%) à SJS, qui ont eu la moyenne et plus au test. Donc, 31,25% seulement de nos apprenants enquêtés ont réussi au test. La majorité de nos apprenants enquêtés a eu des notes au-dessous de la moyenne. 55 apprenants enquêtés représentant 68,75% ont échoué au test ; ils ont eu des notes allant de 0 à 7 sur 20. Ceci nous montre que les apprenants akanophones de français dans la Métropole de Sekondi-Takoradi n'ont pas bonne maîtrise de la pronominalisation du COD.

Parmi ceux qui ont réussi au test, 16 (20%) étaient des garçons : 7 (35%) à SJS, 5 (25%) à SEKCO et 4 (20%) à TADISCO, et 9 (11,25%) étaient des filles : 6 (30%) à APGSS, 2 (10%) à TADISCO et 1 (5%) à SEKCO. 24 (30%) garçons : 5 (25) à SEKCO, 13 (65) à SJS, et 6 (30) à TADISCO, et 31 (38,75%) filles : 14 (70%) à APGSS, 9 (45%) à SEKCO et 8 (40%) à TADISCO, ont échoué au test sur le cas étudié.

4.2.5 Analyse des erreurs des apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD en français

Les erreurs des apprenants enquêtés dans le test (cf. Annexe II) dont nous avons vu quelques exemples dans les sections 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3.1 et 4.2.3.2 de notre travail, sont liées à l'identification du pronom COD approprié, à l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD, à la place du pronom

COD dans la phrase au présent de l'indicatif et au passé composé et les phrases ou énoncés négatifs.

4.2.5.1 Erreurs liées à l'identification du pronom COD approprié

Dans toutes les écoles sélectionnées, nous avons eu des cas où les erreurs commises par les apprenants enquêtés sont liées à l'identification du pronom COD de la 3^e personne du singulier et du pluriel. Les apprenants ont souvent employé le pronom COD *le*, là où on avait besoin du pronom COD *la*, et vice versa. Dans certains cas, ils ont employé le pronom COD au singulier à la place du pronom COD au pluriel. Dans certains cas aussi, ils ont employé autres éléments qui ne sont pas des pronoms COD. En voici quelques exemples :

1. Les élèves leurs font. *au lieu de* : Les élèves les font.
2. Le griot Banbadou le raconte. *au lieu de* : Le griot Banbadou les raconte.
3. Oui, je la sais. *au lieu de* : Oui, je le sais.
4. Non, je ne le connais pas. *au lieu de* : Non, je ne la connais pas.

De l'exemple 1, l'apprenant en question a employé l'adjectif possessive, *leurs*, à la place de du pronom COD *les* pour remplacer le complément d'objet direct, *leurs devoirs*. Rappelons que nous avons spécifiquement indiqué quels pronoms ils devaient employer dans leurs réponses – *le*, *la* et *les*. Dans l'exemple 2, nous voyons que cet apprenant a employé le pronom COD, *le*, à la place de *les* pour remplacer le COD, *les histoires amusantes*. Le troisième exemple nous

montre l'emploi du pronom COD, *la*, à la place de *le* pour remplacer la proposition subordonnée dans la phrase : *Maman vous savez que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?* Dans le dernier exemple, il s'agissait d'employer le pronom COD, *la*, pour remplacer le COD, *la présidente du Brésil*. Mais l'apprenant en question a employé le pronom COD, *le*, plutôt.

Ces erreurs des apprenants ci-dessus s'expliquent peut-être par un manque de maîtrise des pronoms COD de la troisième personne, de la nature des verbes utilisés ou du genre des compléments à pronominaliser. Comme dit Bariki & Oshounniran (ibid.) :

En effet, la nature du pronom à utiliser est déterminée par la rection verbale selon que le verbe est transitif direct ou indirect. En d'autres termes, la nature du pronom est déterminée par la nature et la fonction de son antécédent dans cette rection verbale. (p. 169)

Nous avons remarqué que nos apprenants enquêtés, comme les étudiants enquêtés dans l'étude de Bariki & Oshounniran (ibid), « reconnaissent difficilement cette dépendance syntaxique par rapport à la catégorie lexicale du verbe » (ibid.).

4.2.5.2 Erreurs liées à l'emplacement du pronom COD dans la phrase.

L'une des difficultés majeures des akanophones enquêtés dans la pronominalisation du COD c'est la place du pronom COD dans la phrase. Les études de Bariki & Oshounniran (ibid.) et de De-Souza & Bakah (ibid.) ont aussi remarqué cette difficulté chez leurs enquêtés, ce qui veut dire que la place du pronom complément d'objet (direct et indirect) dans le syntagme verbal est une

difficulté non seulement chez nos apprenants akanophones mais chez beaucoup d'apprenants anglophones du FLE. Cette difficulté a contribué aux nombreuses erreurs des apprenants enquêtés au test. Ces erreurs liées à l'emplacement du pronom COD dans la phrase sont à trois (3) niveaux :

1. Erreurs liées à la place du pronom COD au présent de l'indicatif.
2. Erreurs liées à la place du pronom COD au passé composé.
3. Erreurs liées à la place du pronom COD dans les énoncés ou phrases négatifs : le présent de l'indicatif et le passé composé.

En ce qui concerne les erreurs liées à la place du pronom COD au présent de l'indicatif, nous avons remarqué que certains akanophones enquêtés ont souvent mis le pronom COD en position postverbale alors qu'il doit être en position préverbal. En voici quelques exemples :

1. Les élèves font les. *au lieu de* : Les élèves les font.
2. Oui, nous écoutons la. *au lieu de* : Oui, nous l'écoutons.
3. Oui, j'aime le beaucoup. *au lieu de* : Oui, je l'aime beaucoup.

En français, le pronom COD est posé juste avant le verbe. Mais en anglais, sa position est postverbale. En akan, soit le pronom COD est souvent postposé en relation au verbe soit il est impliqué dans le verbe. Par exemple, dans les exemples 1 et 2, nous pouvons prédire que ces erreurs sont issues de la structure

syntaxique de l'anglais ou de l'akan (cf. Annexe XVII), car ces deux langues mettent le pronom COD après le verbe :

1. The pupils do them.

Dét + N + V + Pron. COD

2. Yes, we listen to it in the evenings.

Interj. + SN + V + Prép. + Pron. COD + Prép. +Dét. + N

Or en akan, l'exemple 1 n'emploie pas un pronom COD séparé du verbe ; il est impliqué dans le verbe (cf. XVII). En fantse par exemple, nous avons :

1. Adzesuafo no yeε.

N + Dét. + V

Mais dans l'exemple 2, on voit le pronom COD, *no*, postposé par relation au verbe, *tsie*, qui est lui-même attaché au SN, *ye*.

2. Nyew, yetsie no ewimber biara.

Interj. + (SN+V) + Pron. COD + N + Adj.

Au niveau des erreurs liées à la place du pronom COD au passé composé, nous remarquons que le passé composé en français emploie deux (2) verbes : l'auxiliaire et le participe passé. Cependant, l'akan et l'anglais n'emploient pas d'auxiliaire au passé (simple past tense) (cf. Annexe XVII). Cette différence entre le français et les langues akan et anglais pourrait contribuer aux difficultés des apprenants dans la pronominalisation du COD au passé composé en français. En voici quelques exemples :

1. On a mis le en prison lors de son tour du monde. *au lieu*

de : On l'a mis en prison lors de son tour du monde.

2. La police a les arrêté. *au lieu de* : La police les a arrêtés.

Dans le premier exemple, la place du pronom COD est la même chose en français et en akan (cf. Annexe XVII) : il est préposé en relation au verbe. Mais, il est postposé en anglais.

1. Wɔdze no (Pron. COD) too (V) fiadze (N) ... (Fantse)
2. They put (V) him (Pron. COD) in (Prep.) prison (N) ...
(Anglais)

Nous appuyons sur l'analyse forte de Lado (1957) pour prédire que cette erreur commise par bon nombre d'apprenants sont issues de leurs connaissances antérieures des de l'anglais. Cependant, dans le deuxième exemple, il paraît que l'apprenant n'est influencé ni par l'anglais ni par l'akan.

Concernant les erreurs liées à la place du pronom COD dans les énoncés ou phrases négatifs : le présent de l'indicatif et le passé composé, nous avons remarqué que les apprenants ont eu des difficultés parce qu'ils ne savaient pas comment placer le pronom COD par rapport au participe passé, à l'auxiliaire et à la marque de négation. En voici quelques exemples :

Présent de l'indicatif

1. Non, je ne la pas connais.
2. Non, je le ne connais pas.
3. Non, nous ne prenons pas le aujourd'hui.

Passé composé

1. Tu n'as pas la encore reçu au lieu de : Tu ne l'as pas encore reçue.
2. Papa ne les a lu pas. au lieu de : Papa ne les a pas lus.

Dans les deux premiers exemples au présent de l'indicatif, nous constatons que les erreurs n'ont pas été influencées par la structure syntaxique de ni l'anglais ni l'akan (cf. Annexe XVII). Dans l'exemple 3, il se peut qu'il y ait un transfert négatif soit de l'anglais soit de l'akan :

No, we are not taking *it* today. (Anglais)

Dabi, yerennfa *no* nne. (Twi et Akuapem)

4.2.5.3 Erreurs liées à l'accord en genre et en nombre du pronom COD

Au passé composé, les apprenants ont commis beaucoup d'erreurs liées à l'accord en genre et en nombre du pronom COD. Par exemple :

1. Il l'a *regardé* cet après-midi. au lieu de : Il l'a *regardée* cet après-midi.
2. Phileas Fogg et Passepartout l'ont *oublié*. au lieu de : Phileas Fogg et Passepartout l'ont *oubliée*.
3. Bien sûr. Je les ai *invité*. au lieu de : Je les ai *invités*.

Notons qu'en anglais et en akan, il n'y a pas d'accord ni en genre ni en nombre du pronom COD. Donc, il est possible que les erreurs des apprenants liées à l'accord en genre et en nombre du pronom COD en français étaient influencées par leurs connaissances antérieures en anglais et en akan.

4.3 Échanges avec les apprenants enquêtés

Les échanges avec les apprenants enquêtés pour savoir leurs points de vue sur le test nous ont fourni des informations très utiles sur les difficultés qu'ils ont rencontrées dans la pronominalisation du COD et leurs sources. D'abord, tous les

80 apprenants enquêtés ont dit qu'ils ont appris les pronoms COD en classe. Ainsi, ils avaient déjà des connaissances de ce que le test exigeait d'eux. La majorité d'entre eux était du même avis que le test n'était ni très facile ni très difficile ; c'était standard. Mais il y avait certains qui ont dit aussi que le test était difficile. Quand nous leur avons posé la question de savoir pourquoi ils ont dit ceci, ils ont expliqué qu'ils ne savaient pas pronominaliser le COD au passé composé et dans les phrases ou énoncés négatifs. La difficulté était avec l'emplacement du pronom COD en relation avec l'auxiliaire et le participe passé et la marque de négation. Nous avons été surpris d'apprendre que certains parmi eux n'ont pas pu pronominaliser le COD au passé composé parce qu'on ne le leur a pas encore enseigné. Leur professeur de français avait corroboré ceci. Or, ceux-ci étaient des apprenants en année d'examen qui se préparaient pour le *WASSCE*.

4.4 Perceptions des enseignants et compétences des apprenants dans la pronominalisation du COD.

De l'analyse des réponses de nos apprenants enquêtés dans le test sur le cas étudié, nous avons trouvé les domaines suivants comme les domaines de difficultés des apprenants akanophones au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi dans la pronominalisation du complément d'objet direct :

- i. l'identification du pronom COD approprié.
- ii. l'accord en nombre et en genre dans la pronominalisation du COD.

- iii. la place du pronom COD dans la phrase, surtout, dans des phrases au passé composé et par extension, dans toute phrase au temps composé.
- iv. la place du pronom COD dans des phrases ou énoncés négatifs.

Mais, y a-t-il un lien entre les perceptions des enseignants enquêtés et les compétences des apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD ? Nous établirons cela en comparant les perceptions des enseignants enquêtés sur la pronominalisation du COD chez leurs apprenants vis-à-vis les compétences des apprenants enquêtés au test sur la pronominalisation du COD telles que nous les avons remarquées.

4.4.1 Qualification professionnelle et ancienneté dans l'enseignement du français

Parmi les enseignants enquêtés : 3 à APGSS, 2 chacun à SEKCO et TADISCO, et une seule à SJS, tout le monde a une licence en français, et ils ont entre 5 et 28 ans d'expérience dans l'enseignement de français. Avec toutes ces années d'expérience dans l'enseignement de français, ces enseignants sont dans une meilleure position de dire ce que sont les domaines de difficultés des apprenants de français au niveau *SHS* dans le cadre de la pronominalisation du COD.

4.4.2 Perceptions et sources des difficultés des apprenants ghanéens dans la pronominalisation du COD selon les enseignants enquêtés

Les enseignants enquêtés ont donné de différentes raisons pour lesquelles les apprenants ghanéens du FLE ont des difficultés dans la pronominalisation du COD. Un enseignant a cité l'influence de la syntaxe de l'anglais, 2 ont cité la différence entre la syntaxe de l'anglais et celle du français tandis que 2 autres ont cité l'influence de L1 et L2, comme les sources principales des difficultés des apprenants ghanéens du FLE dans la pronominalisation du COD.

Dans leurs propres mots, les enseignants ont écrit :

1. Students have difficulty with the position of direct object pronoun in the compound tense and the agreement in gender and number. There is also a problem when the sentence is in the negative form.
2. The problem is how to place the COD at its proper place.
3. Subject-verb agreement in the case of sentences in the past tense.
Syntax – That is the arrangement of words in the given sentence.
4. Students have difficulty in putting the direct object complement pronouns in the appropriate place in a sentence.

4.4.3 Enseignement de la nature des verbes dans la pronominalisation du COD

Tous les huit (8) enseignants enquêtés ont répondu qu'ils traitent la nature des verbes avec leurs apprenants quand ils enseignent la pronominalisation du COD.

4.4.4 Utilité de l'approche communicative dans l'enseignement du COD

Sept (7) enseignants enquêtés ont répondu qu'ils considèrent l'approche communicative efficace pour l'enseignement de la pronominalisation du COD. Une seule enseignante a répondu qu'elle ne la considère pas efficace dans l'enseignement et l'apprentissage du COD car à son avis cette approche ne permet pas aux apprenants de bien saisir la nature des verbes employés : « *Students will not be able to grasp the nature of verbs use [sic]* ».

À travers les perceptions des enseignants enquêtés à propos de difficultés que rencontrent les apprenants ghanéens du FLE dans la pronominalisation du COD et les compétences de nos apprenants enquêtés, les akanophones, dans le test de grammaire sur le cas étudié, nous remarquons qu'il y a un lien entre les perceptions des enseignants et les apprenants.

Dans ce chapitre, nous avons présenté et discuté les résultats de notre enquête sur le terrain. Nous avons remarqué que les apprenants au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi n'ont pas une bonne maîtrise de la pronominalisation du COD. Dans le chapitre qui suit nous présenterons une conclusion générale de notre étude et quelques recommandations didactiques.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PROPOSITIONS

DIDACTIQUES

5.1 Conclusion générale

Notre étude cherchait à savoir les difficultés que rencontrent les apprenants akanophones de français au niveau *SHS* dans la pronominalisation correcte du complément d'objet direct à la 3^e personne – *le, la, et les*, au présent de l'indicatif, au passé composé, et à la négation de ces deux temps, au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi au Ghana. Les méthodes d'enquête pour recueillir les données ont compris 3 instruments : un questionnaire pour les apprenants, un test de grammaire sur le cas étudié et un questionnaire pour les enseignants de français. Nous avons aussi eu des échanges avec les apprenants enquêtés de chaque école sélectionnée après le test.

Le questionnaire pour les apprenants nous a fourni des informations utiles sur leurs situations linguistiques. Ces données nous ont aidés à prédire ce qui pouvait causer les erreurs commises par les apprenants. Le test nous a aidés à voir la maîtrise des apprenants enquêtés dans la pronominalisation du COD. Nous avons constaté à travers les compétences des apprenants enquêtés dans le test qu'ils n'ont pas bien maîtrisé la pronominalisation du COD, surtout quand il s'agit de pronominaliser le COD au passé composé et dans les phrases ou énoncés négatifs. Bien qu'il y ait une apprenante à APGSS qui a eu 19 sur 20 dans le test, ce sont seulement 25 (31,25%) qui ont réussi dans le test en ayant la moyenne de 8 sur 20 et plus, restant 55 (68,75%), ont échoué.

Les erreurs qu'ils ont commises au test sont issues de leurs connaissances antérieures des structures syntaxiques de l'anglais et de l'akan (fantse, twi et akuapem) et aussi de la pauvre maîtrise de règles de la pronominalisation. L'ignorance des apprenants du fait que l'ordre canonique de la phrase en français change dans la pronominalisation du COD et le fait que certains d'entre eux n'avaient pas encore appris à pronominaliser le COD au passé composé ont aussi contribué aux erreurs des apprenants akanophones au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi, dans le test. Comme dit Kiyitsioglou-Vlachou (ibid.), « ... Il faut faire des erreurs pour apprendre » mais « il faut faire des erreurs pour ne plus en faire » (p. 31). Ainsi, maîtriser la pronominalisation du complément d'objet direct ou indirect en français et toutes les règles qui la régissent, est une façon de montrer qu'un apprenant anglophone du FLE en général, et un Ghanéen, dans notre cas, un akanophone en particulier, a bien maîtrisé la langue française.

En conclusion, nous sommes d'avis que d'abord, la politique linguistique actuelle de la langue française au Ghana qui ne permet pas l'enseignement/apprentissage du français de façon obligatoire dès l'école primaire contribue en partie aux difficultés que rencontrent les apprenants ghanéens dans l'apprentissage du FLE. On ne peut pas attendre d'un apprenant du FLE au niveau *SHS*, qui n'a pas appris le français ni au primaire ni au collège de s'en sortir avec moins de difficultés à l'oral et à l'écrit. Cette politique est à revoir, et jusqu'à ce qu'elle soit modifiée pour rendre l'apprentissage du français obligatoire du primaire au collège, au moins, nous continuerons à avoir des apprenants qui

entreront dans nos écoles au niveau *SHS* sans aucune connaissance de la langue française, ce qui aura des conséquences sérieuses sur l'enseignement/apprentissage du français au niveau *SHS* et universitaire.

Aussi, les enseignants de français au niveau *SHS* doivent enseigner la pronominalisation du complément d'objet (direct et indirect) au passé composé et dans les phrases ou énoncés négatifs aux apprenants. Ne pas enseigner cet aspect de la pronominalisation du complément d'objet contribue aux difficultés des apprenants dans ce domaine au niveau universitaire. L'enseigner réduira les problèmes qu'auront les professeurs de français au niveau universitaire à résoudre dans ce domaine dans les années à venir.

Certes, enseigner et apprendre une langue étrangère en contexte multilingue n'est pas une tâche facile. Mais il y a des enseignants et des apprenants qui ignorent l'énormité de cette tâche. Comme Bariki & Oshounniran (ibid.), nous nous appuyons sur les propos de Le Tourneau (s.d.) pour conseiller aux enseignants et apprenants du FLE au Ghana d'attacher beaucoup d'affectivité à l'enseignement/apprentissage du français vu son énormité :

L'homme n'est pas seulement une intelligence, c'est aussi une sensibilité. Aussi, pour comprendre et pour apprendre, si vous ne faites appel qu'à un seul aspect, l'intelligence, c'est-à-dire le cerveau, la tâche sera ardue : il faut y mettre le second, l'affectivité, c'est-à-dire le cœur. Comment ? En aimant votre travail, en y cherchant le côté curieux, original, passionnant, etc. La joie du travail, associant celle de l'esprit (*dilatatio mentis*) et celle du cœur (*dilatatio cordis*), selon une formule de saint Bernard (1091-1153). Cela change tout.

5.2 Propositions didactiques

Notre étude nous a fourni des informations utiles sur les difficultés des apprenants akanophones au niveau *SHS* dans la Métropole de Sekondi-Takoradi au Ghana. Les résultats de l'étude à des implications pour l'apprenant ghanéen en général et l'apprenant akanophone en particulier, l'enseignant, les agents de la transposition didactique et les futurs chercheurs. Nous en parlerons dans ce qui suit et nous faisons des propositions d'ordre didactique dans le but d'améliorer la situation.

5.2.1 Recommandations pour l'apprenant

Pour maîtriser la pronominalisation du COD, l'apprenant doit beaucoup lire pour pouvoir rencontrer des phrases avec la pronominalisation du COD dans les livres, surtout, ceux qu'il/elle doit lire pour la littérature au niveau *SHS* car ils sont riches en pronominalisation de l'objet direct. L'apprenant doit aussi pratiquer des exercices sur la pronominalisation de l'objet direct. Non seulement doit-il/elle lire et pratiquer des exercices sur le cas étudié, mais il/elle doit aussi essayer de communiquer en français avec ses professeurs de français et des francophones qui pourraient le/la corriger quand il/elle pronominalise mal un objet lors d'un discours. Comme dit le dicton, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Donc, en communiquant souvent en français, l'apprenant arrivera à mieux pronominaliser l'objet direct un jour.

5.2.2 Recommandations pour l'enseignant

Les pronoms COD font partie de nos conversations quotidiennes. On les trouve dans plusieurs livres, et les livres, *Le tour du monde en 80 jours* et *La Belle Fleure et d'autres histoires*, qu'utilisent les apprenants de FLE au niveau SHS pour la littérature et l'oral, sont riches en emploi de ces pronoms. Malheureusement, nous avons appris lors de notre enquête terrain que certains enseignants ne finissent pas de traiter ces livres avec les apprenants. Cependant, en traitant ces livres de littérature du début jusqu'à la fin avec les apprenants, ils auront l'occasion de rencontrer plusieurs exemples de la pronominalisation du COD pour pouvoir mieux comprendre comment pronominaliser le COD.

L'enseignant de français doit, coût que coût, faire de son mieux pour traiter les livres de littérature du début jusqu'à la fin, avec les apprenants. En traitant les livres avec les apprenants, l'enseignant doit pauser là où il y a une phrase ayant un pronom COD, pour tirer l'attention des apprenant à cela et faire quelques remarques sur cela ou bien, demander aux apprenants d'identifier ce qui a été pronominaliser. Il/Elle doit commencer à traiter le(s) livre(s) très tôt, dès la première année, et ne pas attendre jusqu'à la dernière minute, en classe d'examen pour éviter le risque de ne pas finir.

L'enseignant doit apprendre à ses élèves que la pronominalisation des compléments d'objet, dans notre cas, le COD, ne respecte pas l'ordre canonique de la phrase en français : SVO. C'est plutôt SOV. Dans ce cas, l'enseignant(e) peut le leur expliquer en comparant quelques phrase de la pronominalisation du COD en français et anglais et peut-être dans la langue locale (Analyse contrastive)

pour aider ses élèves à mieux comprendre comme fonctionnent les pronoms COD en français, après avoir remarqué les différences entre les langues. L'enseignant peut mettre la même phrase en langues différentes au tableau et demander aux apprenants de les observer et de montrer les différences dans les phrases en ce qui concerne la place du pronom COD. Au moment où les apprenants remarquent les différences, l'enseignant peut appuyer sur cela pour expliquer comment fonctionne la pronominalisation du COD en français.

Nous avons aussi remarqué que certains enseignants n'enseignent pas aux apprenants comment pronominaliser le complément d'objet direct aux temps composés. Ainsi, l'enseignant doit aussi essayer de traiter la pronominalisation du COD aux temps composés, surtout, le passé composé. Il/Elle doit aussi inclure la négation dans son enseignement de la pronominalisation du COD, surtout, aux temps composés. Nous avons remarqué que certains apprenants enquêtés n'ont pas pu pronominaliser le COD au passé composé ainsi qu'à sa négation, dans le test parce que leurs enseignants ne leur ont pas appris comment pronominaliser le COD au passé composé ainsi qu'à la négation.

5.2.3 Recommandations pour les agents de la transposition didactique

Les agents de la transposition didactique dans la Métropole de Sekondi-Takoradi, à savoir, la direction métropolitaine du Service de l'Éducation du Ghana (GES), assurer que les enseignants de français dans les écoles enseignent le français et non pas d'autres matières. En revanche, les directeurs/directrices des écoles doivent arrêter l'habitude de demander aux enseignants titulaires d'un

diplôme en français d'enseigner autres matières que le français pour lequel ils ont été formés. Nous avons rencontré un tel cas dans l'une des écoles sélectionnées où un bon enseignant de français, n'enseigne plus le français actuellement mais, il enseigne l'anglais. Or, il a été formé pour l'enseignement de français. Ceci a fait que sa collègue donne tous les cours de français de la première année (*SHS 1*) jusqu'à l'année finale (*SHS 3*) dans cette école.

Ils doivent aussi revoir la politique linguistique du français au Ghana pour que chaque enfant ghanéen bénéficie de l'apprentissage du français.

5.2.4 Recommandations pour les futurs chercheurs

Nous sommes d'avis que les étudiants à l'université ont des difficultés dans l'apprentissage du français parce qu'ils n'ont pas eu la bonne base au niveau *SHS*. Ainsi, dans l'avenir, les chercheurs doivent mener beaucoup de recherches auprès des apprenants du FLE au niveau *SHS* pour résoudre ces difficultés à travers leurs propositions pédagogiques. Les futurs chercheurs doivent aussi essayer de mener une recherche action sur la pronominalisation du COD.

RÉFÉRENCES

- Agbeh, A. (2000). The current policy on the teaching of French in Ghana. In *Proceedings of the seminar on "Towards a new language policy for Ghana: The case of French"*, (pp. 101-107). Winneba : Department of French Education, UCEW.
- Amuzu, D. S. Y. (2000a). Problèmes de bilinguisme au Ghana. In D. D. Kuupole (Ed.), *Co-existence of languages in West Africa: A Socio-linguistic perspective* (pp. 72-87). Takoradi : St. Francis Press Ltd.
- Amuzu, D. S. Y. (2000b). Language policies and the teaching of French in Ghana. In *Proceedings of the seminar on "Towards a new language policy for Ghana: The case of French"* (pp. 58-77). Winneba : Department of French Education, UCEW.
- Amuzu, D. S. Y. (2008). Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage du français dans un milieu multilingue non-francophone. In D. D. Kuupole (Ed.), *Teaching and learning of language, culture and literature of West Africa* (pp. 67-81). Cape Coast : Catholic Mission Press.
- Anamuah-Mensah Committee Report (2002). *Meeting the Challenges of Education in the Twenty-First Century*. Accra
- Andoh-Kumi, (1997). *Language policy for primary schools*. Accra : Sedco.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2006). *Problèmes de pronominalisation des compléments d'objet indirects chez les étudiants d'University of Education, Winneba*. (Unpublished MPhil thesis). University of Education, Winneba.

- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maitrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*. (Unpublished PhD thesis). Université de Strasbourg.
- Baiden-Amissah, A. (2008). Promoting French in an English-speaking environment. In *Infoprof 52 (2009)*. Accra : Ansfos Ventures.
- Bariki, I. & Oshounniran, T. A. (2012). La problématique des pronoms personnels pour les étudiants francisants du Nigeria : le cas de « en/y ». In Bariki, I., Kuupole, D. D. & Kambou, M. K. (Eds.) *Aspects of language variation, acquisition and use: Festschrift for Prof. Emmanuel N. Kwofie* (pp. 166-178). Cape Coast : University of Cape Coast Press.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Galimard.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Boadi, L. A. (1997). *Forms and meanings in Akan*. (A manuscript). University of Ghana, Legon.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of language*. New York, NY : Cambridge University Press.
- 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. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: Les situations plurilingues*. Paris : Hachette F.L.E.
- Delaveau, A. & Kerleroux, F. (1985). *Problèmes et exercices de syntaxe française*. Paris : Armand Colin.
- De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Les Éditions Didier.
- De-Souza, A. Y. M. & Bakah, E. K. (2012). Difficultés d'emploi des pronoms personnels COD et COI dans les écrits des étudiants du Département de Français à l'Université de Cape Coast. In Kuupole, D. D. & Kambou, M. K. (Eds.), *National development through language education* (pp. 17-36). Cape Coast: University of Cape Coast Press.
- Dodoo, J. N. D. (2010). *La belle Fleure et d'autres histoires*. Accra : Black Mask Limited.
- Dolphyne, F. A. (1988). *The Akan (Twi-Fantse) language: Its sound systems and tonal structure*. Accra : Ghana Universities Press.
- Ellis, R. (1996). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Goosse, A. (2005). *Le bon usage : Grammaire française*. (13^e Éd., 8^e tir.). Louvain-la Neuve : De Boeck-Duculot.
- Government of Ghana. (2004). *White paper on the report of the education reform review committee*. Accra : Ministry of Education, Youth and Sports.

- Grevisse, M. (1975). *Le bon usage* (10^e Ed.). Gembloux : Éditions J. Duculot.
- Hall, E. (2001). *Ghanaian languages : With fold-out map*. Accra : Clear Image Publications.
- Kufuor, J. A. (2003). *State of the Nation Address*. Delivered to the Parliament of Ghana on 17 February, 2003. Accra.
- Kuupole, D. D. (2005). À la croisée des méthodes communicatives : Un point de vue sur l'enseignement/apprentissage du français aux collèges ghanéennes. In Kuupole D. D. (Ed.) *Use and acquisition of language and culture: Effects on human society* (pp. 82-89). Takoradi : St. Francis Press Ltd.
- Kuupole, D. D. (2012). *From the Savannah to the coastal lands in search of knowledge through the French language: A herd boy's tale*. An inaugural Lecture delivered on March 21, 2012. Cape Coast : University Press.
- Ministry of Education (2010). *Teaching Syllabus for French (Senior High School 1 – 3)*. Accra : CRDD.
- Miquel, C. (2005). *Grammaire en dialogues (Niveau débutant)*. Paris : CLE International.
- Nuobiere, J. Z. (2007). *Etudes des contraintes morpho-syntaxiques d'apprenants du français langue étrangère en milieu multilingue : Le cas des élèves-professeurs de l'École-Normale de Somanya*. (Unpublished MPhil thesis). University of Ghana, Legon.
- Paul, L. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (Eds.) (2015). *Ethnologue : Languages of the World* (18th Ed.). Dallas, TX : SIL International.

- Pellat, J-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.
- Porcher, L. & Faro-Hanoun, V. (2000). *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère ; Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.
- Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. (2011). *Grammaire méthodique du français* (4^e Éd., 2^e tir.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (Eds.) (2008). *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2008 : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Schachter, P. & Fromkin, V. (1968). A phonology of Akan: Akuapem, Asante and Fantse, Working papers in phonetics (UCLA) 9. In Abakah, E. N. (2005) *Phonological analysis of word-final consonants in Akan*. Africa & Asia, No. 5, pp. 47-65.
- Tenteh, A. M. K. (2000). Implementation: The forgotten aspect of language policy. In *Proceedings of the seminar on "Towards a new language policy for Ghana: The case of French"*, (pp. 101-107). Winneba : Department of French Education, UCEW.
- Tijani, M. A. (2012). Lacunes syntaxiques et démarches de résolution de difficultés de communication orale en français langue étrangère. In Bariki, I., Kuupole, D. D. & Kambou, M. K. (Eds.) *Aspects of language variation*,

acquisition and use: Festschrift for Prof. Emmanuel N. Kwofie (pp.392-404). Cape Coast : University of Cape Coast Press.

Verne, J. (2010). *Le tour du Monde en 80 jours*. Paris: Hachette Livre

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette Livre.

Ward, W. E. F. (1967). *The history of Ghana* (4th Ed.). Novello and Company Ltd.

Journaux

Bagbin, B. (2007). 8 subjects for Junior High School, In *Junior Graphic*, 25 – 31 July, 2007, N^o 347, p. 1. Accra : Graphic Communications Group Limited.

Baiden-Amissah, A. (2007). French teaching in schools must be intensified. In *Ghanaian Times*, Friday, March 1, 2007. Accra : New Times Corporation.

Revues

Abakah, E. N. (2005). Phonological analysis of word-final consonants in Akan. *Africa and Asia*, No. 5, 47-65.

Akpanglo-Nartey, R. A. (2012). Gender effect on vowel quality: A case study of Ghanaian English. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, Vol. 3 (No.3), March 2012, 142-150.

Kiyitsioglou-Vlachou, C. (2001). Les bienfaits de l'erreur. *Le français dans le monde*, No. 315, mai- juin 2001, 30-31.

Kuupole, D. D. (1994). French as a foreign language in the multilingual Ghanaian context. *Legon Journal of the Humanities*, Vol. 7, 137-154.

SITOGRAPHIE

Bailly, N. & Cohen, M. (s.d.). *L'approche communicative*. Consulté le 19 juin 2015, sur http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

Diouf, A. (2007). La Francophonie et le Ghana. In *La Lettre Diplomatique N°78 - Deuxième trimestre 2007*. Consulté le 15 janvier 2015, sur <http://www.lalettrediplomatique.fr/detailrubdetail.php?id=20&idrub=67&idrubprod=262&type=1>

Ghana News Agency, (2014). *Ghana gets French Documentation and Information Centre*. Consulté le 31 mai 2014, sur <http://www.ghananewsagency.org/education/ghana-gets-French-documentation-and-information-centre-75470>

<http://bv.alloprof.qc.ca> (s.d.). *La pronominalisation*. Consulté le 19 juin 2015, sur <http://bv.alloprof.qc.ca/francais/les-classes-de-mots/le-pronom/la-pronominalisation.aspx>

<http://portail-du-fle.info> (s.d.). *L'erreure*. Consulté le 7 février 2015 sur <http://portail-du-fle.info/glossaire/erreur.html>

<http://www.ethnologue.com/map/GH>

<http://www.lb.refer.org> (s.d.) *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien*. Consulté le 19 juin 2015, sur

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd03.htm

Lahouam, M. (2014) *L'erreur, passage obligé dans la maîtrise des savoirs et des connaissances*. Consulté le 19 juin 2015, sur <http://blogs.psychologies.com/moussa-23/didactique-15548/maitrise-connaissances-lahouam-118106.html>

Mamouni, M. I. (2011). *Analyse des erreurs*. Consulté le 7 juillet 2015, sur <http://myismail.net/docs/crmef/cours-didactiq/Erreur1.pdf>

Ringbom, H. (2008). Analyse Contrastive (Contrastive Analysis) – Robert LADO. In *Enseignement/Apprentissage de la Prononciation du Français*. Consulté le 7 février 2015, de (<http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2008/04/30/9006958.html>)

Robert, J-P. (2011). *Qu'est-ce que le F.L.E. ?* Consulté le 7 novembre 2014, sur <http://jeanpierrerober.fr/?p=1901>

www.francophonie.org (s.d.) *Qu'est ce que la Francophonie*. Consulté le 7 novembre 2014 sur <http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>

ANNEXES**ANNEXE I****QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS DE FRANÇAIS****UNIVERSITY OF GHANA, LEGON****COLLEGE OF HUMANITIES****SCHOOL OF LANGUAGES****DEPARTMENT OF FRENCH****1. QUESTIONNAIRE FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A
FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH
SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.**

Please, answer this questionnaire by ticking in the appropriate box, and writing in the spaces provided where necessary. The information provided by respondents will be kept strictly confidential. Thank you.

1. Sex of respondent: Male Female
2. Which dialect of Akan language is your mother tongue?
 Fantse/Mfantse/Fante Twi Akuapem
3. Which other languages do you speak apart from your mother tongue, English and French?

4. What language(s) do you use for communication at home?
-
5. At what level of your education did you start learning French?
- Primary School Junior High School
- Senior High School Other (Specify)
6. How long have you been learning French?
- 1 – 3 years 4 – 6 years Other (Specify)
7. Did you write the French examination when you sat for the BECE?
- Yes No
8. If Yes, what grade did you obtain for French at the BECE?
- 1 2 3 4 Other (Specify)
9. Why are you learning French now at the SHS level?
- Because it is a compulsory subject in my class
- Because I want to work in a Francophone country.
- To enable me communicate with Francophones when I meet them.
- Other (Specify)
10. Have you ever lived in a Francophone country? Yes No
11. If Yes, for how long?
- Less than a year 1 – 3 years Other (Specify)

ANNEXE II

TEST SUR LA PRONOMINALISATION DU COD

**2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A
FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH
SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.**

(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: *Je vois Kofi.* - *Je le vois.*

1. Les élèves font leurs devoirs.

.....

2. Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?

Ama et Yaw : Oui, nous

3. Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?

Kofi : Oui, je
beaucoup.

4. Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.

.....

5. Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?

Maman : Oui, je

6. Il a regardé la télévision cet après-midi.

.....

7. On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.

.....

.....

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. Je

9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.

.....

10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.

.....

11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)

Joseph : Non, je

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff.

12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)

Non, il

13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.

.....

.....

14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous

.....

Nous prenons plutôt le train.

15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je

16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.

.....

.....

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

.....

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

.....

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

.....

.....

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

.....

ANNEXE III

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES

SCHOOL OF LANGUAGES

DEPARTMENT OF FRENCH

**QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS OF FRENCH IN SELECTED
SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI
METROPOLIS.**

Please, answer this questionnaire by ticking in the appropriate box, and writing in the spaces provided where necessary. The information provided by respondents will be kept strictly confidential. Thank you.

1. Sex of respondent: Male Female

2. Which language is your mother tongue?

.....

3. Mention languages you speak in order of acquisition.

.....

.....

4. What is your professional qualification?

.....

5. How long have you been teaching French?
.....
6. In your French teaching experience, what are some of the areas of difficulty you have noticed among learners of French in pronominalising the direct object complements?
.....
.....
.....
.....
.....
7. To what would you attribute these difficulties faced by learners of French at the SHS level in pronominalising direct object complements?
.....
.....
.....
8. How did you help your learners to overcome some of these difficulties?
.....
.....
.....
9. To what extent were you successful at helping your learners overcome these difficulties?
 Completely Partially Not at all

10. Do you treat the nature of verbs as a determining factor of object pronouns when you teach learners on pronominalising object complements?

Yes No

11. Do you consider the method of teaching French (*approche communicative*) as effective in making learners understand the pronominalisation of direct object?

Yes No

12. Please, indicate your reason(s) for your choice in question 11, above.

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

13. Please, suggest ways you think learners of French can be helped to overcome the difficulties they have in pronominalising direct object complements.

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

ANNEXE IV**BARÈME**

**GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A
FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH
SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.**

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.


Example: *Je vois Kofi.* - *Je le vois.*

Réponse	Points
1. Les élèves <u>les</u> font.	1 pt
2. Ama et Yaw : Oui, nous l'écoutons <u>les</u> soirs.	1 pt
3. Kofi : Oui, je l'aime beaucoup.	1 pt
4. Le griot Banbadou <u>les</u> raconte.	1 pt
5. Maman : Oui, je <u>le</u> sais.	1 pt
6. Il l'a regardée cet après-midi.	1 pt
7. On l'a mis en prison lors de son tour du monde.	1 pt
8. Marie : Bien sûr. Je <u>les</u> ai invités.	1 pt
9. La police <u>les</u> a arrêtés.	1 pt
10. Phileas Fogg et Passepartout ont l'oubliée.	1 pt
11. Joseph : Non, je ne <u>la</u> connais pas.	1 pt
12. Non, il ne <u>les</u> garde plus. / Non, le Ghana ne <u>les</u> garde plus.	1 pt

13. Les amis de Phileas Fogg ne le croient pas.	1 pt
14. Sarah : Non, nous ne le prenons pas aujourd'hui.	1 pt
15. Anne : Non, je ne l'ai pas.	1 pt
16. Salimatou ne l'a pas préparé pour la vieille dame.	1 pt
17. Ils ne les ont pas vues à la maison.	1 pt
18. Papa ne les a pas lus.	1 pt
19. Les enfants ne l'ont pas compris.	1 pt
20. Tu ne l'as pas encore reçue.	1 pt
Total	20 pts

ANNEXE V

LETTRE D'INTRODUCTION À APGSS

 UNIVERSITY OF GHANA
DEPARTMENT OF FRENCH
SCHOOL OF LANGUAGES

My Ref. N°: DF/A/9
Your Ref. N°: Date: 10th October, 2014

The Headmistress
Archbishop Porter Girls' SHS
Takoradi

Dear Sir/Madam

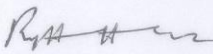
LETTER OF INTRODUCTION

I, Dr. Robert Yennah, Head of the Department of French, University of Ghana, do hereby certify that **MR. ANTHONY OKYERE-DADZIE** with student I.D. number **10113175**, is an M.phil French student who is supposed to present thesis at the end of his course of study.

His research topic is: « *PRONOMINALISATION DES COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECTS EN FLE PAR LES APPRENANTS AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLE DE SEKONDI-TAKORADI* » - (*Pronominalising The Direct Object Complements in French as a Foreign Language by Learners at the SHS level in the Sekondi-Takoradi Metropolis*)

I would therefore be grateful if you could accept him in your establishment and give him the opportunity to conduct research work on your students to enable him gather information for his thesis.

INTEGRI PROCEDAMUS

Yours faithfully,

Dr. Robert Yennah
(Head of Department)

ANNEXE VI

LETTRE D'INTRODUCTION À SEKCO



UNIVERSITY OF GHANA
DEPARTMENT OF FRENCH
SCHOOL OF LANGUAGES

My Ref. N°: DF/A/9

Your Ref.N°:

Date: 10th October, 2014

The Headmaster
Sekondi College
Sekondi

Dear Sir/Madam

LETTER OF INTRODUCTION

I, Dr. Robert Yennah, Head of the Department of French, University of Ghana, do hereby certify that **MR. ANTHONY OKYERE-DADZIE** with student I.D. number **10113175**, is an M.phil French student who is supposed to present thesis at the end of his course of study.

His research topic is: « *PRONOMINALISATION DES COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECTS EN FLE PAR LES APPRENANTS AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLE DE SEKONDI-TAKORADI* » - (*Pronominalising The Direct Object Complements in French as a Foreign Language by Learners at the SHS level in the Sekondi-Takoradi Metropolis*)

I would therefore be grateful if you could accept him in your establishment and give him the opportunity to conduct research work on your students to enable him gather information for his thesis.


INTEGRI PROCEDAMUS

Yours faithfully,

Dr. Robert Yennah
(Head of Department)

ANNEXE VII

LETTRE D'INTRODUCTION À SJS

 UNIVERSITY OF GHANA
DEPARTMENT OF FRENCH
SCHOOL OF LANGUAGES

My Ref. N°: DF/A/9
Your Ref.N°: Date: 10th October, 2014

The Headmaster
St. John's School
Sekondi

Dear Sir/Madam

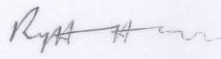
LETTER OF INTRODUCTION

I, Dr. Robert Yennah, Head of the Department of French, University of Ghana, do hereby certify that **MR. ANTHONY OKYERE-DADZIE** with student I.D. number **10113175**, is an M.phil French student who is supposed to present thesis at the end of his course of study.

His research topic is: « **PRONOMINALISATION DES COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECTS EN FLE PAR LES APPRENANTS AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLE DE SEKONDI-TAKORADI** » - (*Pronominalising The Direct Object Complements in French as a Foreign Language by Learners at the SHS level in the Sekondi-Takoradi Metropolis*)


I would therefore be grateful if you could accept him in your establishment and give him the opportunity to conduct research work on your students to enable him gather information for his thesis.

INTEGRI PROCEDAMUS

Yours faithfully,

Dr. Robert Yennah
(Head of Department)

ANNEXE VIII

LETTRE D'INTRODUCTION À TADISCO

 UNIVERSITY OF GHANA
DEPARTMENT OF FRENCH
SCHOOL OF LANGUAGES

My Ref. N°: DF/A/9
Your Ref.N°: Date: 10th October, 2014

The Headmaster
Takoradi Senior High School
Takoradi

Dear Sir/Madam

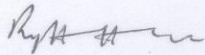
LETTER OF INTRODUCTION

I, Dr. Robert Yennah, Head of the Department of French, University of Ghana, do hereby certify that **MR. ANTHONY OKYERE-DADZIE** with student I.D. number **10113175**, is an M.phil French student who is supposed to present thesis at the end of his course of study.

His research topic is: « *PRONOMINALISATION DES COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECTS EN FLE PAR LES APPRENANTS AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLÉ DE SEKONDI-TAKORADI* » - (*Pronominalising The Direct Object Complements in French as a Foreign Language by Learners at the SHS level in the Sekondi-Takoradi Metropolis*)

I would therefore be grateful if you could accept him in your establishment and give him the opportunity to conduct research work on your students to enable him gather information for his thesis.

INTEGRI PROCEDAMUS

Yours faithfully,

Dr. Robert Yennah
(Head of Department)

ANNEXE IX

COPIE DE LA MEILLEURE APPRENANTE À APGSS

APGSS
3RD MARCH, 2015
9:42 a.m.

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.
(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi. - Je le vois.

1. Les élèves font leurs devoirs.
Les élèves les font. ✓

2. Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
Ama et Yaw : Oui, nous la ~~écoutons~~ écoutons les soirs. ✓
Oui, nous l'écoutons les soirs. ✓

3. Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
Kofi : Oui, je l'aime. ✓
beaucoup.

4. Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
Le griot Banbadou les raconte. ✓

5. Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
Maman : Oui, je le sais. ✓

6. Il a regardé la télévision cet après-midi.
Il l'a regardée cet après-midi. ✓

7. On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
On l'a mis en prison lors de son tour du monde. ✓

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?
 Marie : Bien sûr. Je les ai invités. ✓
9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.
La police les a arrêtés. ✓
10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.
Phileas Fogg et Passepartout l'ont oubliés. ✗
11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)
 Joseph : Non, je ne la connais pas. ✓
 Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff.
12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)
 Non, il ne les garde plus. ✓
Il ne les garde plus.
13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.
Les amis de Phileas Fogg ne le croient pas. ✓
14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)
 Sarah : Non, nous ne le prenons pas aujourd'hui. ✓
 Nous prenons plutôt le train.
15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)
 Anne : Non, je ne l'ai pas. ✓
16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.
Salimatou ne l'a pas préparé pour la vieille dame. ✓

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

~~Ils ne les ont pas vu à la maison.~~
Ils ne les ont pas vues à la maison. ✓

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

~~Papa ne les a pas lus.~~
Papa ne les a pas lus. ✓

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

Les enfants ne l'ont pas compris. ✓

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

Tu ne l'as pas ^{encore} reçue. ✓

19
—
20

ANNEXE X

COPIE DU MEILLEUR APPRENANT À SEKCO

55

15

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.

(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi - Je le vois.

1. Les élèves font leurs devoirs.
 Les élèves les font.

2. Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
 Ama et Yaw : Oui, nous l'écoutons les soirs.

3. Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
 Kofi : Oui, je l'aime beaucoup.

4. Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
 Le griot Banbadou les raconte.

5. Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
 Maman : Oui, je la fait sais.

6. Il a regardé la télévision cet après-midi.
 Il a la regardé cet après-midi.

7. On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
 On a le mis en prison lors de son tour du monde.

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?
 Marie : Bien sûr. Je l'ai invité les ai invités.

9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.
La police les a arrêtés.

10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.
Phileas Fogg et Passepartout ont l'oubliée.

11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)
 Joseph : Non, je ne la connais pas.
 Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Roussef.

12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)
 Non, il ne les garde plus toujours.

13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.
Les amis de Phileas Fogg ne la croient pas.

14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)
 Sarah : Non, nous ne le prenons pas aujourd'hui.
 Nous prenons plutôt le train.

15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)
 Anne : Non, je ne l'ai pas.

16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.
Salimatou ne l'a pas préparé pour la vieille dame.

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

Ils ne les ont pas vues à la maison.

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

Papa ne les a pas lus.

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

Les enfants ne l'ont pas compris.

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

Tu ne l'as pas encore reçue.

15
20

ANNEXE XI

COPIE DU MEILLEUR APPRENANT À SJS

34

14

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A
FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH
SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.
(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi. - Je le vois.

1. Les élèves font leurs devoirs.
Les élèves les font.

2. Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
Ama et Yaw : Oui, nous la écoutons.

3. Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
Kofi : Oui, je l'aime beaucoup.

4. Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
Le griot Banbadou les raconte.

5. Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
Maman : Oui, je le sais.

6. Il a regardé la télévision cet après-midi.
Il l'a regardée cet après-midi.

7. On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
On l'a mis en prison lors de son tour du monde.

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. Je les ai invités ✓

9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.

La police les a arrêtés ✓

10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.

Phileas Fogg et Passepartout l'ont oubliée ✓

11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)

Joseph : Non, je ne le connais pas ✓

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff.

12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)

Non, il ne les garde plus ✓

13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.

Les amis de Phileas Fogg ne le croient pas ✓

14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous ne le prenons pas aujourd'hui ✓

Nous prenons plutôt le train.

15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je ne l'ai pas ✓

16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.

Salimatou ne l'a préparé pas ✓

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

Ils ne les ont vu pas. X

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

Papa ne les a lu pas. X

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

Les enfants ne l'ont compris pas. X

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

~~Tu ne l'as pas~~ Tu ne l'as reçu plus. X

14
20

ANNEXE XII

COPIE DU MEILLEUR APPRENANT À TADISCO

79

19

TADISCO

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.

(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi. - Je le vois.

- Les élèves font leurs devoirs.
Les élèves les font.
- Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
Ama et Yaw : Oui, nous l'écoutons les soirs.
- Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
Kofi : Oui, je l'aime beaucoup.
- Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
Le griot Banbadou les raconte.
- Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
Maman : Oui, je la sais.
- Il a regardé la télévision cet après-midi.
Il l'a regardé cet après-midi.
- On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
On l'a mis en prison lors de son tour du monde.

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. Je les ai invités. ✓

9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.

La police les a arrêtés. ✓

10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.

Phileas Fogg et Passepartout l'ont oublié. ✓

11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)

Joseph : Non, je ne la connais pas.

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff. ✓

12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)

Non, il ne les garde plus.

13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.

Les amis de Phileas Fogg ne le croient pas. ✓

14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous ne le prenons pas aujourd'hui.

Nous prenons plutôt le train.

15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je ne l'ai pas. ✓

16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.

Salimatou ne l'a pas préparé pour la vieille dame. ✓

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

Ils ne ~~les~~ ont pas ^{vu} à la maison. X

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

Papa ne les a pas lu. X

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

Les enfants ne l'ont pas compris. ✓

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

Tu ne l'as pas reçue. X

12
20

ANNEXE XIII

COPIE D'UNE MAUVAISE APPRENANTE À APGSS

2

2

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.
(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le, la, or les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi. - Je le vois.

- Les élèves font leurs devoirs.
Les élèves font les devoirs.
- Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
Ama et Yaw : Oui, nous écoutons la radio.
- Acha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
Kofi : Oui, je aime le professeur beaucoup.
- Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
Le griot Banbadou raconte les histoires.
- Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
Maman : Oui, je sais.
- Il a regardé la télévision cet après-midi.
Il a regardé la télévision cet après-midi.
- On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?
 Marie : Bien sûr. Je ... as invité les ...
9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.
La police a arrêté les ...
10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.
Phileas Fogg et Passepartout ont oublié la ...
11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)
 Joseph : Non, je ... connais la ...
 Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff.
12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)
 Non, il ... toujours les ...
13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.
Les amis de Phileas Fogg ne croient pas ...
14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)
 Sarah : Non, nous ... prenons le ... aujourd'hui ...
 Nous prenons plutôt le train.
15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)
 Anne : Non, je ... avais la ...
16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.
Salimatou n'a pas préparé le ... repas ...
pour la ... vieille ... dame ...

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

Ils n'ont pas vu les filles à la maison. X

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui. X

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

Les enfants n'ont pas compris le message de leur père. X

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

Tu n'as pas encore reçu la lettre. X

00
—
20

ANNEXE XIV

COPIE D'UNE MAUVAISE APPRENANTE À SEKCO

44

4

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.

(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi. - Je le vois.

1. Les élèves font leurs devoirs.
 Les élèves font la X

2. Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
 Ama et Yaw : Oui, nous l'écoutez la X

3. Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
 Kofi : Oui, je l'aime beaucoup. la X

4. Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
 Le griot Banbadou raconte les X

5. Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
 Maman : Oui, je sais la X

6. Il a regardé la télévision cet après-midi.
 Il a regardé la X

7. On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
 On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde à la X

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. Je l'ai invitée à la α

9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.

La police a arrêté les α

10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.

Ils ont oublié les α

11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)

Joseph : Non, je ne connais pas le α

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff.

12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)

Non, il ne toujours pas la α

13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.

Les amis de Phileas Fogg croient les α

14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous ne prenons pas de α

aujourd'hui α
Nous prenons plutôt le train.

15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je ne la pas α

16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.

Salimatou pour la vieille dame le α
prépare α

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

..Ils n'ont pas vu les filles à la maison. X

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

..Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui. X

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

..Les enfants n'ont pas compris le message de leur père. X

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

..Tu n'as pas encore reçu la lettre. X

00
—
00

ANNEXE XV

COPIE D'UN MAUVAIS APPRENANT À SJS

24

4

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.

(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi. - Je le vois.

1. Les élèves font leurs devoirs.
Les élèves font les.

2. Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
Ama et Yaw : Oui, nous écoutons les soirs la.

3. Aïcha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
Kofi : Oui, j'aime mon professeur de français beaucoup.

4. Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
Le griot Banbadou raconte les.

5. Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
Maman : Oui, je sais le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015.

6. Il a regardé la télévision cet après-midi.
Il a regardé la.

7. On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
On a mis le en prison lors de son tour du monde.

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. J'ai invité les deux.

9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.

La police a arrêté les de mauvaise réputation.

10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.

Phileas Fogg et Passepartout ont oublié la de Bombay.

11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)

Joseph : Non, je ne connais pas la présidente du Brésil.

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff.

12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)

Non, il ne garde-t-il plus toujours les deux.

13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.

Les amis de Phileas Fogg ne croient pas le du monde en 80 jours.

14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous ne prenons pas le métro aujourd'hui.

Nous prenons plutôt le train.

15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je n'avez pas mon numéro de téléphone.

16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.

Salimatou n'a pas préparé le repas la vieille dame.

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

Ils n'ont pas vu les à la maison. x

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

Papa n'a pas lu les d'aujourd'hui. x

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

Les enfants n'ont pas compris le x

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

Tu n'as pas encore reçu la lettre
encore reçu. x

00
/ 20

ANNEXE XVI

COPIE D'UNE MAUVAISE APPRENANTE À TADISCO

61

2. GRAMMAR TEST FOR AKAN LEARNERS OF FRENCH AS A
FOREIGN LANGUAGE (FLE) IN SHS 3, IN SELECTED SENIOR HIGH
SCHOOLS IN THE SEKONDI-TAKORADI METROPOLIS.
(40 MINUTES)

Answer the following questions using the pronouns *le*, *la*, or *les* to replace the underlined complements.

Example: Je vois Kofi - Je le vois.

1. Les élèves font leurs devoirs.
... les élèves font le devoirs x

2. Kwame : Vous écoutez la radio les soirs ?
Ama et Yaw : Oui, nous les soirs x

3. Aicha : Moi, j'aime mon professeur d'anglais. Et toi, Kofi ? Tu aimes ton professeur de français ?
Kofi : Oui, je le professeur de français x beaucoup.

4. Le griot Banbadou raconte les histoires amusantes.
... le griot Banbadou raconte les histoires amusantes x

5. Robert : Maman, savez-vous que le Ghana n'a pas gagné la Coupe d'Afrique des Nations 2015 ?
Maman : Oui, je ?

6. Il a regardé la télévision cet après-midi.
... les regardé télévision cet après-midi x

7. On a mis Mr. Fogg en prison lors de son tour du monde.
... Il a mis en prison lors de son tour du monde x

3

8. Pierre : Marie, la fête c'est ce soir. Tu as invité Marc et Suzanne ?

Marie : Bien sûr. Je ?

9. La police a arrêté Kofi Mensa et ses amis de mauvaise réputation.

..... la police a arrêté nous de mauvaise réputation. X

10. Phileas Fogg et Passepartout ont oublié cette histoire de Bombay.

..... ?

11. Rose : Mais, Joseph, tu connais la présidente du Brésil ? (ne ... pas)

Joseph : Non, je ... ne ... pas du Brésil. X

Rose : Bon, elle s'appelle Dilma Rouseff.

12. Le Ghana, garde-t-il toujours les mauvaises coutumes ? (ne ... plus)

Non, il ?

13. Les amis de Phileas Fogg ne croient pas qu'il peut faire le tour du monde en 80 jours.

..... ?

14. Charles : Sarah, nous prenons le métro aujourd'hui ? (ne ... pas)

Sarah : Non, nous ... ne pas métro. X

Nous prenons plutôt le train.

15. Louise : Vous avez mon numéro de téléphone ? (ne ... pas)

Anne : Non, je ... vous ne pas de téléphone. X

16. Salimatou n'a pas préparé le repas pour la vieille dame.

..... ?

17. Ils n'ont pas vu les filles à la maison.

Ils n'ont pas vu la filles à la maison. x

18. Papa n'a pas lu les journaux d'aujourd'hui.

?

19. Les enfants n'ont pas compris le message de leur père.

?

20. Tu n'as pas encore reçu la lettre.

?

oo / oo

ANNEXE XVII**ANALYSE CONTRASTIVE DES RÉPONSES AUX QUESTIONS****Question 1**

Français (L3) : Les élèves les font.

Anglais (L2) : The pupils do them.

Fantse (L1) : Adzesuafo no yɛɛ

Twi (L1) : Sukuu mmɔfra no ye

Akuapem (L1) : Asuafo no yɛ

Question 2

Français (L3) : Oui, nous l'écoutons les soirs.

Anglais (L2) : Yes, we listen to it in the evenings.

Fantse (L1) : Nyew, yetsie no ewimber biara

Twi (L1) : Aane, yetie no anwummere anwummere.

Akuapem (L1) : Yiw, yetie no anwummere biara.

Question 3

Français (L3) : Oui, je l'aime beaucoup.

Anglais (L2) : Yes, I like him/her a lot.

Fantse (L1) : Nyew, mepɛ n'asɛm papaapa.

Twi (L1) : Aane, mepɛ n'asɛm pa ara.

Akuapem (L1) : Yiw, mepɛ n'asɛm yiye.

Question 4

Français (L3) : Le griot Banbadou les raconte.

Anglais (L2) : Banbadou, the town crier, tells them.

Fantse (L1) : Bambadou a ɔye griot no kaa kyereɛ hɔn

Twi (L1) : Banbadou a ɔye dawubɔfoɔ no bɔɔ wɔn amanɛɛ

Akuapem (L1) : Odunsini Bambadou ka kyereɛ wɔn.

Question 5

Français (L3) : Oui, je le sais.

Anglais (L2) : Yes, I know it.

Fantse (L1) : Nyew, menyim

Twi (L1) : Aane, menim.

Akuapem (L1) : Yiw, menim

Question 6

Français (L3) : Il l'a regardée cet après-midi.

Anglais (L2) : He watched it this afternoon.

Fantse (L1) : ɔhwɛɛ no ewiaber yi.

Twi (L1) : ɔhwɛɛ no awia yi.

Akuapem (L1) : ɔhwɛɛ no awiabere yi.

Question 7

Français (L3) : On l'a mis en prison lors de son tour du monde.

Anglais (L2) : They put him in prison during his tour around the world.

Fantse (L1) : Wɔdze no too fiadze wɔ ber a ɔrokɔ nsrahwe wɔ amanaman do no

Twi (L1) : Wɔde no too afiase bere a na ɔrebɔ nsra wɔ wiase afanan mu no.

Akuapem (L1) : Wɔ de no too afiase wɔ bere a na ɔrekyin wiaso no.

Question 8

Français(L3) : Bien sûr. Je les ai invités.

Anglais (L2) : Of course. I invited them.

Fantse (L1) : Nyew, mara motoo nsa frɛɛ hɔn

Twi (L1) : Ampa, metoo nsa frɛɛ wɔn.

Akuapem (L1) : Yiw, me ara na me too nsa frɛɛ wɔn

Question 9

Français (L3) : La police les a arrêtés.

Anglais (L2) : The police arrested them.

Fantse (L1) : Aporisifo no kyeer hɔn.

Twi (L1) : Aporisifoɔ no kyee wɔn

Akuapem (L1) : Aporisifo no kyee wɔn .

Question 10

Français (L3) : Phileas Fogg et Passepartout l'ont oubliée.

Anglais (L2) : Phileas Fogg and Passepartout forgot it.

Fantse (L1) : Phileas Fogg na Passepartout hɔn wɛɛ firii.

Twi (L1) : Phileas Fogg ne Passepartout wɛɛ firiiɛ

Akuapem (L1) : Phileas Fogg ne Passepartout nom wɛɛ firi

Question 11

Français (L3) : Non, je ne la connais pas.

Anglais (L2) : No, I do not know her.

Fantse (L1) : Ohoo, mennyim no.

Twi (L1) : Dabi, mennim no.

Akuapem (L1) : Daabi, mennim no.

Question 12

Français (L3) : Non, il (le Ghana) ne les garde plus.

Anglais (L2) : No, she no longer keeps them.

Fantse (L1) : Ohoo, ɔmmfa nnsie bio.

Twi (L1) : Dabi, ɔmfa nsie bio.

Akuapem (L1) : Daabi, ɛnnyɛ ɔno na ɔde sie bio.

Question 13

Français (L3) : Les amis de Phileas Fogg ne le croient pas.

Anglais (L2) : Phileas Fogg's friends do not believe it.

Fantse (L1) : Phileas Fogg n'anyenkofo no nngye nndzi.

Twi (L1) : Phileas Fogg nnamfonom no nnye no nni.

Akuapem (L1) : Phileas Fogg ne nnanfonom no nngye nni.

Question 14

Français (L3) : Non, nous ne le prenons pas aujourd'hui.

Anglais (L2) : No, we are not taking it today.

Fantse (L1) : Ohoo, yerenngye no ndɛ.

Twi (L1) : Dabi, yerennye no nne.

Akuapem (L1) : Daabi, yerenngye no nne.

Question 15

Français (L3) : Non, je ne l'ai pas.

Anglais (L2) : No, I do not have it.

Fantse (L1) : Ohoo, mennyi bi.

Twi (L1) : Dabi, menni

Akuapem (L1) : Daabi, menni bi.

Question 16

Français (L3) : Salimatou ne l'a pas préparé pour la vieille dame.

Anglais (L2) : Salimatou did not prepare it for the old woman.

Fantse (L1) : Salimatou annyɛ amma aberewa no.

Twi (L1) : Salimatou annyɛ (annoa) amma aberewa no.

Akuapem (L1) : Salimatou annyɛ amma aberewa no.

Question 17

Français (L3) : Ils ne les ont pas vues à la maison.

Anglais (L2) : They did not see them at home.

Fantse (L1) : Woennhu hɔn wɔ fie.

Twi (L1) : Wɔanhunu wɔn wɔ fie.

Akuapem (L1) : Wɔn anhunu wɔn wɔ fie.

Question 18

Français (L3) : Papa ne les a pas lus.

Anglais (L2) : Dad did not read them.

Fantse (L1) : Papa annkenkan

Twi (L1) : Paapa ankenkan.

Akuapem (L1) : Papa ankenkan.

Question 19

Français (L3) : Les enfants ne l'ont pas compris.

Anglais (L2) : The children did not understand it.

Fantse (L1) : Mbofra no anntse ase.

Twi (L1) : Mmɔfra no ante aseɛ.

Akuapem (L1) : Mmofra no ante ase.

Question 20

Français (L3) : Tu ne l'as pas encore reçue.

Anglais (L2) : You have not yet received it.

Fantse (L1) : Wo nsa nnyaa nnkae

Twi (L1) : Wo nsa nnya nkaeɛ

Akuapem (L1) : Wo nsa nnya nkaa