

UNIVERSITY OF CAPE COAST

UTILISATION DU PASSÉ COMPOSÉ DANS LES ÉCRITS DES
APPRENANTS EN FLE AU NIVEAU JHS : ÉTUDE DE CAS AUPRÈS
DES APPRENANTS DE GREATER CARE INTERNATIONAL SCHOOL
ET DE QUEEN'S MODEL SCHOOLS LTD À ACCRA

KWAKU KWAWUDADE

2010

UNIVERSITY OF CAPE COAST

UTILISATION DU PASSÉ COMPOSÉ DANS LES ÉCRITS DES
APPRENANTS EN FLE AU NIVEAU JHS : ÉTUDE DE CAS AUPRÈS
DES APPRENANTS DE GREATER CARE INTERNATIONAL SCHOOL
ET DE QUEEN'S MODEL SCHOOLS LTD À ACCRA

BY

KWAKU KWAWUDADE

Dissertation submitted to the Department of French, Faculty of Arts,
University of Cape Coast in partial fulfillment of the requirements for the
award of Master of Arts Degree in Applied French Linguistics

SEPTEMBRE 2010

DÉCLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this dissertation is the result of my own original work and no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature : Date :

Name : Kwaku Kwawudade

Supervisor's Declaration

I hereby declare that the preparation and presentation of the dissertation were supervised in accordance with the guidelines on supervision of dissertation laid down by the University of Cape Coast.

Supervisor's Signature : Date :

Name : Professor Domwini Dabire Kuupole

ABSTRACT

This research aims at finding out the difficulties encountered by JHS learners of Greater Care International School and Queen's Model Schools Ltd in Accra regarding the use of « passé composé » (present perfect tense) in written French as a Foreign Language (FFL).

The study postulates that JHS 2 learners have difficulties, in the choice of the auxiliary *avoir* (to have) / *être* (to be) and in the construction of the past participle of irregular verbs. They also have difficulties with the agreement between the subject and the past participle, in terms of the use of the « passé composé ». Their previous knowledge in English (L2) influences their way of using the « passé composé » in FFL.

Data were collected through questionnaire for teachers and learners and a written test for learners on the « passé composé ». The analysis have shown that majority of learners were confused in the selection of the auxiliary verb *avoir* or *être*. Learners found it difficult to form the past participle of irregular verbs and to do agreement between the subject and the past participle in gender and in number. They were also influenced by their previous knowledge in English, when forming the « passé composé » in French.

It is therefore suggested, among other remedies, that different types of exercises on the « passé composé » in the form of drills be proposed to learners, reading of text books and simple story books - taking into consideration meaning and the linguistic elements -, group discussions and an increase in the allocated time of teaching of French from the current three periods of 35 minutes a week as indicated in Ministry of Education (1999, Sept.) to at least five.

REMERCIEMENTS

Nous remercions du fond de notre cœur le Professeur D. D. Kuupole et le Docteur E. K. Bakah qui ont supervisé ce mémoire et nous ont guidé tout au long de la rédaction de ce travail malgré leurs lourdes responsabilités. Nous apprécions leurs corrections et suggestions indispensables ainsi que leurs encouragements et compréhension envers nous. Nous sommes également reconnaissants au Professeur D. S. Y. Amuzu, Docteur S. P. Krakue et à Monsieur A. De-Souza (Doctorant) pour leurs conseils et suggestions pratiques.

Nos remerciements vont également à notre femme, Madame Eunice Dargbey-Kwawudade, à notre petit frère, Monsieur Anthony Kwawudade et à Madame Helene Dorkenoo, la fondatrice de Queen's Model Schools Ltd, pour leur immense soutien financier, leurs encouragements et leur compréhension envers nous.

Nous remercions aussi Madame A. B. Gbikpi-Benissan-Fiatuwo, Directrice de la bibliothèque de l'Université de Lomé, pour son soutien matériel en documentation et ses encouragements.

Nous tenons également à remercier tous les professeurs du Département de français de l'Université de Cape Coast, sans oublier Monsieur Nyane, pour leurs conseils. Nous remercions vivement nos collègues John Rhule, Ruth Owusu - Ansah, et nos amis pour leurs conseils et assistance de diverses manières. Enfin, nous sommes reconnaissants à Mlle Mary Amankwah pour la mise en page de cette dissertation.

DÉDICACE

À

ma femme aimée,

Eunice Dargbey-Kwawudade,

mon fils, Pierrot

et à la mémoire de mon père,

Emmanuel Kwasi Kwawudade.

TABLE DES MATIÈRES

Titre	Page
Déclaration	ii
Abstract	iii
Remerciements	iv
Dédicace	v
Table des matières	vi
Tableaux	x
CHAPITRE UN : CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE	1
Introduction	1
Problématique	7
Hypothèses	8
Objectifs	8
Justification du choix du sujet	9
Délimitation du champ d'étude	10
Organisation du travail	11
Conclusion partielle	12
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX	
ANTÉRIEURS	13
Cadre théorique	13
Définition des notions-clés	13
Grammaire	14
Langue maternelle et langue première	14
Langue seconde	15
Langue étrangère	16

Passé composé	16
Formation du passé composé	17
Choix de l’auxiliaire dans la formation du passé composé	17
Auxiliaire <i>avoir</i>	18
Auxiliaire <i>être</i>	18
Verbes pronominaux	18
Quelques verbes intransitifs exprimant un mouvement ou un changement d’état	19
Auxiliaire <i>avoir</i> ou <i>être</i> selon le sens	20
Formation du participe passé	21
Verbes du premier, du deuxième et troisième groupe	21
Regroupement des verbes selon leurs terminaisons à l’infinitif	22
Accord du participe passé avec le sujet dans le passé composé	24
Auxiliaire <i>être</i>	25
Verbes pronominaux	26
Auxiliaire <i>avoir</i> où l’objet direct suit le participe passé	26
Auxiliaire <i>avoir</i> sans objet direct	27
Béhaviorisme	28
Principes d’analyse contrastive	30
Cognitivisme	31
Analyse contrastive des erreurs	35
Analyse des erreurs	35
Notion d’interlangue	38
Travaux antérieurs	40
Conclusion partielle	47

CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE	
L'ÉTUDE	48
Public cible	48
Échantillonnage	48
Instrument de collecte des données	50
Questionnaire	50
Test	51
Pré-test	51
Méthode de collecte des données	52
Méthode d`analyse des données	52
Conclusion partielle	53
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES	
DONNÉES	54
Données du questionnaire des apprenants	54
Données personnelles	54
Profil linguistique	56
Difficultés du passé composé rencontrées par les apprenants	58
Choix de l`auxiliaire	58
Formation du participe passé	60
Accord entre le sujet et le verbe	61
Influence de l`anglais sur la formation du passé composé en français	63
Données du questionnaire des enseignants	64
Données personnelles	64
Profil linguistique	65
Difficultés de formation du passé composé	67

Choix de l’auxiliaire	67
Formation du participe passé	68
Accord entre le sujet et le participe passé	68
Influence de l’anglais sur la formation du passé composé en français	71
Enseignement du passé composé	72
Analyse du résultat des données du test des apprenants	73
Données sur le choix de l’auxiliaire <i>être/avoir</i>	74
Données sur la formation du participe passé	78
Bilan des données sur la formation du participe passé des verbes irréguliers	81
Données sur les accords en genre et en nombre	83
Bilan sur l’accord en nombre	87
Présentation des échecs	88
Validation des hypothèses	90
Conclusion partielle	93
CHAPITRE CINQ : RETOMBÉES DIDACTIQUES ET	
CONCLUSION GÉNÉRALE	94
Retombées didactiques	94
Conclusion générale	97
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	101
Annexe I : Questionnaire pour les enseignants	107
Annexe II : Questionnaire pour les apprenants	112
Annexe III : Test pour les apprenants	116

TABLEAUX

<i>Tableaux</i>	<i>Page</i>
1 Effectif des apprenants	49
2 Effectif des enseignants	49
3 Difficultés de choix des auxiliaires et la solution adoptée	58
4 Difficultés de compréhension du sens d'emploi de certains verbes	59
5 Difficultés de formation du participe passé	60
6 Difficultés de formation du participe passé des apprenants	68
7 Renseignement sur l'enseignement du passé composé	72
8 Choix de l'auxiliaire <i>être</i> , « sont »	74
9 Choix de l'auxiliaire <i>avoir</i> , « a »	74
10 Choix de l'auxiliaire <i>avoir</i> « ont »	74
11 Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire <i>avoir</i>	75
12 Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire <i>avoir</i>	75
13 Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire <i>être</i>	75
14 Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire <i>être</i>	76
15 Bilan général sur le choix de l'auxiliaire <i>avoir</i> pour les exercices A et B	77
16 Bilan général sur le choix l'auxiliaire <i>être</i> pour les exercices A et B	77
17 Formation du participe passé « bu »	78
18 Formation du participe passé « quitté »	78
19 Formation du participe passé « pris »	79
20 Formation du participe passé « allé »	79
21 Bilan des données sur l'exercice A	81

22	Bilan des données sur l'exercice B	81
23	Bilan général des données sur les exercices A et B	82
24	Accord du participe passé « descendues »	83
25	Accord du participe passé « allées »	83
26	Accord du participe passé « couchée »	84
27	Bilan sur l'accord en genre pour l'exercice A	85
28	Bilan sur l'accord en genre pour l'exercice B	85
29	Bilan général sur l'accord en genre pour les exercices A et B	86
30	Bilan sur l'accord en nombre pour l'exercice A	87
31	Bilan sur l'accord en nombre pour l'exercice B	87
32	Bilan général sur l'accord en nombre pour les exercices A et B	88
33	Bilan général des échecs	89

CHAPITRE UN

CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

Introduction

Chaque langue a sa grammaire. Cette dernière est un instrument indispensable pour l'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle est nécessaire pour la connaissance et l'utilisation de la norme, l'ensemble des règles régissant la langue (Cuq, 2006 : 178). Par rapport à l'enseignement, Cuq (2006 : 117) définit la grammaire comme : « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. » Selon lui, la grammaire, renvoie également aux « connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. » Il s'agit ici de la grammaire d'enseignement et d'apprentissage. Au niveau de la grammaire d'enseignement, l'enseignant aide les apprenants à comprendre et à utiliser des règles prescriptives établies pour la transmission de la norme. Cette grammaire a pour rôle de développer chez l'apprenant la grammaire d'apprentissage où l'apprenant, par ses efforts, intériorise progressivement les règles caractéristiques de la langue cible. Une bonne méthode de grammaire constitue alors un outil indispensable pour la classe de français langue étrangère (FLE).

Concernant le français, Bescherelle (1997 : 11), conçoit la grammaire comme : « l'ensemble des règles qu'il faut respecter pour parler et écrire correctement le français et formuler clairement ce que l'on souhaite exprimer. » Il s'agit ici de suivre à la lettre les règles d'usage qui décrivent la langue française et les règles de bon usage afin de bien s'exprimer en français. D'après ces définitions, nous voyons que la grammaire joue un rôle très important dans la transmission de la norme. C'est la raison pour laquelle on trouve dans des grammaires des règles prescriptives, des exemples de type « *dites et ne dites pas* » qui aident l'apprenant à identifier ses erreurs.

Chaque langue est également un « instrument de communication » (Baylon, 1996 : 71). L'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana vise aussi la communication, d'où l'adoption de l'approche communicative pour son enseignement dans les écoles. Le non-respect des règles de la grammaire constituera alors un handicap pour la communication. Selon Amuzu (2001 : 1), « l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana se place dans une perspective de communication. Par conséquent, l'objectif est de développer chez les apprenants des compétences linguistiques et communicatives en français à l'oral comme à l'écrit. » Selon Cuq (2006), pour se faire comprendre dans la communication, un locuteur doit respecter des règles d'usage pour la formation de phrases correctes et des règles d'emploi qui régissent le caractère approprié des phrases. Les éléments de la grammaire sont nombreux et certains, selon Dogbé (1979), se rapportent, entre autres, à l'emploi des verbes, du genre, des adjectifs, de l'accord du participe passé, du passé composé ou l'imparfait.

Au niveau des objectifs, l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana met l'accent sur l'acquisition de la compétence communicative par la maîtrise des actes de parole et des fonctions de communication. Concernant les techniques d'enseignement, la production et l'appropriation exigent des exercices écrits et oraux (morphosyntaxiques). Pour ce qui est de ce travail, nous nous intéressons, au premier chef, aux productions écrites. Pour Dogbé (1979 : 71), la grammaire française semble être : « l'une des plus difficiles au monde ; et les élèves Français en souffrent presque autant que les étrangers qui apprennent cette langue. » Les apprenants ayant le français comme langue maternelle ont des difficultés à maîtriser la grammaire française. Ceci serait peut-être dû à la complexité de la structure de la grammaire française. On comprend alors les difficultés qu'un étranger qui apprend le français comme langue seconde et surtout comme langue étrangère peut rencontrer. Ainsi, nous pouvons envisager que les apprenants ghanéens au *Junior High School* (JHS) par exemple, auront également ce genre de difficultés.

Nous nous proposons de faire une recherche sur les difficultés que les apprenants ghanéens rencontrent dans l'utilisation du passé composé dans leurs écrits au niveau JHS. Le passé composé est l'un des temps composés de l'indicatif. Nous constatons à partir des productions écrites et orales des apprenants que c'est surtout à l'écrit que certaines de leurs erreurs au passé composé se manifestent clairement, ce qui pourrait être dû à la différence existant entre la langue parlée et la langue écrite. En parlant de l'accord dans la prononciation et dans l'orthographe, Wagner et Pinchon (1991) observent que,

l'accord du verbe, phonétiquement, ne se marque pas toujours dans la prononciation. L'accord en genre et en nombre du participe passé n'est pas sensible à l'oreille lorsque cette forme se termine par les voyelles [e], [i], [y]. Ainsi, les participes passés dans les phrases suivantes se confondent à l'oreille : *elle est allée – il est allé ; elle est partie – il est parti.*

Parlant de l'apprentissage du français, Vanoye (1973) montre que la langue parlée est plus simple que celle écrite. Selon lui,

La langue parlée est formée de sons ou phonèmes. La langue écrite est formée de signes graphiques ou graphèmes. Il n'y a pas de correspondance stricte entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes utilisés pour un même mot (Vanoye, 1973 : 40).

Il s'agit là de l'écart qu'il y a morphologiquement entre la langue parlée et celle écrite. Dans la langue parlée, plusieurs graphèmes ne sont pas articulés. Dans l'énoncé, « *Les filles sont parties* », par exemple, le participe passé « *parties* » est composé de 7 graphèmes, qui sont les lettres de l'alphabet, mais de 5 phonèmes / paRti /. Lorsqu'un apprenant ghanéen écrit « **les filles sont parti* » et lit sa phrase à haute voix, on ne saura pas s'il commet une erreur orthographique ou pas. C'est seulement dans les écrits des apprenants que les enseignants peuvent facilement déceler de telles erreurs.

Selon nous, l'utilisation du passé composé à l'écrit est l'un des aspects de la grammaire française les plus difficiles pour les apprenants en FLE au niveau JHS. Certains éléments de la grammaire peuvent apparaître difficiles à manipuler

par les apprenants. Selon Dogbé (1979 : 71), « ces éléments de grammaire se rapportent à l'emploi de l'imparfait de l'indicatif et le passé composé, du présent du subjonctif, à l'accord du participe passé, etc. » La complexité de la structure de la grammaire française pourrait être à l'origine de certaines des difficultés : « la complexité de sa structure justifie peut-être les lapsus qu'on relève souvent dans l'usage qu'en fait un étudiant Français qui est dans ses toutes premières années de faculté » (Dogbé, idem.). A cet égard, l'utilisation du passé composé à l'écrit peut constituer l'un des aspects de la grammaire française les plus difficiles pour les apprenants en FLE au niveau JHS au Ghana.

La simplicité du passé composé en anglais par rapport au français peut rendre l'apprentissage et l'utilisation du passé composé plus difficile chez les apprenants du FLE au Ghana où l'anglais, leur langue seconde, est apprise bien avant le français. Selon Goose (1979) cité par Kuupole (2000) dans son mémoire, l'anglais serait plus facile à apprendre que le français, dans la mesure où l'usage du premier n'implique pas une grammaire et une syntaxe complexes. De leur côté, Thomson et Martinet (1966 : 130) notent que « The present perfect tense is formed with the present tense of *to have* + *the past participle* ». En anglais, on utilise seulement l'auxiliaire *avoir* au présent de l'indicatif plus le participe passé pour former le passé composé (the present perfect tense) ; le participe passé reste invariable. Cependant, en français on peut utiliser les auxiliaires *avoir* et *être* pour un même verbe selon le cas. Pour Bell (1958 : 80), « Many Neuter Verbs, [...] take *avoir* or *être* according as they denote an action or a resulting state. » Le sens du participe passé détermine le choix des auxiliaires ici : « je *suis* descendu dans

la mine, *have gone down* (and am there) ; *j'ai descendu les bagages*, I *have brought the luggage down*. » La compréhension du sens des mots ou des phrases joue un rôle capital ici. Selon Gem (1993 : 100), « When the auxiliary *être* is used, the past participle (*allé, né* etc.) becomes adjectival and agrees with the subject of the verb: *nous sommes allés. Je suis née*. » La première phrase implique le pluriel alors que la seconde implique le féminin. L'accord tient compte du nombre et du genre du sujet. Bell (1958 : 24) observe que « Adjectives and participles used as adjectives agree in gender and number with the nouns they qualify. » En français, les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient. Selon Vigner (2004 : 49), « Le français, qui est une langue à grammaire redondante, exige que tous les éléments du groupe nominal soient accordés en genre et en nombre, ce qui n'est pas le cas de toutes les langues. » Par exemple, *les jolies filles sont parties* et *le beau garçon est parti* nous donnent respectivement en anglais *the pretty girls have left* et *the handsome boy has left*. Le participe passé *left* reste invariable dans les deux cas et l'adjectif *pretty* ne s'accorde non plus avec *the girl*. Il n'y a ni la marque du féminin ni la marque du pluriel au niveau du participe passé. En anglais, les adjectifs restent invariables. « In English, adjectives have just one invariable form with but, I believe, one exception : *blond/blonde* » (Bryson, 1990 : 26). En effet, en anglais il n'y a pas d'accord en genre et en nombre entre le sujet et l'adjectif qui qualifie ce dernier à l'exception de *blond* et *blonde*.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la complexité de la syntaxe française peut être une des sources de confusion chez les apprenants dans

l'utilisation du passé composé à l'écrit. Ayant présenté le cadre général de l'étude, nous allons nous pencher sur la problématique de notre recherche.

Problématique

Notre étude porte sur l'utilisation du passé composé dans les écrits des apprenants de FLE au niveau JHS, auprès des apprenants de deux écoles au Ghana. L'étude cherche à déterminer les difficultés que les apprenants ghanéens rencontrent en utilisant ce temps verbal dans la production écrite.

Nous partageons l'avis de Dogbé (1979) que l'un des éléments de la grammaire française qui, pour l'apprenant africain, constitue un handicap sérieux pour le bon usage est ce qui se rapporte à l'emploi du passé composé. Des exercices écrits et oraux (morphosyntaxiques), comme nous l'avons déjà signalé, sont l'une des exigences au niveau de la production dans l'approche communicative qui est adoptée dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. A partir des devoirs de nos apprenants, nous constatons que les apprenants de JHS 2 n'arrivent pas à maîtriser le passé composé à l'écrit. Nos collègues enseignants sont de même point de vue : il est difficile pour les apprenants, d'une part, de choisir l'auxiliaire approprié, *avoir/être*, qui correspond au verbe principal en question, et d'autre part, de former le participe passé du verbe et de faire l'accord de ce dernier dans la formation du passé composé à l'écrit. Le résultat des devoirs de classe des apprenants est souvent décourageant, et laisse beaucoup à désirer. D'après Amuzu (2001 : 18), les apprenants de *Senior High School* (SHS) 3 ont aussi des difficultés avec les temps composés. Ils commettent

des erreurs qui « sont liées à l'omission des auxiliaires (avoir/être) dans l'emploi des temps composés, la confusion dans l'infinitif et du participe passé (employé comme adjectif). » Des productions écrites de nos apprenants en JHS 2 montrent que ceux-ci se confrontent à des difficultés de choix de l'auxiliaire *avoir/être* à utiliser dans la formation du passé composé et de l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le participe passé. C'est ainsi que nous voulons mener une étude à ce niveau concernant l'emploi du passé composé.

Hypothèses

Nous postulons que :

- a. les apprenants de FLE au niveau JHS éprouvent des difficultés à choisir entre les auxiliaires *avoir* et *être* pour la formation du passé composé.
- b. dans la formation du passé composé, les apprenants de JHS ont des difficultés à former le participe passé des verbes, surtout des verbes irréguliers, et négligent l'accord du participe passé avec le sujet.
- c. les connaissances antérieures en anglais (langue seconde) influent sur l'utilisation du passé composé en français (langue étrangère) chez les apprenants de JHS.

Objectifs

L'objectif de notre étude est de déterminer les difficultés éprouvées par les apprenants lors de l'utilisation du passé composé dans les écrits au niveau JHS. Nous estimons qu'une connaissance approfondie des difficultés rencontrées par les apprenants nous permettra en tant qu'enseignants du FLE de faire le point

d'une part, sur l'apprentissage des apprenants et d'autre part, sur notre propre enseignement.

Cela va nous permettre, comme le dit Amuzu (2001 : 18), « de proposer des mesures de correction appropriées. » C'est-à-dire que nous allons déterminer les erreurs, les analyser et les interpréter afin de proposer des remèdes aux difficultés des apprenants.

Justification du choix du sujet

Selon Vigner (2004 : 12), « l'orthographe du français est réputée pour sa complexité, notamment pour tout ce qui se rapporte aux problèmes d'accord en genre et en nombre, pour tout ce qui relève de la morphologie. » Ici, la connaissance du genre - masculin ou féminin - et du nombre - singulier ou pluriel - du sujet et l'accord au niveau de l'adjectif et du verbe s'avère très importante pour la maîtrise de la langue française.

Selon *Chief Examiners' Reports for Ghana Basic Education Certificate Examinations* (2002 : 7), « candidates usage of French grammar also left much to be desired. According the subject to the verb, or the adjective qualifying the subject was a problem to most candidates. » Cette remarque porte sur les points faibles des candidats au *Basic Education Certificate Examinations* (BECE) en français en 2002 ; il s'agit des difficultés d'accord en genre et en nombre entre le sujet et le verbe d'une part et le sujet et l'adjectif qualifiant ce dernier, d'autre part. Signalons que jusqu'à présent, les mêmes types d'erreurs apparaissent dans les devoirs de nos apprenants en classe de FLE malgré les efforts des enseignants pour aider ces derniers à éviter ces erreurs. Selon Yiboe (2001 : 17 - 18)

« L'expérience personnelle dans la classe du FLE montre que les mêmes types d'erreurs corrigées aujourd'hui réapparaissent le lendemain dans une autre forme. » Ce serait la manifestation de l'interlangue des apprenants. De ce fait, nous le trouvons très pertinent, d'entreprendre une recherche à visée pédagogique sur des difficultés liées à l'utilisation du passé composé dans les écrits des apprenants de JHS 2 de deux écoles privées, Greater Care International School (Greater Care) et Queen's Model Schools Ltd. (Queen's Model) dans la Métropole d'Accra.

Délimitation du champ d'étude

Les productions écrites de nos apprenants en classe de FLE au JHS exposent de nombreuses difficultés dans l'utilisation du passé composé : omission ou problèmes du choix des auxiliaires, mauvaise formation du participe passé, difficultés d'accord du participe passé, entre autres. Néanmoins, nous n'allons pas aborder toutes ces difficultés dans cette étude.

Cette étude se limite aux difficultés relevant du choix de l'auxiliaire (*avoir/être*), de la formation et de l'accord du participe passé dans la formation du passé composé. En tenant compte de notre public (débutants en FLE) et du programme officiel du français au niveau JHS, nous n'allons pas aborder tous les aspects de l'accord du participe passé. Nous nous intéresserons à l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être* ; il est question des verbes acceptant *être* au passé composé y compris les verbes pronominaux de sens réfléchi et réciproque. L'étude traitera également de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* tant dans le contexte où le Complément d'Objet Direct (COD) suit le participe

passé (*Elle a fait son devoir*) et dans le cas où il n'y a pas de COD (*Le soleil a brillé*).

Nous allons également aborder les phénomènes de transfert de l'anglais dans la formation du passé composé en français. L'étude sera aussi limitée aux apprenants de JHS 2 de Greater Care et de Queen's Model dans la Métropole d'Accra.

Organisation du travail

Notre étude est divisée en cinq chapitres : le cadre général de l'étude, le cadre théorique et les travaux antérieurs ; la méthodologie générale de l'étude ; la présentation et l'analyse des données ; et les retombées didactiques suivies d'une conclusion générale.

Le chapitre un porte sur les grandes orientations de notre recherche : l'introduction, la problématique qui aborde la question pertinente de l'étude, les hypothèses, l'objectif de la recherche, la justification du choix du sujet, la délimitation, et l'organisation du travail. Le premier chapitre expose les définitions opératoires des notions clés, les théories sur lesquelles reposent l'étude et les travaux antérieurs par rapport à notre travail. Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie générale de l'étude. Cela concerne le public cible, l'échantillonnage, les instruments de collecte des données, le questionnaire, le test, le pré-test, la méthode de collecte des données et la méthode d'analyse des données. Le chapitre trois présente les données et leurs analyses aussi bien que la

vérification des hypothèses. Enfin, le chapitre quatre est consacré, d'une part, aux retombées pédagogiques et, d'autre part, à la conclusion générale de l'étude.

Conclusion partielle

En guise de conclusion pour l'introduction, nous rappelons que nous avons mis l'accent sur l'importance de la grammaire et de la communication dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde/étrangère et sur les grandes orientations de la recherche. Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique et les travaux antérieurs de l'étude.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Pour une étude comme la nôtre, il importe de nous interroger sur les principes de base qui sous-tendent les théories d'apprentissage d'une langue étrangère. Il est également pertinent de présenter des recherches faites par d'autres chercheurs en la matière. Ainsi dans ce chapitre, nous allons voir la définition des notions clés avant de nous inspirer des théories behavioristes et cognitivistes de l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère. Ces théories nous conduiront à nous pencher sur l'analyse contrastive des erreurs et ses principes, l'analyse des erreurs et aussi la notion d'interlangue. Nous nous intéresserons ensuite aux travaux antérieurs concernant l'apprentissage d'une langue étrangère et les difficultés rencontrées par les apprenants en termes de l'emploi du passé composé dans un contexte non seulement multilingue mais aussi anglophone comme le Ghana, par exemple.

Cadre théorique

Définition des notions clés

Dans le souci de faciliter la lecture et la compréhension de ce travail chez les lecteurs, il nous semble important de donner la définition opératoire de quelques notions clés : grammaire, langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère, passé composé.

Grammaire

Selon Cuq (1996 : 41),

[...] on peut appeler grammaire : Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie. Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.

Il s'agit ici respectivement de la grammaire d'apprentissage et la grammaire d'enseignement. Dans le contexte ghanéen, la grammaire d'apprentissage renvoie à l'interlangue de l'apprenant alors que la grammaire d'enseignement renvoie à la norme enseignée en classe par l'enseignant. La grammaire est importante à notre étude car l'utilisation du passé composé rentre dans le domaine de l'enseignement de la grammaire.

Langue maternelle et langue première

La notion de langue maternelle est très ambiguë. Selon Tagliante (2001 : 7), c'est « la langue dans laquelle on apprend à parler » ; on peut donc dire que c'est la toute première langue acquise.

Pour Dabène (1994 : 11),

La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi d'une sorte de droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance, d'où

les expressions fréquentes de « langue native » et de « locuteur natif ».

Cette définition qui résulte de l'ambiguïté du concept de langue maternelle a conduit certains didacticiens à affecter les langues de numérotation. D'où l'appellation *langue première* et *langue seconde* (Dabène, 1994 : 11).

D'après Cuq (2006 : 152), « on appelle langue première (L 1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langue. » Selon lui, « première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « second » ne veut pas dire « secondaire ». Dans le contexte ghanéen, l'éwé par exemple est la langue maternelle/première pour les Ewés et d'autres Ghanéens qui ont appris à parler en éwé. Ainsi, le ga par exemple, est la langue première pour les Ewés nés à Accra - où le ga est parlé - et qui ont appris à parler en ga.

Langue seconde

Selon Tagliante (2001),

Il s'agit d'une langue qui, généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias. Les enfants de ces pays ont une autre langue maternelle (Tagliante, 2001 : 7).

Selon Dabène (1994 : 107), la *langue seconde* est « [...] une langue étrangère qui est dotée, par suite de circonstances historiques particulières et de la situation sociolinguistique qui en est corollaire, d'un statut privilégié. » Pour Cuq

(1991) cité par Dabène (ibid.), une langue seconde est celle « qui participe, comme langue d'enseignement, au développement psychologique et cognitif de l'enfant, puis, de façon privilégiée, aux capacités informatives de l'adulte (medias, documentation professionnelles et administrative...) » Dans les trois définitions, il s'agit de la langue de l'ancien colonisateur. Ainsi, d'après son statut, l'anglais est la langue seconde au Ghana comme le français est la langue seconde au Togo (Amuzu, 2000 : 76, Elaho, 1985 : 31).

Langue étrangère

D'après Tagliante (2001 : 7), le français langue étrangère est « le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme maternelle. Le FLE peut être aussi la langue dans laquelle un étudiant non francophone suivra ses études. » Il s'ensuit que le français est une langue étrangère au Ghana comme l'anglais est une langue étrangère en Côte d'Ivoire, au Togo et au Burkina Faso (Kuupole, 2000 : 32, Amuzu, 2000 : 80).

Passé composé

Selon Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé et Peytard (2002), le passé composé est employé pour exprimer un événement passé ou achevé au moment où l'on parle. Il est formé d'après Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, et Teyssier, (2004 : 124), par « auxiliaire *avoir* ou *être* au présent + participe passé. »

Formation du passe composé

Selon Weinrich (1989 : 148), le passé composé est « formé par le présent de *être* ou *avoir* associé au retro-participe. » C'est la combinaison de l'auxiliaire *avoir* ou *être* au présent de l'indicatif et le participé passé qui donne le passé composé : *j'ai travaillé*, *nous sommes partis*. La formation du passé composé nous permettra de voir et comprendre les difficultés existantes et de voir ce qui est exigé des apprenants dans leurs productions écrites.

Choix de l'auxiliaire dans la formation du passé composé

Selon Delatour et al. (2004 : 97), à la forme active : « on forme les temps composés avec l'auxiliaire *avoir* ou *être* suivi du *participe passé*. C'est le temps de l'auxiliaire qui différencie les temps composés. »

Les verbes à la voix active sont des verbes dont le sujet fait l'action exprimée par ce verbe. Par exemple les phrases *Je suis allée au terrain* et *J'ai joué au foot* sont au passé composé car les auxiliaires *avoir* et *être* sont exprimés au présent de l'indicatif. *J'étais allée au terrain* et *J'avais joué au foot* sont au plus-que-parfait car les auxiliaires sont à l'imparfait de l'indicatif. Pour ce qui est des phrases comme *Je fus allée au terrain* et *J'eus joué au foot*, elles sont au passé antérieur car les auxiliaires sont au passé simple. Les auxiliaires *avoir* et *être* exprimés à l'imparfait et au passé simple permettent de former d'autres temps composés comme le plus-que-parfait et le passé antérieur. Le choix des auxiliaires pour le participé passé est le même et valable pour tous les temps composés.

Auxiliaire avoir

Selon Grevisse et Goosse (2008 : 1031), « Le verbe *avoir* est l'auxiliaire principal des temps composés : pour tous les verbes transitifs, pour la plupart des verbes intransitifs (y compris *être*), pour les verbes impersonnels proprement dits (sauf *s'agir*) [...]. » Nous entendons par verbes transitifs, les verbes qui demandent un COD : *Paul a pédalé le vélo*. Le COD ici c'est *le vélo*. Les verbes intransitifs sont ceux qui se construisent sans COD : *Paul a dormi*. Mais on peut aussi dire *Paul a dormi un bon sommeil*. Ici, *un bon sommeil* est le (COD). Un même verbe peut être donc à la fois transitif ou intransitif selon la nuance de l'emploi du verbe.

Les verbes conjugués avec l'auxiliaire *avoir*, comme Delatour et al. (2004 : 97) le précisent, « sont les plus nombreux ». Concernant le passé composé, Bérard et Lavenne (1991 : 274) affirment que : « pour l'immense majorité des verbes français, c'est le verbe *avoir* qui domine. » Autrement dit, la plupart des participes passés se combinent avec l'auxiliaire *avoir* pour former les temps composés.

Auxiliaire être

Le verbe *être* est l'auxiliaire des temps composés pour les verbes pronominaux et quelques verbes intransitifs qui expriment un mouvement ou un changement d'état.

Verbes pronominaux

Selon Grevisse et Goosse (1995 : 246), les verbes pronominaux sont « des verbes où le pronom complément conjoint représente (ou paraît représenter [...]) le même être ou la même chose [...] que le sujet. » C'est-à-dire qu'un pronom de la même personne que le sujet précède toujours le verbe : je *me* réveille, ils *se* réveillent. Au passé composé, on utilise l'auxiliaire *être* : je me *suis* réveillé(e), ils *sont* réveillés.

Pour Bérard et Lavenne (1991), on utilise *être* pour former le passé composé des verbes dits pronominaux qui montrent que le résultat d'une action s'applique à celui qui effectue l'action. C'est-à-dire que l'action est exercée sur soi-même : je *me suis lavé*, Jean *s'est lavé*. Cependant, lorsque ces verbes sont employés dans un sens non pronominal pour indiquer une action effectuée sur quelqu'un d'autre ou sur quelque chose, on forme le passé composé par *avoir* (Bérard et Lavenne, 1991 : 275). Par exemple, dans Jean *s'est lavé*, nous comprenons que Jean *a lavé Jean* mais Jean *lui a lavé les pieds*, Jean *a lavé les pieds* à quelqu'un d'autre. Voyons à présent le cas des verbes non-pronominaux.

Quelques verbes intransitifs exprimant un mouvement ou un changement d'état

Pour Bérard et Lavenne (1991), les verbes suivants construisent leur passé composé avec *être* : *aller, arriver, partir, venir, sortir, entrer, rester, tomber, mourir et naître*. Il y a également quelques verbes formés avec le verbe *venir* : *devenir, intervenir, parvenir survenir*. Ils ajoutent à ce groupe, des verbes de

mouvement formés avec le préfixe « re » signifiant la répétition de l'action exprimée par le verbe, c'est-à-dire de faire l'action exprimée par le verbe de nouveau : *revenir, repartir, ressortir, retomber, redevenir* et *rentrer*. Dans *je suis venu à l'école, il est devenu docteur* et *tu es revenu du marché* par exemple, l'auxiliaire *être* est utilisé pour construire le passé composé. Précisons par exemple, que *rechercher* veut dire *chercher de nouveau* mais il n'est pas un verbe intransitif.

Grevisse et Goosse (2008 : 1032), confirment que les verbes suivants se conjuguent avec l'auxiliaire *être* au temps composé : *aller, devenir, mourir, rester, tomber, arriver, échoir, naître, retourner, venir, décéder, entrer, partir et sortir*. Ils ajoutent les dérivés suivants au premier groupe de verbes : *redevenir, rentrer, repartir, ressortir, retomber, revenir, parvenir* et *survenir*. Selon C. W. Bell (1958 : 80), bien que *marcher, courir, voyager, sauter et voler* expriment un mouvement, ils se conjuguent avec *avoir*. Nous dirons *j'ai marché lentement* et non **je suis marché lentement*.

Auxiliaire avoir ou être selon le sens

Certains verbes intransitifs ou pris intransitivement prennent l'auxiliaire *avoir* quand ils expriment l'action mais ils prennent l'auxiliaire *être* lorsqu'ils expriment l'état résultant de l'action accomplie. Quelques exemples de ces verbes sont : *monter, descendre, passer, entrer et sortir* (Grevisse et Goosse 1995 : 254).

Selon Bérard et Lavenne (1991), certains verbes construisent leur passé composé avec *être* ou *avoir* selon leur sens ou leur construction : *monter* et *descendre* par exemple. On utilisera *avoir* pour conjuguer ces verbes au passé

composé si l'action de *monter* ou de *descendre* par exemple s'effectue directement sur quelque chose. On aura dans ces cas, « j'ai monté, descendu + quelque chose : *j'ai monté les escaliers, j'ai descendu l'avenue* ». Mais on dira *je suis descendu ce matin, je suis monté à 10 heures*. Autrement dit, *monter* et *descendre* par exemple, se conjuguent avec *avoir* lorsqu'ils sont employés transitivement (Bell, 1958 : 80).

Formation du participe passé

La formation du passé composé exige la présence du *participe passé* qui est une forme généralement dérivée du radical du verbe. Savoir la *forme* du *participe passé* à employer avec l'auxiliaire *être/avoir* est l'une des difficultés associées au passé composé. Alors, il nous semble important d'aborder la formation du *participe passé*.

Verbes du premier, du deuxième et du troisième groupe

Selon Delatour et al. (2004), les verbes du premier groupe et du deuxième groupe forment leur *participe passé* sur le radical de l'infinitif.

Premier groupe : pour les verbes du premier groupe on a *radical* + *-é*. Chanter → chant + é → *chanté*, manger → mang + é → *mangé*.

Deuxième groupe : pour les verbes du deuxième groupe on a *radical* + *-i*. Finir → fin + i → *fini*, réussir → réuss + i → *réussi*.

Troisième groupe : quant aux verbes du troisième groupe, la plupart des *participes passés* sont irréguliers : partir → *parti*, ouvrir → *ouvert*, mettre → *mis*, prendre → *pris*, boire → *bu*, dire → *dit*. Le *participe passé* varie donc d'un verbe à l'autre

(Delatour et al, 2004 : 155). Nous allons à présent compléter ce classement par le regroupement selon la terminaison des verbes.

Regroupement des verbes selon leur terminaison à l’infinitif

Bérard et Lavenne (1991) ont tenté d’expliquer la formation du participe passé en regroupant les verbes dans des sous-groupes, qui sont différents des trois grands groupes classiques que nous venons de voir chez Delatour et al. (2004). Le regroupement de Bérard et Lavenne (1991) est basé sur la terminaison de l’infinitif des verbes. Ils en distinguent neuf grands groupes mais dans chaque groupe, il y a de petits sous-groupes. Nous n’allons donner que quelques exemples caractéristiques pour illustrer ces regroupements.

Verbes en –er

Tous les verbes français en –er, y compris *aller* forment leur participe passé en « é » : chant er → chant é, mang er → mang é, all er → all é. Rappelons que *naître* et *être* aussi font leur participe passé en « é » : n aître → n é, être → été.

Verbes en –ir

Les verbes en –ir ont leur participe passé en quatre groupes « i, u, is, rt » : Fin ir → fin i ; cour ir → cour u ; acquérir → acquis ; ouvr ir → ouv ert.

Verbes en –ire et –ure

Selon Bérard et Lavenne (1991), les verbes en –ire et –ure, sont classés dans deux grands groupes « i » et « u » et orthographiés respectivement comme : « i, is, it » et « u, us ». Quelques exemples de participe passé en « i » sont : rire → ri, nuire → nu i s ; « is » : circoncire → circonci s ; « it » : dire → dit. Pour les

verbes en *-ure*, nous citons les exemples suivants « *u* » : conclu re → conclu s ;
lire → lu; « *us* » : inclu re → inclu s.

Verbes en -aire

Dans ce cas, le participe passé se répartit dans les deux groupes suivants
« *u* » et « *ait* » : « *u* » : t aire → t u ; « *ait* » : fai re → fai t.

Verbes en -oir et -oire

Tous les verbes en *-oir* et en *-oire* font leur participe passé en « *u* » :
Ici, les verbes en *-oir* se repartissent en trois groupes : *-oir* : voir vu → ,vouloir →
vu ; *-evoir / -avoir* : recev oir → reç u / savoir → v u ; *-ouvoir/-euvoir* : p ouvoir
→ p u / pl euvoir → pl u. Quant aux verbes en *-oire*, on a : cr oire → cr u, b oire
→ b u. Rappelons que *s'asseoir* et *surseoir* font exception à la règle : *s'asseoir* →
assis et *surseoir* → sursis. Aussi est-il que l'auxiliaire *avoir* également fait son
participe passé en « *u* » : avoir → eu.

Verbes en -âtre et -ôtre

Ces verbes font leur participe passé en « *u* » : *-âtre* : conn âtre → conn
u ; *accr ôtre* → accr u.

Verbes en -dre et -pre

Tous les verbes en *-dre* et *-pre* font leur participe passé en « *u* ».
Ici également, il existe trois groupes : *-dre* : attend re → attend u ; *-pre* : romp re
→ romp u ; *-oudre* : coud re (cousons) → cousu, résoudre (résolvons) → résolu.
Nous remarquons ici que le participe passé des verbes en *-oudre* suit le radical de
ces verbes à la première personne du pluriel de l'indicatif présent. Les verbes
prendre et ses dérivés, d'une part, ainsi qu'*absoudre* et *dissoudre*, d'autre part,

font exception à ces règles et font leur participe passé respectivement en « is » : prendre → pris, comprendre → compris, et en « out » : absoudre → absout ; dissoudre → dissout.

Verbes en -aindre, -eindre, -oindre

Tous ces verbes forment leur participe passé respectivement en « aint », « eint », « oint » : -aindre : crain dre → crain t ; -eindre : pein dre → pein t ; -oindre : join dre → join t.

Verbes en -ettre et -attre

Les verbes de cette catégorie ont leur participe passé en « is » et en « u » ainsi que les dérivés du *mettre* et de *battre*. -ettre : mettre → m is, soumettre → soum is ; -attre : batt re → batt u, combatt re → combatt u (Bérard et Lavenne, 1991 : 275 - 277).

Nous pensons que la formation du participe passé serait difficile pour les débutants en FLE quelle que soit la méthode de formation du participe passé, surtout au niveau des verbes irréguliers, car les coupures dans les radicaux des verbes semblent être complexes à cause du fait qu'il n'y a pas à notre connaissance, une règle stricte pour la formation du participe passé des verbes. Voyons à présent l'accord du participe passé.

Accord du participe passé avec le sujet dans le passé composé

En général, le participe passé s'accorde avec le nom auquel il se rapporte. Cependant, il y a des circonstances particulières qui déterminent la présence ou l'absence de l'accord. Compte tenu du fait que nous avons affaire à un public débutant en FLE, nous n'allons pas considérer tous les aspects de l'accord du

participe passé. Nous nous focaliserons sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être*, à la forme active, l'accord du participe passé des verbes pronominaux de sens réfléchi et réciproque et l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* où le COD suit le participe passé et dans le cas où il n'y a pas de COD.

Auxiliaire *être*

Le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte ; et généralement, ce nom est le sujet du verbe. Le participe passé est alors l'attribut de ce sujet (Anglebert, 1996 : 24, Grevisse et Goosse, 2008 : 1167).

1. *Les filles sont sorties.*

2. *Paul est sorti.*

Dans la première phrase, *sorties* est accordé en genre et en nombre (féminin et pluriel) avec le sujet *les filles* à cause de la présence de l'auxiliaire *sont*. Dans la seconde, le sujet *Paul* est masculin et singulier, il s'accorde avec l'auxiliaire *est*, d'où l'absence des marques du féminin et du pluriel.

3. * *Les filles sont sorti.*

Dans la troisième phrase, l'accord en genre et en nombre avec *les filles* manque au niveau de *sorti*. Dans ce cas, il y a une erreur d'*omission* des marques du féminin et du pluriel au niveau du participe passé.

Verbes pronominaux

Au niveau des verbes pronominaux de sens réfléchi, le sujet, au singulier, fait l'action pour lui-même ou sur lui-même : *se laver* et *se lever* par exemple. Quant aux verbes de sens réciproque, le sujet est nécessairement au pluriel et les éléments du sujet exercent une action les uns sur les autres : *se parler*, *se téléphoner* et *se rencontrer* par exemple. Le participe passé des verbes réfléchis et réciproques s'accorde avec *le pronom* qui est le COD et qui est placé devant l'auxiliaire.

1. *Les filles se sont lavées.*
2. *Les deux filles se sont battues.*

Dans la première phrase, l'accord est permis car le COD *se* qui représente le sujet *les filles*, précède l'auxiliaire *sont*. Dans la seconde phrase, le COD *se* est également placé devant l'auxiliaire, ce qui nécessite l'accord.

3. *Les filles se sont téléphoné.*

En revanche dans l'exemple ci-dessus, il n'y a pas de COD mais plutôt un Complément d'Objet Indirect (COI) *se*, car on dit *téléphoner à quelqu'un*. Cela explique l'absence de l'accord entre le COI et le participe passé.

Auxiliaire avoir où l'objet direct suit le participe passé

Généralement, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde en genre et en nombre avec son COD si celui-ci est placé devant le verbe. Il ne s'accorde pas avec le COD si ce dernier suit le verbe ou s'il n'y a pas de complément (Grevisse et Goosse, 1995 : 307, Delatour et al. 2004 : 157). Nous allons illustrer seulement les cas où le COD est placé après le verbe.

Les filles ont mangé les oranges.

Ici, le participe passé *mangé* ne s'accorde pas avec le COD, car le COD, *les oranges*, suit le verbe *ont mangé*.

Auxiliaire avoir sans objet direct

Le participe passé ne s'accorde jamais lorsqu'il n'y a pas de COD. C'est-à-dire qu'il reste invariable avec un verbe intransitif ou avec un verbe pris intransitivement.

1. *Les bombes ont explosé.*

2. *Lolita a dormi.*

Dans la première phrase, le participe passé *explosé* ne se rapporte à aucun nom. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de COD. *Exploser* est un verbe intransitif. Quant à *dormi* dans la deuxième phrase, il est pris intransitivement. Cela explique l'absence de l'accord.

3. *Nous avons travaillé toute la journée.*

Dans la troisième phrase, il n'y a pas de COD mais un complément circonstanciel de temps qui est *toute la journée*. C'est pour cette raison qu'il n'y a pas d'accord.

En somme, nous retenons que la formation du passé composé pose non seulement des difficultés du choix de l'auxiliaire et d'accord entre le sujet et le participe passé dans certains cas mais aussi des difficultés de la formation du participe passé du verbe. Les règles de grammaires qui posent ces difficultés pourraient être difficiles à maîtriser par un apprenant anglophone, débutant en FLE. Les définitions des notions ci-dessus nous permettent de faire sortir le sens

dans lequel elles sont employées par rapport à notre sujet d'étude. Nous allons à présent voir l'apport des behavioristes à notre étude.

Béhaviorisme

Le béhaviorisme est une théorie associationniste qui se propose d'étudier l'homme de façon objective et étudie expérimentalement le comportement humain en se basant sur des résultats obtenus à partir des observations expérimentales faites sur des animaux sur les liaisons entre deux observables : les stimuli (S) et les réponses (R). La relation S - R permet de déterminer les lois générales du comportement verbal ou moteur, entre autres, qu'on peut mesurer (Cuq, 2006). Il s'agit ici des stimuli externes de l'environnement de l'homme et non des influences internes, mentales. Selon Pinker (1994 : 474), le béhaviorisme est : « A school of psychology, influential from the 1920s to the 1960s, that rejected the study of the mind as unscientific, and sought to explain the behavior of organisms (including humans) with laws of stimulus – response conditioning. » Il ressort de ces définitions que pour les associationnistes, on ne peut pas avoir une explication d'ordre mental pour les comportements humains. Selon Gaonac'h (1991 : 12), « la théorie associationniste de l'apprentissage peut se résumer par la loi de contiguïté. » Il s'agit des associations formées entre des stimulations perçues et des réponses fournies par le sujet (Gaonac'h, 1991).

Skinner (1974) propose le *renforcement* des réponses fournies par le sujet. Il s'agit de la motivation du sujet. En effet, selon les skinnériens, pour établir un comportement linguistique chez l'apprenant, une bonne réponse mérite un renforcement positif, c'est-à-dire une récompense par encouragement, alors

qu'une mauvaise réponse attire le renforcement négatif. Lorsqu'il n'y a pas de réponse, il faut décourager le stimulus. Il s'ensuit que le renforcement facilite l'association des stimuli et des réponses. L'apprentissage est alors consolidé par le renforcement (Hull, 1943). Comme le note Girard (1972 : 78-79), « le renforcement, [...] selon les skinnériens, est indispensable à l'enseignement. » Dans une classe de langue seconde/étrangère comme le FLE, les stimuli externes dont parlent les behavioristes sont les questions posées par l'enseignant et les réponses correspondent aux réactions des apprenants aux questions déclencheuses de l'enseignant. Aussi est-il que le renforcement de son côté correspond à l'approbation, la correction de l'enseignant (Girard, 1972). Des activités interactives telles que discussions, débats et jeux sont également déclencheuses de réactions.

Selon les behavioristes, le langage est un comportement comme tout autre comportement. D'après Ellis (1990), l'apprentissage d'une langue exige le développement d'un système de comportement langagier chez l'apprenant. Pour Lado (1957), le langage constitue un système d'habitudes comportementales. Il est question de développer des habitudes, des réflexes, de mettre en place des automatismes chez les apprenants par la pratique. D'où la naissance de la méthode audio-orale dans les années 60 avec des exercices structuraux où l'imitation, la répétition intensive et la substitution des structures, du vocabulaire fourni par l'environnement de l'apprenant et la mémorisation sont de règle. C'est la mise en place d'un mécanisme chez les apprenants qui doivent éviter coûte que

coûte des *erreurs* que les behavioristes considèrent comme « *des fautes* » et qui doivent être sanctionnées (O'Neil, 1993 : 183, Gaonac'h, 1991 : 123).

Des théories behavioristes d'apprentissage indiquent également qu'il y a une relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau. Selon Oléron (1964 : 115 - 117), lorsque le premier modifie le second, « par facilitation ou par interférence [...] on dit qu'il y a transfert ». Les effets de transfert sont dits positifs lorsque l'apprentissage antérieur facilite le nouveau. Mais dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsque cela entrave le nouvel apprentissage, on parle de transfert négatif ou d'interférence. Selon Germain (1983 : 30), il est primordial et obligatoire, dans l'apprentissage d'une langue seconde, « de tenir compte de ce qui existe déjà. » La langue seconde ici fait référence à un apprentissage nouveau. Ce qui existe déjà dans le contexte de notre étude c'est la langue première (L1), langues ghanéennes et la langue seconde (L2), l'anglais, de notre public. Cependant, ce qui nous préoccupe dans notre étude c'est la L2, d'où l'importance des théories behavioristes à notre étude. Car nous postulons qu'il y a l'influence des connaissances antérieures en anglais (langue seconde) sur l'utilisation du passé composé en français (langue étrangère) chez les apprenants de JHS. L'analyse contrastive peut nous aider à résoudre en partie ces difficultés de transfert.

Principes d'analyse contrastive

L'analyse contrastive (désormais AC) demande la présence de deux (ou plusieurs) langues. La comparaison de ces langues sur des bases linguistiques, dans le domaine de l'enseignement rentre dans le cadre de la pédagogie des

langues. Cette comparaison vise le principe de *transfert* basé sur l'hypothèse que les individus tendent à transférer dans la langue étrangère les caractéristiques formelles et sémantiques de la langue première, en production comme en réception (Lado 1957, Frei 1929). Selon Debyser 1970 la clé des difficultés des apprenants réside dans la comparaison des langues et cultures sources et cibles. La comparaison permet de prédire les *interférences* et de les analyser.

Py (1984) observe que dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il faut qu'il y ait une langue à apprendre et celle(s) déjà connue(s). Ainsi, selon Kambou (2001), « the number of comparison is equal to the number of languages minus one (i.e. number of languages - 1). » C'est-à-dire que, lorsqu'on a affaire à deux langues, il faut un seul niveau de comparaison, avec trois langues, comme dans une société multilingue, il faut deux niveaux de comparaison. Nous sommes de l'avis que le niveau de comparaison dépendra également de l'objectif visé par l'enseignant ou le chercheur. Dans le cadre de notre étude il est question de l'anglais langue seconde et du français langue étrangère. L'AC nous permettra alors de voir quelques difficultés dues à l'influence de l'anglais sur le FLE de nos apprenants. Nous voulons nous interroger sur l'apport du cognitivisme à notre étude.

Cognitivisme

Selon Cuq (2006 : 45), « le cognitivisme est le courant de penser [...] qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieure stockée en mémoire. » Le stockage d'information antérieure en mémoire et le traitement

d'information nouvelle impliquent un processus interne de connaissance, un travail de l'intelligence humaine. Nous comprenons que le cognitivisme s'oppose au béhaviorisme qui prône l'influence des stimuli externes dont reçoit l'apprentissage. Selon Cuq (2006), l'approche cognitive est née dans les années 70. Le cognitivisme renvoie à un processus mental, interne, actif qui demande de la part de l'apprenant un développement cognitif. Le cognitivisme considère l'apprentissage du langage comme une fonction complexe de connaissance cognitive. Nous entendons par *cognition* l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales qui sont déployées au cours du traitement de l'information provenant de l'environnement (Cuq, 2006 : 44).

Selon Corder (1971), « l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitive de traitement de données et de formation d'hypothèses. » Les connaissances antérieures de l'apprenant l'aident à traiter les nouvelles connaissances avant de tirer des hypothèses puis des conclusions. Pour Gaonac'h (1991 : 107), « dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre [...] Ces connaissances préalables [...] peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations. » Il s'agit de traitement mental de façon consciente ou inconsciente des connaissances antérieures pour aboutir à de nouvelles hypothèses, règles, ou connaissances.

Quant aux erreurs des apprenants en langue étrangère, les cognitivistes indiquent qu'elles semblent nécessaires au processus d'acquisition de la langue elle-même (O'Neil, 1993). Selon Brown et Fraser (1963), les erreurs linguistiques

de l'enfant en L1 sont considérées comme des indices d'un processus actif d'acquisition de la langue et comme une manifestation d'un état de développement de l'enfant. Elles permettent de faire le point sur la maîtrise de la langue par l'enfant. A ce propos, Corder (1967 : 167), (traduit par O'Neil, 1993 : 183) observe que :

[...] [les erreurs] sont indispensables à l'apprenant lui-même. Parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. C'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que ceux qui apprennent une langue étrangère.

Nous voyons par là que les erreurs permettent aux apprenants d'une langue étrangère de faire des comparaisons, consciemment ou inconsciemment, entre leurs propres productions et les règles de la langue cible et d'en tirer des conclusions. L'erreur constituerait alors un point de repère pour l'auto-correction pour les apprenants.

Selon Corder (1967, 1980) paraphrasé par Besse et Porquier (1984 : 207) : « l'apparition d'erreurs, en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturelle, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives. »

Nous pensons que la position des cognitivistes sur la stratégie d'apprendre la langue étrangère en se basant sur les connaissances antérieures pour traiter les nouvelles données et en émettant des hypothèses sur ces informations est importante à notre étude. Ceci parce que notre public a appris l'anglais comme L2 avant d'entamer le FLE. De plus, la place accordée aux erreurs dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère nous permet de bien interpréter les erreurs relatives au passé composé commises par les apprenants. Alors, les enseignants peuvent aider les apprenants à se corriger par la pratique de la conceptualisation, par exemple. La conceptualisation consiste en la déduction d'une règle grammaticale générale, par l'apprenant lui-même, de la langue étrangère qu'il apprend à partir de ses capacités intellectuelles telles que l'analyse, la réflexion, la synthèse, la comparaison et la déduction, entre autres (Kuupole, Yiboe et Kuupole, 2007 : 220). Il s'agit de proposer aux apprenants des exercices de conceptualisation grammaticale et de les guider, par des consignes claires et explicites, à découvrir des règles du fonctionnement de la langue française eux-mêmes (Kuupole, et al, Ibid.). Il s'ensuit qu'avec la conceptualisation, ce n'est pas à l'enseignant, un guide, de donner les règles grammaticales françaises aux apprenants.

En résumé, les cognitivistes comme les behavioristes reconnaissent l'influence d'une connaissance antérieure dans le nouvel apprentissage. Mais les uns et les autres ont de différentes approches pour traiter ces notions de transfert/d'interférence et d'erreur. Les cognitivistes prônent l'analyse des erreurs alors que les behavioristes adoptent l'analyse contrastive.

Analyse contrastive des erreurs

La notion de transfert est capitale dans la conception d'apprentissage des théories béhavioristes. Selon Lado (1957), comme nous l'avons dit, l'AC est nécessaire dans le cadre de l'enseignement, car les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelle et sémantique de leur langue maternelle.

Une étude descriptive des langues, surtout de la langue orale, à travers les comparaisons des structures de la langue source et de la langue cible, permet de prévoir des difficultés d'apprentissage. A travers cette comparaison, on peut établir la similitude et la différence entre les différentes structures des deux langues. Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre. Ce qui est différent entraîne des difficultés d'apprentissage, d'où les erreurs à travers un transfert négatif encore appelé en termes pédagogiques *interférences*. Les erreurs commises au cours de l'apprentissage des langues s'expliquent par le phénomène d'interférence (Lado, 1968). L'AC des erreurs est importante pour notre étude dans la mesure où elle nous permettra d'identifier quelques zones de difficulté où se produisent des erreurs d'emploi des auxiliaires et l'accord du participe passé par rapport à la formation du passé composé.

Analyse des erreurs

Considérée comme un complément aux analyses contrastives, l'analyse des erreurs est développée à partir des années 1960 (Besse et Porquier, 1984 : 206). Pour Py, (1984), l'AC n'a pas une véritable valeur prédictive des erreurs. C'est-à-dire qu'elle ne peut pas prévoir toutes les erreurs des apprenants. En effet,

il y a des erreurs de type *interlingual*, erreurs qui proviennent de l'influence de la langue source et de celle de la langue cible. Ces erreurs sont prévisibles par l'AC. Il y a également des erreurs provenant de l'intérieur d'une langue elle-même, c'est-à-dire la langue cible. Selon Galisson (1980), ce sont des erreurs qui sont inhérentes à la langue étrangère elle-même. Ce sont des erreurs de type *intralingual*, une manifestation de la non-maîtrise de la langue cible elle-même par les apprenants. Ce type d'erreur est décelé par l'analyse des erreurs. Entre l'AC et l'analyse des erreurs, il y a une complémentarité de faits. Sans l'AC on ne peut pas trouver l'explication pour une grande partie des erreurs et sans l'analyse des erreurs, l'AC n'a pas de rapport avec la réalité des fautes vraiment produites (Roos, 1991).

Selon Py (1984),

Analyser des erreurs – ou plus exactement les performances des apprenants – c'est considérer leur usage de la langue cible comme des ensembles de *traces* renvoyant à leurs connaissances intermédiaires – réputées constituer un système linguistique appelé *interlangue* – et aux stratégies d'acquisition et de communication qui lui sont liées (Py, 1984 : 37).

Il s'agit d'identifier et de faire l'inventaire des erreurs et des types d'erreurs commises par les apprenants dans leurs productions. Aussi, faut-il essayer de déterminer leur progrès et la cause des erreurs ou mieux encore de comprendre les stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants à partir des types d'erreurs

qui en découlent. En ce faisant, l'enseignant établira des progressions à suivre en fonction des erreurs commises par les apprenants dans le but de remettre ces derniers sur les rails.

Gaonac'h (1991 : 24) remarque que :

le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant et au chercheur de déterminer où en est l'apprenant (c'est-à-dire de caractériser son système transitoire de langue), mais aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes.

Cette position est renchériée par Besse et Porquier (1984 : 207) :

L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. [...] une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception des principes et des pratiques d'enseignement mieux appropriés.

Dans les deux cas, l'enseignant doit déterminer l'évolution de l'apprenant dans la langue étrangère pour pouvoir établir une progression et améliorer son propre enseignement en tenant compte de l'erreur non seulement comme inévitable mais aussi comme une aubaine et une piste de travail.

L'analyse des erreurs est pertinente à notre étude dans la mesure où elle va nous permettre, d'une part, de relever et analyser les erreurs des apprenants, les erreurs de formation du participe passé par exemple, lors de l'utilisation du passé

composé à l'écrit et d'autre part, de proposer des mesures de correction appropriées aux erreurs.

Notion d'interlangue

Selon Selinker (1972), l'interlangue est le développement d'un système linguistique séparé et intermédiaire par l'apprenant d'une langue cible. Il est systématique et n'est pas dû au hasard. Ce système intermédiaire est entre la langue source et la langue cible. C'est ce que Nemser (1971) appelle « système approximatif ». Pour Corder (1967, 1971), c'est le « système transitoire ».

L'interlangue proviendrait du transfert de la L1 et d'autres apprentissages antérieurs, des stratégies d'apprentissage et de communication et enfin d'une surgénéralisation des règles de la langue cible (Gaonc'h, 1991 : 126-127). Selon Gaonc'h (1991 : 145), l'interlangue n'est pas un sous-ensemble de la langue cible, mais le résultat d'une activité mentale. C'est-à-dire que dans les limites de capacité de traitement de l'apprenant, et devant la nécessité de communiquer en langue étrangère à un moment de l'apprentissage, l'apprenant se sert de sa grammaire intériorisée pour s'exprimer.

De son côté, Deprez (1999), explique que l'interlangue résulte des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant fait des hypothèses sur la nature de la langue cible en fonction des données antérieures - L1 et/ou L2 - dont il dispose. Il fait des généralisations à partir de ses hypothèses qui se dévoilent de façon systématique dans ses productions, dans ses erreurs (Deprez, 1999).

Selon Cuq (2006 : 139), « on désigne par interlangue la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. » Ce système est le résultat des stratégies d'apprentissage fondées sur l'émission des hypothèses successives par l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère en fonction de ses connaissances antérieures.

L'interlangue n'est pas stable ; elle évolue de façon permanente. Selon Roos (1991), c'est un état de langues approximatives qui est une restructuration continue. C'est-à-dire qu'au cours d'une correction, de l'enseignant ou d'un locuteur natif, par exemple, l'apprenant fait de nouvelles hypothèses et fait évoluer ses connaissances. L'interlangue n'est pas seulement une restructuration permanente ; elle évolue ou tantôt piétine selon les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants de façon individuelle, donc variable selon l'individu (Galisson, 1980). C'est peut-être pour cela que les erreurs corrigées à un moment donné réapparaissent à un autre moment de façon différente dans la production de nos apprenants. Selon Roos (ibid.), l'erreur est une chose normale pour les tenants de la théorie de l'interlangue. L'importance de la notion d'interlangue à la présente étude est qu'elle va nous permettre de comprendre et interpréter la source de certains types d'erreurs et de savoir les remèdes à proposer.

Travaux antérieurs

Dans cette partie du travail, nous avons exposé des recherches faites par d'autres chercheurs par rapport à notre étude qui est l'utilisation du passé composé dans les écrits des apprenants en FLE au niveau JHS.

Kuupole (1994) a effectué une étude sur le FLE dans le contexte multilingue ghanéen où il a cherché à comprendre les nombreuses et fréquentes erreurs lexicales et syntaxiques qui surviennent dans la production écrite et orale des étudiants de FLE. Son public est composé des étudiants de deuxième année de FLE à University of Cape Coast. Le corpus recueilli pour son étude comprend la production orale et écrite des étudiants de la deuxième année, une catégorie d'étudiants âgés de 20 à 40 ans. Ces étudiants ont déjà fait au moins cinq ans d'études formelles de FLE. Il a également interviewé 65 étudiants sur leur mode de réflexion par rapport à leur processus d'apprentissage pour voir si leur connaissance en anglais (L2) a de l'influence sur le FLE.

Il a analysé les erreurs des étudiants et il est parvenu à la conclusion que les étudiants sont confrontés à quelques difficultés majeures telles que :

- Erreurs de construction syntaxique : dans les exemples suivants, il y a la confusion entre l'infinitif et le participe passé : *L'auteur a triompher. Le conflit va continué.* Par rapport à *Il faut utilise nos mains* et *Il peut envoie l'eau*, il s'agit de la non-maîtrise de l'accord et de la concordance des temps. Dans les exemples suivants, il y a la confusion dans le choix des auxiliaires *avoir/être* : *Je suis dormie* et *Il a mort avec les idées.*

- L'influence de l'anglais ou les autres langues sur le français : Kuupole (1994) a montré que les étudiants pensent toujours en anglais avant de s'exprimer en français : *Kojo est dix ans.* (Kojo is ten years old) et *Cette fête prend place à la place publique* (This festival will take place in public).

Nous remarquons que son public est plus âgé que le nôtre. Il a affaire à un public qui a fait au moins cinq ans d'études en FLE avant d'entamer des études universitaires. En revanche, notre public est composé des apprenants moins âgés de JHS 2. Nous constatons également que le chercheur n'a pas mis l'accent sur la formation du participe passé. Nous pensons que la connaissance de la forme appropriée au participe passé à utiliser dans la formation des temps composés constitue une difficulté dans l'utilisation du participe passé en FLE. C'est la raison pour laquelle notre travail tiendra compte de cet aspect de difficulté. Son travail nous est pertinent dans la mesure où il a abordé les difficultés relatives à l'accord au passé composé et l'influence de l'anglais sur le français.

Azumah (2001) a fait une étude sur les difficultés de compréhension des textes écrits en FLE chez les lycéens au Ghana. L'objectif de son étude est d'identifier les difficultés de lecture et les variables jugées pertinentes pour la compréhension des textes.

Son public est composé de 125 apprenants de SHS 3 de six écoles différentes dans la Métropole d'Accra. Il a utilisé un questionnaire et un test de compréhension en français comme instruments de collecte des données. Les résultats montrent que plus les apprenants lisent en français, plus ils comprennent les textes ; ceci parce qu'une connaissance suffisante des éléments linguistiques

favorise la compréhension. Les résultats montrent également que la connaissance antérieure des textes lus favorise la compréhension.

Le public de son étude est deux fois plus grand en nombre que le nôtre. Son public est également composé des apprenants ayant un niveau d'études supérieur à celui de notre public. Son étude nous est importante, car les difficultés de choix entre les auxiliaires *avoir/être* dans la formation du passé composé de quelques verbes, surtout les verbes qui se conjuguent avec *avoir* ou *être* selon le sens, sont liées aux difficultés de compréhension des mots, des phrases ou des textes.

Une autre étude qui mérite notre attention est celle de Yibo (2001). Dans son étude, il s'est interrogé sur les problèmes de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants de SHS dans le district de Ho. Sa préoccupation majeure était d'identifier des phonèmes et des structures syntaxiques qui sont à la forme négative en éwé, qui est la L1 des apprenants. Il était d'avis que ces éléments linguistiques pouvaient être une source de transfert négatif linguistique dans l'apprentissage du FLE à cause de l'influence de l'éwé.

Son public comprend 55 apprenants de SHS ayant tous l'éwé comme L1. Ce sont des apprenants qui ont appris le FLE pendant au moins trois ans. Les apprenants proviennent de cinq SHS dans le district de Ho. Les outils de recherche comportent un questionnaire, un test sur la négation et un texte pour la lecture. Après avoir recueilli et transcrit son corpus, il a procédé à la comparaison des structures syntaxiques et des phonèmes de l'éwé et du français à travers l'analyse contrastive. Il a montré que 60% des phonèmes français n'existent pas

en éwé et que plus de 95% des erreurs des apprenants en FLE ont une structure semblable à celle de l'éwé. Il conclut que les erreurs de transfert négatif proviennent de l'influence de l'éwé sur le FLE.

Nous remarquons que son public et le nôtre sont plus ou moins identiques en termes d'effectif mais différents sur le plan de niveau scolaire. Notre public est composé de 50 apprenants de JHS 2 tandis que le sien comprend 55 apprenants de SHS. De plus, il a un public homogène vis-à-vis de la langue première alors que nous avons un public hétérogène en ce qui concerne la L1. Nous constatons également qu'il n'a pas pris en compte l'influence de l'anglais, la L2, dans l'apprentissage du FLE. Sa recherche est pertinente par rapport à notre étude dans la mesure où elle porte sur l'influence d'une connaissance antérieure dans le nouvel apprentissage; il s'agit de l'influence de la L1 sur le FLE alors que pour ce qui est de notre étude, elle concerne l'influence de la L2.

Amuzu (2001) a fait une étude sur l'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Il estime que des types d'erreurs commises par des apprenants en FLE proviennent de l'influence de leur L1 (l'éwé) et de leur L2 (l'anglais) sur le français. Il a alors essayé de déterminer les difficultés particulières des apprenants ghanéens dans les domaines de transfert linguistique. Il a analysé des erreurs orthographiques des apprenants. Il s'est servi de l'analyse contrastive pour déterminer les erreurs, en tenant compte, d'une part, des connaissances antérieures des apprenants en éwé puis en anglais et d'autre part, du FLE où les apprenants acquièrent de nouvelles connaissances.

Sa population de référence est composée de 314 apprenants de SHS 3. L'écrit constitue la L1 pour son public ; l'anglais est leur L2 et le français constitue la langue étrangère. Le corpus est provenu des productions écrites de 314 apprenants de 18 écoles secondaires. Les instruments de mesure comprennent un test de dictée et un test de grammaire et de lexique. Les résultats sont, entre autres, l'omission de l'auxiliaire *avoir/être* dans la formation des temps composés, la confusion dans l'emploi du participe passé (employé comme adjectif), des erreurs de marque d'accord du nombre et la confusion dans l'accord du genre et dans l'emploi des variantes morphologiques au niveau des adjectifs.

Nous constatons qu'il a étudié un public plus large et avancé en termes de niveau d'études que le nôtre. Il a tenu compte de la L1 dans son étude alors que cela manque chez nous, vu le caractère hétérogène de la L1 de notre public. Cependant, il n'a pas exposé en détail le mode de choix des auxiliaires *avoir/être* dans la formation des temps composés ; il ne s'est intéressé non plus à la formation du participe passé. Nous allons donc nous occuper de ces limites dans notre étude. Son étude nous est importante parce qu'elle s'est interrogée sur quelques difficultés concernant la formation des temps composés et aussi bien que l'influence de l'anglais sur le FLE.

De son côté, Bakah (2004) a effectué une étude sur la lecture à haute voix en FLE des apprenants ghanéens au niveau SHS dans le district de Keta. L'objectif spécifique de son étude est d'exposer non seulement les difficultés qui relèvent de la liaison obligatoire et de la liaison à expression fixe mais aussi les difficultés de la réalisation ou non, du dernier graphème d'un mot en français.

Son public cible est composé de 60 apprenants de quatre écoles dans le District de Keta. Ces apprenants ont l'été et l'anglais respectivement comme la L1 et la L2. Les instruments de collecte des données sont un test de compréhension en français, la lecture à haute voix, l'observation et des questionnaires. Les résultats montrent, entre autres, que la technique employée en classe de FLE lors de la lecture à haute voix par les enseignants ne permet pas aux apprenants de maîtriser la lecture à haute voix que ces derniers ne pratiquent même pas chez eux. La méthode employée pour la lecture ne favorise pas la compréhension chez les apprenants.

Nous remarquons que son public et le nôtre sont plus ou moins identiques en termes d'effectif mais différents sur le plan de niveau scolaire. L'anglais constitue la L2 pour nos deux publics. Cependant, il a affaire à un public homogène ayant l'été comme L1, alors que nous avons un public hétérogène, c'est-à-dire de L1 différentes dont ga, twi, été et hausa, entre autres. Il a également étudié un public de niveau scolaire un peu plus élevé du FLE que celui de notre public. La pertinence de son étude par rapport à notre travail est qu'il a adressé les difficultés de lecture et de compréhension qui constituent des difficultés dans lesquelles nos élèves de JHS 2 se trouvent. Rappelons que 84% de nos répondants ont avoué qu'il leur arrive de deviner les auxiliaires *avoir/être* pour la formation du passé composé lorsqu'ils sont bloqués par des problèmes de compréhension et n'arrivent pas à choisir l'auxiliaire approprié conformément aux règles grammaticales du français. Son étude pourrait nous aider à résoudre en

partie les difficultés de sens, de compréhension en FLE au niveau JHS à travers la bonne démarche de lecture en français.

Bakah, Kuupole et Kuupole (2009) ont fait l'analyse de l'auto-évaluation de la compétence orale et écrite des étudiants en FLE à University of Cape Coast. Ils ont également dégagé quelques facteurs responsables du niveau de compétence bas des étudiants en FLE au département de français. Selon les chercheurs, ces auto-évaluations à travers des tests non-standardisés, sont une source utile d'information permettant d'identifier non seulement les points forts des étudiants dans leur étude de la langue française mais aussi leurs points faibles.

Leur public est composé de 270 étudiants provenant du département de français à University of Cape Coast et ils ont utilisé des questionnaires pour collecter les données qu'ils ont analysées. Concernant quelques facteurs responsables du niveau de compétence bas des étudiants en FLE au département de français à University of Cape Coast, ces auteurs ont identifié, entre autres, le manque de fréquents exercices écrits comme oraux et de mauvaises habitudes de lecture. Ils ont également montré que 51.9 % des étudiants sont médiocres en compréhension orale et les étudiants eux-mêmes ont attribué les difficultés de compréhension à la complexité de la langue française et au fait que la langue est très difficile à comprendre.

Nous remarquons qu'ils ont un public qui est quatre fois plus grand que le nôtre, c'est-à-dire 50 apprenants contre 270 étudiants. Le niveau d'études de FLE de leur public est également élevé par rapport au nôtre. Cette recherche est pertinente à notre étude dans la mesure où la compréhension joue un rôle

primordial dans la détermination du choix à opérer au niveau des auxiliaires *avoir/être* dans la formation du passé composé, voire au niveau des accords entre le sujet et le participe passé.

Conclusion partielle

En guise de conclusion, nous avons défini les mots-clés de l'étude, nous avons vu la formation du passé composé dans les limites de l'enquête pour exposer quelques difficultés relatives à son utilisation à l'écrit. Nous rappelons que nous nous sommes inspirés des théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue seconde/étrangère du behaviorisme et du cognitivisme pour élaborer le cadre théorique de l'étude.

La revue de littérature nous informe sur quelques difficultés rencontrées par les apprenants du FLE dans un contexte multilingue comme le Ghana. Ces études sont importantes à cette étude dans la mesure où elles ont élucidé quelques difficultés rencontrées par les apprenants de JHS. Passons à présent à la méthodologie du travail.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre porte sur les démarches méthodologiques adoptées pour notre recherche. Il s'agit de la présentation du public cible, l'échantillonnage, des instruments de collecte des données, le questionnaire, le test, le pré-test, la méthode de collecte des données et la méthode d'analyse des données.

Public cible

Nous avons utilisé 2 écoles privées, Greater Care et Queen's Model, dans la Métropole d'Accra pour l'étude. Nous avons sélectionné deux enseignants de chaque école. Les apprenants de JHS 2 dans les deux écoles, avec un effectif total de 50 répondants, ont été tous sélectionnés pour notre échantillon.

Echantillonnage

Nous avons choisi les 2 écoles privées par un échantillonnage aléatoire simple. D'après *Education Management Information System (EMIS) data*, à *Accra Metropolitan Education Office*, il y a 476 JHS privés actuellement dans la Métropole d'Accra. Nous avons utilisé ces écoles privées parce qu'elles font les mêmes programmes et fonctionnent dans les mêmes conditions que les écoles officielles et surtout à cause de la proximité pour éviter des problèmes de déplacement. Les apprenants sont ceux qui ont appris l'anglais comme L2 et le

français comme langue étrangère. Ainsi, tous les 50 apprenants représentant l'effectif total des deux classes de JHS 2 sont utilisés pour l'étude. Les enseignants sont ceux qui interviennent en classe de JHS 2. Les tableaux de l'effectif de notre échantillonnage sont présentés ci-dessous :

Tableau 1 : Effectif des apprenants

Ecole	Effectif total	Garçon	Fille	Répondant	Pourcentage (%)
Queen's Model	22	11	11	22	44,0
Greater Care	28	12	16	28	56,0
Total	50	23	27	50	100,0

Le tableau 1 présente l'effectif des apprenants dans les deux écoles. Le tableau indique que 50 apprenants de 23 garçons et de 27 filles, constituant l'effectif total des deux classes, sont utilisés pour l'étude. Les apprenants de Queen's Model composés de 11 filles et de 11 garçons représentent 44% des répondants alors que 12 garçons et 16 filles de Greater Care représentent 56% des répondants.

Tableau 2 : Effectif des enseignants

Ecole	Effectif total	Homme	Femme	Répondant	%
Queen's Model	2	2	0	2	50,0
Greater Care	2	2	0	2	50,0
Total	4	4	0	4	100,0

Le tableau 2 comporte les données sur l'effectif des enseignants des 2 écoles. Le tableau montre que l'effectif total des enseignants est 4 et qu'il n'y a

aucune femme parmi eux. La moitié des enseignants représentant 50% des répondants vient de chaque école. Peut être ces écoles n'ont pas encore recruté des femmes.

Instruments de collecte des données

Les outils de recherche sont composés, d'une part, d'un test et un questionnaire pour les apprenants et, d'autre part, d'un questionnaire pour les enseignants.

Questionnaire

Nous avons construit un questionnaire pour les apprenants et un autre pour les enseignants. Le questionnaire des apprenants comprend deux volets : la section A regroupe les données personnelles et le profil linguistique de l'apprenant ; la section B porte sur les difficultés rencontrées dans l'utilisation du passé composé à l'écrit. L'âge, le sexe, la classe, le nom de l'école et l'ordre d'acquisition des langues parlées sont quelques-unes des variables concernant les informations personnelles des apprenants. Les difficultés du passé composé concernent le choix des auxiliaires, les problèmes de compréhension du sens dans lesquels certains verbes sont employés, la formation du participe passé et l'accord entre le sujet et ce dernier.

Le questionnaire des enseignants comporte également deux volets : la section A porte sur les données personnelles et le profil linguistique de l'enseignant. Quant à la section B, elle est consacrée aux difficultés rencontrées par les apprenants dans l'utilisation du passé composé et à l'enseignement du

passé composé. L'âge, le sexe, la qualification professionnelle et les langues parlées par ordre d'acquisition sont quelques-unes des variables concernant les informations personnelles des enseignants.

Test

Le but principal du test est d'évaluer la connaissance de l'utilisation du passé composé chez les apprenants et d'identifier les lacunes de cette connaissance pour pouvoir suggérer des solutions.

Le test pour les apprenants comprend deux exercices : l'exercice A est un test à trous, ayant 25 trous numérotés de 1 à 25. Les trous sont à remplir par la forme conjuguée et appropriée des verbes à l'infinitif et placés dans les parenthèses à la fin de chaque trou. L'exercice B, numéroté de 26 à 50, est également composé de 25 phrases au présent de l'indicatif à transformer au passé composé. Les verbes choisis sont plus ou moins représentatifs et tiennent en compte surtout le niveau des apprenants avec des verbes usuels et couramment employés pour que le test soit à la portée des débutants de JHS 2.

Pré-test

Nous avons effectué un pré-test auprès des apprenants de JHS 2 de Bethany Preparatory and JHS à Accra. L'objectif est de tester les instruments de la recherche afin de les valider avant la passation dans les deux écoles échantillonnées. L'école et vingt apprenants ayant l'anglais comme langue seconde et le français comme la langue étrangère ont été sélectionnés par un échantillonnage aléatoire simple pour le pré-test. L'analyse des données du pré-

test a révélé que la majorité des apprenants ont des difficultés à choisir entre les auxiliaires *avoir* et *être* pour la formation du passé composé ; ils ont également éprouvé des difficultés au niveau de l'accord entre le sujet et le participe passé. L'analyse des données a également montré qu'il y a du transfert négatif de l'anglais dans l'utilisation du passé composé en FLE dans la production des apprenants.

Méthode de collecte des données

Pour aboutir à des résultats fiables, pouvant nous permettre d'avancer les recherches dans le domaine scolaire, nous avons obtenu la permission auprès des autorités des deux écoles pour administrer le questionnaire et le test pour les apprenants de JHS 2. Tout s'est déroulé à la fin de l'année dans les conditions normales d'examen de fin d'année. Surveillés par des enseignants, les apprenants ont répondu aux questions et ont fait le test sur place. Les copies ont été ramassées à la fin du test pour la correction.

Méthode d'analyse des données

Nous avons fait une analyse à la fois quantitative et qualitative des données. Nous avons utilisé le *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) pour l'analyse des données statistiques ; ce logiciel nous a permis de calculer la moyenne et le pourcentage des variables selon les items. Nous avons également interprété le point de vue des répondants et la source des erreurs commises. Quelques-uns des résultats sont présentés dans des tableaux et les autres sont présentés sans les tableaux.

Conclusion partielle

Pour clôturer ce chapitre, nous voulons dire que les démarches méthodologiques adoptées pour le travail nous ont permises d'avoir des données nécessaires et fiables à analyser et pour la vérification de nos hypothèses. Le chapitre suivant présente et analyse les données recueillies.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre comporte la présentation et l'analyse des données de la recherche. Nous présenterons d'abord les données du questionnaire des apprenants, puis celles des enseignants et enfin celles du test écrit des apprenants sur le passé composé. Enfin, nous ferons une comparaison entre quelques résultats pertinents des deux écoles à partir de l'analyse des données du test des apprenants.

Données du questionnaire des apprenants

Le questionnaire pour les apprenants comprend trois volets à savoir : les données personnelles, le profil linguistique des apprenants et des difficultés liées à la formation du passé composé. La présentation et l'analyse des données ne sont pas basées sur les écoles individuelles. Nous prenons en considération plutôt l'ensemble des données du questionnaire et du test qui sont les mêmes pour les deux écoles.

Données personnelles

Les données personnelles des apprenants comprennent les données sur l'école, le niveau d'étude, le sexe et l'âge des répondants. A propos des écoles, l'analyse des données montre que nos répondants viennent des deux écoles,

Queen's Model et Greater Care. Mais la majorité des apprenants, 28 (56.0%), viennent de cette dernière. Les 22 (44.0%) autres apprenants viennent de la première école.

Concernant le niveau d'étude des apprenants, 100.0 % des répondants sont au JHS 2. Selon le programme officiel pour l'enseignement du français au niveau JHS au Ghana, c'est à partir de JHS 2 que les apprenants commencent à apprendre le passé composé.

Selon la répartition sexuelle de notre public, les garçons, minoritaires, représentent 42% des répondants et les filles représentent 58%. Ces données sont importantes dans la mesure où les résultats de l'analyse du test et des questionnaires indiquent que ce sont l'ensemble des filles et des garçons qui ont des difficultés d'utilisation du passé composé dans les écrits.

Quant à l'âge, 26 apprenants représentant 52.0% des répondants, sont situés entre treize et quatorze ans. Les apprenants de 15 à 16 ans représentent 38%. Il y a 5 apprenants qui ont entre 17 à 18 ans. Ces derniers sont relativement plus âgés que la classe de JHS 2, car d'après D. D. Kuupole et al. (2009) 19 ans est l'âge d'entrée à l'université selon la politique éducationnelle de l'Etat Ghanéen. Ces données sont pertinentes à notre étude car d'après D. Girard (1972), l'âge choisi pour le début de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'une des quatre difficultés principales d'enseigner une langue étrangère et cela joue également un rôle très important dans l'apprentissage de la langue. Selon D. Girard (1972 : 10), « 11 ou 12 ans [...] correspond, d'après les psychologues, à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de

l'enfant est considérable. » Les enfants apprennent mieux une langue étrangère avant 11 ou 12 ans et au – delà. La grande majorité de nos répondants ont appris le FLE à partir de l'école primaire, donc à partir d'une période d'âge favorable. Alors, le fait de commencer le français à l'école primaire devrait normalement être un avantage pour nos répondants qui semblent plutôt avoir des difficultés.

Profil linguistique

Indiquez les langues que vous parlez par ordre d'acquisition

Selon les données, chaque répondant parle au moins 4 langues. Nous trouvons les langues africaines (les langues ghanéennes et nigérianes), l'anglais et le français. Tous les 50 (100.0%) répondants disent qu'ils parlent l'anglais et le français. Le twi est parlé par 43 (86%) répondants et le ga occupe la troisième position avec 72% de locuteurs. Par ordre décroissant viennent le hausa, une langue nigériane (70%), l'éwé (32%), le fanti (20%), le badande 6%. Chacune des langues suivantes est parlée par 4% des répondants : le kotokoli, le late, le nzima, le krobo et le yoruba qui est parlé par 2 apprenants de pères nigériens. Enfin, le chamba, l'akwapim, l'efutu, le builsa, le dagomba, le guan et l'akan, sont parlés respectivement par 2% des répondants. En dehors du yoruba et du hausa, - deux langues nigérianes - toutes les autres langues africaines sont des langues ghanéennes.

Concernant l'ordre d'acquisition des langues, 100% des répondants ont acquis au moins une langue ghanéenne en première position avant d'apprendre l'anglais. En troisième position, se trouve le français pour tous les 50 répondants. Après le français quelques-uns des répondants ont appris quelques langues

africaines. L'ordre d'acquisition des langues nous est important, car selon C. Germain (1983), dans l'apprentissage d'une langue seconde, on doit tenir compte de la langue qui existe déjà. C'est-à-dire que les habitudes anciennes peuvent entraver l'acquisition de nouvelles habitudes. D'après R. Ellis (1990), le blocage dans l'apprentissage d'une nouvelle langue est attribué au phénomène d'interférence. Ce qui nous concerne ici c'est surtout l'ordre d'acquisition de l'anglais et du français. Tous les apprenants ont appris l'anglais bien avant le français.

À quel(s) niveau(x) avez-vous appris le français ?

La répartition du niveau auquel les répondants ont appris le français montre que presque la totalité des apprenants (92%) ont appris le français à l'école primaire puis au JHS. Il y a seulement un groupe minoritaire de 4 apprenants représentant 8% des répondants, qui ont appris le français seulement au JHS. Ces résultats nous permettent de déduire que la majorité des répondants ont commencé le français bien avant 11/12 ans qui, selon Girard (1972), correspondent à la fin de la période la plus favorable pour l'imitation des enfants.

Avez-vous visité ou vécu dans un pays francophone ?

Selon les données, la majorité, 43 apprenants représentant 86% n'ont jamais visité ni vécu dans un pays francophone. Seulement 7 répondants représentant 14% ont visité ou vécu dans un pays francophone. Concernant leur séjour, seulement 8% des répondants ont fait de 3 jours à une semaine dans un pays francophone ; 2 répondants représentant 4% ont fait respectivement 3

semaines et 1 mois et un autre a fait 3 jours. Un seul répondant a fait un long séjour de 8 ans. Nous pouvons dire que le contact des répondants avec des pays francophones est très faible. C'est donc un aspect de pratique à encourager pour aider les apprenants, car selon Kuupole (2006 : 93) « une langue n'est jamais apprise totalement en situation de classe, uniquement par le manuel, voire grâce aux stratégies pédagogiques les mieux conçus. » Il s'agit d'apprendre le FLE non seulement à l'école dans les quatre murs de la classe mais aussi par la pratique en dehors de la classe.

Difficultés du passé composé rencontrées par les apprenants

Choix de l'auxiliaire

Nous allons voir les difficultés qui confrontent les apprenants concernant le choix de l'auxiliaire *avoir* ou *être* au cours de l'utilisation du passé composé. Nous verrons également la solution qu'ils adoptent pour résoudre les difficultés.

Tableau 3 : Difficultés de choix des auxiliaires et la solution adoptée

Item	Réponse	Fréquence	%
Avez-vous des difficultés avec le choix des auxiliaires <i>avoir/être</i> dans la formation du passe composé ?	Oui	42	84,0
	Non	8	16,0
Si oui, comment vous résolvez cette difficulté?	Je devine l'auxiliaire	42	84,0

Concernant les difficultés de choix des auxiliaires *avoir/être* dans la formation du passe composé, le tableau 3 montre qu'un groupe minoritaire de 16% des répondants n'ont pas de difficultés avec le choix des auxiliaires alors que

la majorité, 84%, ont des difficultés avec le choix des auxiliaire *avoir/être* dans la formation du passe composé.

A propos de la résolution des difficultés du choix des auxiliaires, tous les 42 répondants représentant les 84% indiquent qu'ils devinent les auxiliaires. Ce pourcentage élevé laisse croire que la majorité des répondants auraient des difficultés à comprendre ou à saisir la nuance des verbes dans les phrases.

Tableau 4 : Difficultés de compréhension du sens d'emploi de certains verbes

Item	Réponse	Fréquence	%
Avez-vous des difficultés à comprendre le sens dans lequel certains verbes sont employés dans le passé-composé ?	Oui	42	84,0
	Non	8	16,0

Le tableau 4 montre que 84% des répondants ont des difficultés à comprendre le sens dans lequel certains verbes sont employés dans le passé-composé. Cependant, une minorité des répondants, représentant 8%, n'ont pas ces difficultés de compréhension. Nous pensons que la difficulté de comprendre certains verbes, surtout des verbes qui prennent *avoir/être* selon l'action exprimée par des verbes, rendrait le choix des auxiliaires difficile. D'après Le Bescherelle 1 (1980), quelques verbes se conjuguent avec *être* ou *avoir* selon la nuance de l'emploi des verbes. Il se pourrait que ce soit cette nuance de l'emploi de quelques verbes que les 84% de nos répondants n'arrivent pas à cerner.

Formation du participe passé

Tableau 5 : Difficultés de formation du participe passé

Item	Réponse	Fréquence	%
Avez-vous des difficultés à former le participe passé des verbes réguliers ?	Oui	20	40,0
	Non	30	60,0
Avez-vous des difficultés à former le participe passé des verbes irréguliers ?	Oui	39	78,0
	Non	11	22,0
Est-ce qu'il vous arrive de former le participe passé des verbes irréguliers comme celui des verbes réguliers ?	Oui	26	52,0
	Non	24	48,0

Le tableau sur la formation du participe passé montre que 60%, représentant plus de la moitié des répondants, n'ont pas de difficulté avec la formation du participe passé des verbes réguliers mais 40% des répondants disent avoir des difficultés à ce niveau. Concernant les verbes irréguliers, 78% des répondants ont des difficultés à former le participe passé des verbes irréguliers alors que 22% disent l'avoir maîtrisé. Nous pouvons conclure qu'en général, les apprenants n'ont pas de difficultés à former le participe passé des verbes réguliers. Paradoxalement le tableau montre que parfois les répondants (c'est-à-dire 52%) forment le participe passé des verbes irréguliers comme celui des verbes réguliers. Nous pouvons déduire qu'en réalité les apprenants ont des difficultés de formation du participe passé et cela se manifeste par l'indication des 52% des répondants qui disent qu'ils commettaient des erreurs de surgénéralisation de règle de formation du participe passé de type intralingual.

Accord entre le sujet et le verbe

Avez-vous des difficultés à déterminer le genre (masculin/féminin) d'un sujet qui est un nom commun lorsque le verbe est au passé composé ?

Les données indiquent que 23 (46%) répondants n'ont pas de difficultés à déterminer le genre d'un sujet qui est un nom commun alors que 27 (54%) répondants ont ces difficultés. Cela peut avoir des répercussions sur l'habileté des apprenants à faire l'accord entre le sujet et le verbe. Ces résultats laissent croire que les apprenants apprenaient de nouveaux noms sans faire attention à leur genre ou lisaient guère.

Avez-vous des difficultés à déterminer le nombre d'un sujet lorsque le verbe est au passé composé ?

Selon les données, 28 (56%) répondants n'ont pas de difficultés à déterminer le nombre d'un sujet lorsque le verbe est au passé composé alors qu'un peu moins de la moitié des répondants représentant 44% ont cette difficulté. Ce pourcentage élevé est alarmant. Ce phénomène peut contribuer à des difficultés d'accord entre le sujet et le verbe.

En utilisant *être* avec le participe passé d'un verbe, avez-vous des difficultés à faire l'accord entre le verbe et le sujet ?

Les données révèlent que la grande majorité des répondants, (76%), ont des difficultés à faire l'accord entre le sujet et le verbe lorsqu'ils utilisent l'auxiliaire *être* alors que 12 (24%) répondants n'ont pas cette difficulté d'accord. Nous pouvons attribuer ces difficultés à l'influence des règles d'accord en anglais

sur le français. Nous rappelons une fois encore qu'en anglais il n'y a pas d'accord entre le sujet et le participe passé.

Quelles sortes de difficultés avez-vous ?

Concernant des types de difficultés que les 76% des apprenants rencontrent, 22% omettent seulement la marque de genre féminin (-e), 4% omettent seulement la marque de nombre pluriel (-s). Cependant, 50% représentant la moitié des répondants négligent à la fois le -e et le -s. Ces données sont une indication d'erreurs de surgénéralisation de règles d'accord de type interlingual.

Est-ce qu'il vous arrive de faire l'accord entre le sujet et le verbe

lorsque l'auxiliaire est *avoir* ?

Les données montrent que 60% des répondants font parfois l'accord entre le sujet et le participe passé, lorsque l'auxiliaire *avoir* est employé au passé composé, dans le cas où le COD suit le participe passé et dans le cas où il n'y a pas de COD. Mais, 40% des répondants ne font pas cet accord. Nous rappelons que notre étude est limitée, entre autres, à l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* dans le cas où le COD suit le participe passé et dans le cas où il n'y a pas de COD. Par conséquent, avec de telle limitation de sujet d'étude, il n'y a pas d'accord entre le sujet et le verbe. C'est une erreur de surgénéralisation de règle d'accord de type intralingual.

Influence de l'anglais sur la formation du passé composé en français

En formant le passé composé, êtes-vous influencé par l'anglais ?

Les données indiquent que tous les 50 (100%) répondants sont influencés par l'anglais lorsqu'ils écrivent en français. Concernant la manifestation de cette influence, 36 (72%) répondants disent qu'ils pensent directement en anglais avant de répondre aux questions en français alors que les 14 (28%) autres écrivent souvent en anglais avant de traduire en français. Mais, l'ensemble des résultats indiquent que tous les 50 apprenants pensent toujours en anglais avant de transposer le résultat en français. Ceci confirme Kuupole (1994). Par conséquent, les difficultés associées à un apprentissage antérieur avant un nouvel apprentissage sont exposés dans le test des apprenants. Il s'agit des phénomènes de transfert négatif dû à l'anglais (langue d'enseignement) déjà maîtrisé. Ce transfert négatif se manifeste dans le test écrit sur le passé composé à travers la négligence de l'accord en nombre et en genre entre le sujet et le participe passé. Car en anglais, le participe passé ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le sujet.

En résumé, les résultats des données des apprenants révèlent que ces derniers ont une connaissance imparfaite des règles d'accord en français et ils sont également influencés par l'anglais dans la formation du passé composé. Par conséquent ils commettent des erreurs de type intralingual et interlingual. Voyons les données des enseignants.

Données du questionnaire des enseignants

Le questionnaire pour les enseignants comprend quatre volets à savoir : les données personnelles, le profil linguistique, les difficultés liées à la formation du passé composé et l'enseignement du passé composé. Nous prenons en considération l'ensemble des données du questionnaire des deux écoles et non celle des écoles individuelles.

Données personnelles

Les données personnelles des enseignants comprennent les données sur l'école, le sexe, la qualification professionnelle et la durée de l'enseignement du FLE.

A propos des écoles, les données montrent que les répondants viennent de Queen's Model et de Greater Care. Il y a en tout 4 enseignants que les 2 écoles se partagent à égalité. Chaque école a 50% des enseignants. Concernant le sexe, les 4 (100%) enseignants sont des hommes. Il n'y a donc aucune femme dans les deux écoles. Concernant la qualification professionnelle, 50% des enseignants sont professionnels et 50% aussi ne le sont pas. L'un des enseignants professionnels a obtenu B. A. (Philosophy) et B. Ed. (Français) et le second a B. A. (English) et Dip. Ed. L'un des enseignants non-professionnels a obtenu seulement le Baccalauréat et l'autre a obtenu B. A. (French). A propos de la durée d'enseignement du FLE, 50% des répondants ont enseigné le FLE pendant 4 ans. Les 2 (50%) autres répondants ont fait respectivement 7 ans et 10 ans. Ces données personnelles sont pertinentes à notre étude, car elles nous renseignent surtout sur la formation et la compétence professionnelle des enseignants. Le fait

que 50% des enseignants n'ont pas reçu une formation professionnelle initiale est inquiétant et confirme les soucis de Kuupole (2006 : 94) selon qui, « il est [...] paradoxal pour nous qu'un enseignant de FLE n'ait pas de connaissances basiques du système phonético-phonologique de la langue française. Il est important que les enseignants disposent d'une connaissance linguistique suffisante...» Un enseignant de français doit être bien formé pour pouvoir bien dispenser son cours. Selon Dada (1978) cité par Aboagye (2000 : 9) l'enseignement du français au Ghana et dans d'autres pays ouest-africains est confronté à un certain nombre de problèmes, entre autres, « lack of language competence on the part of some teachers. » Parlant de la compétence professionnelle des enseignants, Cross (1995 : 34) précise que, « it concerns their awareness of current approaches, educational theories, cognitive psychology [...] etc. » Nous encourageons alors la formation permanente comme le préconise Girard (1972). Il s'agit du recyclage périodique des enseignants à l'instar des stages organisés par les Centres Régionaux de l'Enseignement du Français (CREF) au Ghana. Nous estimons que tous les 4 enseignants ont assez d'expériences pour pouvoir s'acquitter méthodiquement de leurs tâches.

Profil linguistique

Indiquez les langues que vous parlez par ordre d'acquisition

Les langues parlées indiquent que chacun des 4 répondants parle au moins 4 langues. On retrouve les africaines (ghanéennes et une langue gabonaise), l'anglais, le français et l'allemand. Les 4 enseignants parlent chacun l'anglais et le français et quelques langues africaines. L'éwé est parlé par 100% des

répondants. L'ouren, une langue gabonaise est parlée par 1 (25%) enseignant de mère gabonaise. Le dangme, le moba et l'akan sont parlés respectivement par 25% des répondants. L'allemand est parlé par 1 (25%) seul répondant.

Concernant l'ordre d'acquisition des langues, 75% des répondants parlent au moins une langue africaine avant le français/l'anglais alors que 25% représentant 1 répondant, a appris le français avant les langues africaines. Les données révèlent également que 75% des enseignants ont appris le français avant d'apprendre l'anglais, alors que 1 (25%) seul répondant a appris l'anglais avant le français.

Paradoxalement, 100% des élèves ont appris l'anglais avant le français, alors que 75% des enseignants ont appris plutôt le français avant l'anglais. Cette situation pourrait avoir des répercussions sur l'habileté des enseignants de déceler facilement, comprendre et corriger des erreurs provenant des phénomènes de transfert de l'anglais dans le français surtout lorsque les enseignants n'ont reçu aucune formation pédagogique.

Avez-vous visité ou vécu dans un pays francophone ?

Les données indiquent que tous les 4 (100%) enseignants ont vécu dans des pays francophones. Concernant la durée de leur séjour, 75% des répondants ont fait chacun de 24 à 25 ans dans un pays francophone alors que 1 (25%) enseignant seulement a fait 20 ans. Nous pouvons conclure donc que tous les 4 répondants sont des Francophones. Mais il ne suffit pas d'être francophone pour pouvoir bien dispenser un cours de FLE. Il faut en plus la compétence professionnelle.

Difficultés de formation du passé composé

Les difficultés de formation du passé composé sont réparties en trois catégories. Il s'agit des difficultés du choix de l'auxiliaire. Les difficultés de formation du participe passé et de l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le verbe. Enfin, il y a des difficultés de transfert négatif de la L2 sur le FLE.

Choix de l'auxiliaire

Est-ce que les apprenants sont confus dans la sélection des auxiliaires *avoir/être* dans la formation du passé composé ?

Selon les données tous les 4 (100%) répondants admettent que les apprenants éprouvent des difficultés à choisir l'auxiliaire approprié, *avoir/être*. Concernant ce que les apprenants font lorsqu'ils sont confus dans le choix des auxiliaires, 100% des enseignants admettent que tantôt les apprenants omettent les auxiliaires tantôt ils les devinent.

Est-ce que les apprenants ont des difficultés à comprendre le sens dans lequel certains verbes sont employés dans le passé-composé ?

Au niveau des difficultés de compréhension du sens dans lequel certains verbes sont employés au passé composé, tous les enseignants (100%) disent que les apprenants ont des difficultés à comprendre certains verbes, surtout les verbes dont le choix de l'auxiliaire dépend de la nuance d'emploi du verbe. Il serait alors difficile aux apprenants de choisir l'auxiliaire approprié, s'ils ont des difficultés à comprendre des verbes, des phrases, voire des textes.

Formation du participe passé

Tableau 6 : Difficultés de formation du participe passé des apprenants

Item	Réponse	Fréquence	%
Est-ce que les apprenants ont des difficultés à former le participe passé des verbes réguliers ?	Oui	4	100,0
Est-ce que les apprenants ont des difficultés à former le participe passé des verbes irréguliers ?	Oui	4	100,0
Est-ce qu'il arrive aux apprenants de former le participe passé des verbes irréguliers comme celui des verbes réguliers ?	Oui	4	100,0

Le tableau 6 indique que 100,0% des répondants admettent que les apprenants ont des difficultés à former le participe passé des verbes réguliers et des verbes irréguliers. Le tableau indique également que 100,0% des répondants admettent qu'il arrive aux apprenants de former le participe passé des verbes irréguliers comme celui des verbes réguliers. Dans ce dernier cas, il s'agit d'erreurs de surgénéralisation de règle de formation du participe passé de type intralingual.

Accords entre le sujet et le participe passé

Est-ce que les apprenants ont des difficultés à faire l'accord entre le sujet, un nom propre d'une personne, et le verbe avec l'auxiliaire *être* ?

Les données montrent que 25% des répondants pensent que lorsque l'auxiliaire *être* est utilisé pour former le passé composé et que le sujet du verbe est un nom propre d'une personne, les apprenants n'ont pas de difficultés à faire

l'accord entre le sujet et le participe passé. Cependant, 75% des répondants pensent que les apprenants ont des difficultés à accorder le sujet au verbe, même avec les noms propres d'une personne.

En utilisant *être* avec le participe passé d'un verbe, est-ce que les apprenants ont des difficultés à déterminer le genre d'un sujet qui est un nom commun ?

Les données indiquent que 100% des répondants admettent que lorsque l'auxiliaire *être* est utilisé pour former le passé composé et que le sujet du verbe est un nom commun, les apprenants ont des difficultés d'accord entre le sujet et le participe passé.

Est-ce que les apprenants ont des difficultés à déterminer le genre (masculin/féminin) d'un sujet lorsque le verbe est au passé composé ?

Selon les données, 100% des répondants pensent que les apprenants ont des difficultés à déterminer le genre d'un sujet lorsque le verbe est au passé composé. Les difficultés de genre ne se posent pas tellement en anglais alors qu'en français, il faut connaître le genre pour pouvoir faire l'accord. En FLE, la question de genre constitue une difficulté délicate, car il n'y a pas de règle fixe qui déterminerait le genre des noms. Selon Weinrich (1989 : 31), « Dans un texte, des signes appartenant à d'autres classes grammaticales s'accordent au genre du nom. » C'est ainsi que le participe passé prend, par principe, le genre masculin ou féminin pour s'accorder au nom-sujet. Sans le nom il n'y a pas de genre et il n'y a pas de nom sans genre en français. L'apprenant doit toujours apprendre le genre de chaque nouveau mot qu'il apprend (Weinrich, 1989). L'apprentissage des

noms peut se faire par l'acquisition du vocabulaire, sans effort, à travers la lecture comme le préconise Krashen (1986).

Est-ce que les apprenants ont des difficultés à déterminer le nombre (singulier/pluriel) d'un sujet lorsque le verbe est au passé composé ?

Les données indiquent que 75% des répondants admettent que les apprenants ont des difficultés à déterminer le nombre d'un sujet. Mais, 25% des répondants sont de l'avis contraire ; ils pensent que les apprenants n'ont pas tellement de difficultés à déterminer le nombre d'un sujet.

En général, est-ce que les apprenants ont des difficultés à faire l'accord entre le sujet et le verbe lorsque l'auxiliaire *être* est utilisé au passé composé ?

Les données révèlent que 100% des répondants sont de l'avis que les apprenants ont des difficultés à faire l'accord entre le sujet et le verbe. En règle générale, le participe passé s'accord en genre et en nombre avec le sujet si le participe est conjugué avec l'auxiliaire *être*. Concernant la manifestation des types de difficultés majeures auxquelles les apprenants se trouvent confrontés, 100% des répondants reconnaissent que les apprenants négligent la marque de genre et de nombre et qu'ils conjuguent également l'auxiliaire choisi avec des erreurs. Aussi est-il, qu'ils déplacent les paradigmes des auxiliaires *avoir/être* choisis au présent de l'indicatif.

Est-ce qu'il arrive aux apprenants de faire l'accord entre le sujet et le verbe lorsqu'ils emploient l'auxiliaire *avoir* pour former le passé composé ?

Les données indiquent que 100% des répondants reconnaissent qu'il arrive aux apprenants de faire l'accord entre le sujet et le verbe lorsqu'ils emploient l'auxiliaire *avoir* pour former le passé composé. Nous rappelons une fois encore que compte tenu du niveau d'étude de nos apprenants notre étude est limitée à l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* dans le contexte où le COD suit le participe passé et dans le contexte où il n'y a pas de COD. On ne peut donc pas avoir un accord avec l'auxiliaire *avoir* dans ces contextes.

Influence de l'anglais sur la formation du passé composé en français

En formant le passé composé, est-ce que les apprenants sont influencés par l'anglais ?

Concernant l'influence de l'anglais sur le français, tous les 4 (100%) répondants admettent que les apprenants sont influencés par la façon dont le *present perfect tense* est formé en anglais. A propos de la manière dont les apprenants sont influencés, tous les répondants sont de l'avis qu'avant de s'exprimer en français les apprenants pensent toujours en anglais, la langue d'instruction scolaire qu'ils ont apprise bien avant de commencer l'apprentissage du FLE. Par conséquent, les apprenants sont confrontés aux phénomènes de transfert négatif dû à l'anglais sur le français.

Enseignement du passé composé

Tableau 7 : Renseignement sur l'enseignement du passé composé

Item	Réponse	Fréquence	%
Est-ce que vous enseignez la liste des verbes à conjuguer avec <i>être</i> à vos apprenants?	oui	4	100,0
Est-ce que vous enseignez à vos apprenants quand utiliser <i>avoir</i> ?	oui	4	100,0
Est-ce que vous enseignez à vos apprenants comment former le participe passé des verbes?	oui	4	100,0
Donnez-vous fréquemment assez d'exercices sur le passé composé aux apprenants ?	oui	4	100,0
Quel type de méthodes de grammaire française utilisez-vous pour enseigner ?	FLS + FLE	3	75,0
	FLE	1	25,0

N.B. FLS = Français Langue Seconde.

Le tableau 7 portant sur l'enseignement du passé composé indique que 100% des répondants donnent la liste des verbes à conjuguer avec l'auxiliaire *être* aux apprenants. Concernant l'auxiliaire *avoir*, 100% des répondants enseignent aux apprenants quand ces derniers peuvent l'utiliser. Pour ce qui est de la formation du participe passé, 100% des enseignants enseignent la formation du participe passé. Tous les 4 (100%) répondants donnent fréquemment assez d'exercices sur le passé composé. Quant aux méthodes de grammaire française utilisées pour dispenser les cours, 75% utilisent des méthodes de FLS et celle de FLE alors que 25% utilisent seulement des méthodes de grammaire de FLE. Avec les méthodes utilisées par les enseignants et ces informations fournies aux

apprenants sur le passé composé, nous attendons à ce que les enseignants soient en mesure d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés à l'égard de l'utilisation du passé composé à l'écrit. Selon Corder (1971), les méthodes d'enseignement et le matériel utilisés pour enseigner peuvent aussi être une source d'erreur dans l'apprentissage d'une langue. Dans ce cas, il s'agit des erreurs d'enseignement (Corder, 1971 : 10). Nous n'avons pas enregistré des erreurs d'enseignement chez les répondants.

En somme, tous les enseignants reconnaissent que les apprenants ont des difficultés avec l'utilisation du passé composé à l'écrit. Ceci serait due à une connaissance imparfaite de la langue cible et à l'influence de l'anglais sur le français.

Analyse du résultat des données du test des apprenants

Les données du test des apprenants sont présentées et analysées en quatre catégories : les données sur le choix de l'auxiliaire *être/avoir*, la formation du participe passé et puis l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le participe passé. Ce dernier variable nous permettra de voir l'influence de l'anglais sur le français. Les résultats du test sont analysés en regroupant les erreurs relevées par nombre d'occurrences selon ces quatre catégories. Nous avons présenté quelques exemples caractéristiques des erreurs commises par les apprenants. Enfin, nous avons fait le bilan de toutes les erreurs relevées.

Données sur le choix de l’auxiliaire être/avoir

Tableau 8 : Choix de l’auxiliaire être, « sont »

Phrase	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Elles ... 9 ... (monter) dans la salle à manger. → (<i>sont</i> montées)	<i>*avoir</i>	18	36,0
	<i>être</i>	18	36,0
	omission	14	28,0
Total		50	100,0

Tableau 9 : Choix de l’auxiliaire avoir, « a »

Phrase	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Leur oncle ... 10 ... (monter) une table. → (<i>a</i> monté)	<i>avoir</i>	20	40,0
	<i>*être</i>	15	30,0
	omission	15	30,0
Total		50	100,0

Tableau 10 : Choix de l’auxiliaire avoir « ont »

Phrase	Réponse	Fréquence	Pourcentage
31) Ils sortent une voiture rouge du garage. → <i>ont</i> sorti	<i>avoir</i>	6	12,0
	<i>*être</i>	28	56,0
	omission	16	32,0
Total		50	100,0

Les tableaux 8, 9 et 10 indiquent les résultats sur le choix de l’auxiliaire être/avoir. Les tableaux 8 et 9 montrent le choix de l’auxiliaire pour le participe passé *monté* qui peut prendre être/avoir selon la nuance de l’emploi du verbe. Le tableau 8 montre que 36% des 50 apprenants ont fait le bon choix, *avoir*, 36% ont fait une erreur en choisissant *être* ; nous constatons également 28% erreurs d’omission de l’auxiliaire. Le tableau 9 indique 40% de bon choix avec 30%

erreurs de choix de l'auxiliaire *être* et 30% erreurs d'omission. Le tableau 10 sur *sorti*, indique que la majorité soit 56% ont fait une erreur de choix. Il y a 32% erreurs d'omission et seulement 12% de bon choix, *avoir*.

Bilan du choix total des auxiliaires pour les exercices A et B

Tableau 11 : Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire *avoir*

Ecole	Effectif	Verbe	Réponse	Fréquence	Pourcentage
			<i>avoir</i>	214	38,91
Queens Model	22	25	* <i>être</i>	200	36,36
			omission	136	24,73
Total	22	25		550	100,0

Tableau 12 : Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire *avoir*

Ecole	Effectif	Verbe	Réponse	Fréquence	Pourcentage
			<i>avoir</i>	221	31,57
Greater Care	28	25	* <i>être</i>	205	29,29
			omission	274	39,14
Total	28	25		700	100,0

Tableau 13 : Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire *être*

Ecole	Effectif	Verbe	Réponse	Fréquence	Pourcentage
			* <i>avoir</i>	184	33,45
Queens Model	22	25	<i>être</i>	230	41,82
			omission	136	24,73
Total	22	25		550	100,0

Tableau 14 : Nombre d'occurrences du choix de l'auxiliaire être

Ecole	Effectif	Verbe	Réponse	Fréquence	Pourcentage
			<i>*avoir</i>	151	21,57
Greater Care	28	25	<i>être</i>	282	40,29
			omission	267	38,14
Total	28	25		700	100,0

Les tableaux 11, 12, 13 et 14 indiquent le bilan du nombre d'occurrences du choix total des auxiliaires par école. Les tableaux 11 et 12 portent sur le choix de l'auxiliaire *être* pour 25 participes passés dans les exercices A et B respectivement par 22 apprenants de Queen's Model et 28 apprenants de Greater Care. Selon le tableau 11, sur 550 auxiliaires, moins de la moitié, 214 (38,91%), des auxiliaires est *avoir*, ce qui constitue le bon choix. Il y a 36,36% erreurs de choix de l'auxiliaire *être* et 24,73% erreurs d'omission. Le tableau 12 présente une situation pareille avec le bon choix, *avoir* (31,57%), erreurs de choix de l'auxiliaire *être* (29,29%) et 39,14% erreurs d'omission sur 700 occurrences. Les tableaux 13 et 14 présentent les résultats sur *être*. Selon le tableau 13, il y a 41,82% de bons choix, *être*. L'erreur de choix d'*avoir* est de 33,45% et l'erreur d'omission est de 24,73%. La situation est presque la même dans le tableau 14 avec 40,29% de l'auxiliaire *être*, le bon choix, 21,57 % erreurs de choix d'*avoir* et 38, 14% erreurs d'omission. Ces résultats indiquent que les apprenants dans les deux écoles ont des difficultés de choix des auxiliaires.

Tableau 15 : Bilan général sur le choix de l’auxiliaire *avoir* pour les exercices A et B

Ecole	Effectif	Verbe	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Queen’s Model			<i>avoir</i>	435	34,8
	50	25	<i>*être</i>		
Greater Care			omission	815	65,2
Total	50	25		1250	100,0

Tableau 16 : Bilan général sur le choix de l’auxiliaire *être* pour les exercices A et B

Ecole	Effectif	Verbe	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Queen’s Model			<i>être</i>	512	41,0
	50	25	<i>*avoir</i>		
Greater Care			omission	738	59,0
Total	50	25		1250	100,0

Les tableaux 15 et 16 présentent le bilan général sur le choix des auxiliaires. Le tableau 15 porte sur *avoir* dans les deux écoles. Le tableau indique que sur 1250 occurrences d’auxiliaires, la majorité, soit 65,2% constitue des erreurs de choix de l’auxiliaire *être* et d’omission alors que la minorité, soit 34,8% représente le bon choix, *avoir*. La situation n’est pas différente dans le tableau 16 avec la majorité d’occurrences d’erreurs de choix d’*avoir* et d’omission (59,0%) et une minorité de bon choix, (41,0%). Les difficultés de choix, à notre avis, peuvent être expliquées par des difficultés de compréhension

et aussi par une connaissance imparfaite de la grammaire française de la part des apprenants.

Données sur la formation du participe passé

Tableau 17 : Formation du participe passé « bu »

Phrase et réponses	Fréquence	%
Les filles ... 18 ... (boire) du café. → (<i>ont bu</i>)		
<i>Bu</i>	10	20,0
Bons participes passés avec mauvais accord : <i>*bu rés</i> , <i>*bu es</i>	3	6,0
Infinitif non transformé : <i>*boire</i>	7	14,0
Erreurs semblables de surgénéralisation de type intra-lingual : <i>*boirée</i> , <i>*boirées</i> , <i>*boiré</i> , <i>*boirés</i>	17	34,0
Une variété d'erreurs différentes de type intra-lingual : <i>*boire</i> , <i>*boit</i> , <i>*boir</i> , <i>*boie</i> , <i>*boires</i> , <i>*boiu</i>	13	26,0
Total	50	100,0

Tableau 18 : Formation du participe passé « quitté »

Phrase et réponses	Fréquence	Pourcentage
Fatima et Eunice ... 1 ... (quitter) la maison vers midi. → (<i>ont quitté</i>)		
<i>Quitté</i>	20	40,0
Bons participes passés avec mauvais accords : <i>*quitté s</i> <i>*quitté e</i> , <i>*quitté es</i>	14	28,0
Infinitif : <i>*quitter</i>	7	14,0
Une variété d'erreurs différentes de type intra-lingual : <i>*quittent</i> , <i>*quitte</i> , <i>*quittè</i>	9	18,0
Total	50	100,0

Tableau 19 : Formation du participe passé « pris »

Phrase et réponses	Fréquence	Pourcentage
Elles ont ...4... (prendre) le taxi → (<i>ont pris</i>)		
<i>Pris</i>	13	26,0
Erreurs semblables de surgénéralisation de type intralingual : <i>*prendu, *prendus, *prendues</i>	20	40,0
Erreurs semblables de surgénéralisation de type intralingual : <i>*prendré, *prendé</i>	12	24,0
Une variété d'erreurs différentes de type intralingual : <i>*prisdées, *prendres, *prend, *prendès, *prendr</i>	5	10,0
Total	50	100,0

Tableau 20 : Formation du participe passé « allé »

Phrase	Fréquence	Pourcentage
39) Je vais en France en mai. → <i>suis allé(e)</i>		
<i>allé, allée</i>	5	10,0
Erreurs semblables de type intralingual : <i>*vais</i>	27	54,0
Une variété d'erreurs différentes de type intralingual : <i>*va, *vai, *vaisé</i>	12	24,0
Erreur d'omission du participe passé	6	12,0
Total	50	100,0

Les tableaux 17, 18, 19 et 20 présentent les résultats sur la formation des participes passés *bu, quitté, pris et allé*. Selon le tableau 17, il y a une minorité de 10 (20%) apprenants pour *bu*, 3 (6%) apprenants pour le bon participe passé avec

un mauvais accord. Une minorité de 7 apprenants (14%) ont maintenu l'infinitif *boire*. Il y a 34% erreurs de surgénéralisation de type intralingual. C'est-à-dire que les apprenants ont mal appliqué la règle de la formation du participe passé des verbes du premier groupe à un verbe irrégulier. Il y a 26% d'une variété d'erreurs différentes de type intralingual. Ceci serait la manifestation de la non-maîtrise de la langue cible. Le tableau 18 portant sur *quitté*, un verbe régulier, indique que 40% des apprenants ont bien formé le participe passé. Les bons participes passés avec mauvais accords représentent 28%. Donc la majorité (68%) ont bien formé le participe passé. L'infinitif *quitter* est maintenu par 14% des apprenants. Il y a 18% d'une variété d'erreurs différentes de type intralingual.

Le tableau 19 concerne *pris*, un verbe irrégulier. Les données indiquent qu'une minorité de 26% des apprenants ont bien formé le participe passé *pris*. Par contre, 40% des apprenants ont commis des erreurs semblables de surgénéralisation de type intralingual en appliquant la règle de la formation du participe passé des verbes qui se terminent par *-dre* comme *descendre* à *prendre* et ont trouvé *prendu*. Les données montrent également que 24% des apprenants ont mal appliqué la règle de la formation du participe passé des verbes réguliers du premier groupe à *prendre* avec *-é*. Enfin, 10% des élèves ont fait une variété d'erreurs différentes de type intralingual. Le tableau 20 présente les données sur la transformation d'une phrase du présent de l'indicatif au passé composé. Les données indiquent que seulement 10% des apprenants ont pu former le participe passé *allé* à partir du paradigme *vais* du verbe *aller* au présent de l'indicatif. Le *vais* est maintenu par la majorité (54,0%) des élèves. Une variété d'erreurs

différentes de type intralingual représente 24% et il y a 12% erreurs d'omission du participe passé.

Bilan des données sur la formation du participe passé des verbes irréguliers

Tableau 21 : Bilan des données sur l'exercice A

Ecole	Effec- tif	Verbes	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model	22	9	112	86	198	57,0	43,0	100,0
Greater Care	28	9	136	116	252	54,0	46,0	100,0

Tableau 22 : Bilan des données sur l'exercice B

Ecole	Effec- tif	Verbe	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model	22	7	132	22	154	86,0	14,0	100,0
Greater Care	28	7	160	36	196	82,0	18,0	100,0

Les tableaux 21 et 22 indiquent respectivement les bilans des données sur la formation du participe passé de 9 verbes irréguliers dans l'exercice A et de 7 verbes irréguliers dans l'exercice B. Selon le tableau 21, le taux d'occurrences de la bonne formation du participe passé par 22 apprenants de Queen's Model est de 43,0% avec une majorité d'échec de 57,0%. Les résultats sont pareils pour les 28 apprenants de Greater Care avec 46,0% pour la bonne formation contre 54,0% de mauvaise formation du participe passé.

Quant au tableau 22, le taux de réussite des apprenants de Queen's Model est de 14,0% contre 86,0% d'échec. Pour Greater Care, le taux d'occurrences de bonnes réponses est de 18,0% contre 82,0% de mauvaises réponses sur un total de 196 verbes. Les données indiquent que les apprenants des deux écoles ont beaucoup de difficultés à former le participe passé à partir des paradigmes des verbes au présent de l'indicatif.

Tableau 23 : Bilan général des données sur les exercices A et B

Ecole	Effectif	Verbe	Echec	Réussite	Total	% des échecs	% des réussites	% total
Queen's Model								
Greater Care	50	16	540	260	800	67,5	32,5	100,0

Le tableau 23 sur le bilan général, indique que sur 800 participes passés, la majorité des 67,5% ont été mal formés et une minorité de 32,5% ont été bien formés. Il paraît que les apprenants n'aient pas encore maîtrisé les verbes irréguliers en français.

Données sur les accords en genre et en nombre

Tableau 24 : Accord du participe passé « descendues »

Phrase et participe passé	Fréquence	Pourcentage
Elles ...5... (descendre) au centre ville. → (sont <i>descendues</i>)		
Présence de (- e) et de (- s) : <i>descendues</i>	6	12,0
Erreurs d'omission de (- e) et de (- s) de type interlinguale : * <i>descendu</i>	20	40,0
Bon accord sur un mauvais participe passé : * <i>descendrées</i>	2	4,0
Infinitif : * <i>descendre</i>	4	8,0
Une variété d'erreurs différentes de type intralinguale : * <i>descend, *descendres, *descendent, *descendr</i>		
* <i>descender, *descendes, *descendé</i>	18	36,0
Total	50	100,0

Tableau 25 : Accord du participe passé « allées »

Phrase et participe passé	Fréquence	Pourcentage
Elles ...2... (aller) au marché → (sont <i>allées</i>)		
Présence de (- e) et de (- s) : <i>allées</i>	21	42,0
Erreurs d'omission de (- s) de type interlingual : * <i>allée</i>	10	20,0
Présence de (- s) sans (- e): * <i>allés</i>	2	4,0
Erreurs d'omission de (- e) et de (- s) de type interlingual : * <i>allé</i>	5	10,0
* <i>alle</i>	4	8
Infinitif : * <i>aller</i>	7	14
Omission du participe passé	1	2,0
Total	50	100,0

Tableau 26 : Accord du participe passé « couchée »

Phrase et participe passé	Fréquence	Pourcentage
42) Charity se couche à minuit. → <i>s'est couchée</i>		
Présence de (- e) : <i>couchée</i>	10	20,0
Erreurs d'omission de (- e) de type interlinguale : * <i>couché</i>	9	18,0
Erreurs semblables d'accord en (- s) de type intralingual : * <i>couchés</i> * <i>couches</i> * <i>couchées</i> ,	4	8,0
Erreurs semblables d'omission de type intralingual : * <i>couche</i>	27	54,0
Total	50	100,0

Les tableaux 24, 25 et 26 présentent les données sur les accords en genre et en nombre respectivement pour *descendues*, *allées* et *couchée*. Pour *descendues*, une minorité de 12% des apprenants ont réussi l'accord en genre (-e) et en nombre (-s). Les données indiquent que 40% des apprenants ont omis à la fois -e et -s, commettant ainsi une erreur d'omission de type interlingual. Il y a 4% de bons accords sur un mauvais participe passé : **descendrées*. Une variété d'erreurs différentes de type intralingual a été commise par 36,0% des apprenants alors que 4,0% des apprenants ont maintenu l'infinitif du verbe. L'erreur interlinguale proviendrait du fait qu'en anglais le participe passé reste invariable, ne s'accordant pas avec le sujet en genre et en nombre. Le tableau 25 concernant *allées*, indique que 42,0% des apprenants ont bien fait l'accord en genre et en nombre ; 20,0% des élèves omettent -s, 4,0% omettent -e, et 10,0% omettent à la fois -e et -s. Il y a 14% des apprenants qui ont maintenu le participe passé et 1 cas

(2,0%) d'erreur d'omission du participe passé. Par rapport à *couchée*, 20,0% des apprenants ont fait l'accord mais 18,0% des apprenants ne l'ont pas fait, commettant ainsi une erreur d'omission de type interlingual. Il y a 8,0% des élèves ajoutant *-s* au *couchée* qui a un sujet au singulier pour avoir **couchées*, manifestant ainsi une règle d'accord erronée due, à notre avis, à la complexité de la grammaire française. Enfin, 54% des répondants ont maintenu le paradigme *couche*. C'est-à-dire que, ces apprenants n'ont pas fait l'accord en genre féminin, cachant ainsi leurs difficultés particulières.

Tableau 27 : Bilan sur l'accord en genre pour l'exercice A

Ecole	Effec- tif	Verbe	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model	22	8	108	68	176	61,4	38,6	100,0
Greater Care	28	8	121	103	224	54,0	46,0	100,0

Tableau 28 : Bilan sur l'accord en genre pour l'exercice B

Ecole	Effec- tif	Verbe	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model	22	10	176	44	220	80,0	20,0	100,0
Greater Care	28	10	218	62	280	78,0	22,0	100,0

Les tableaux 27 et 28 présentent les données sur le bilan des accords en genre respectivement pour les exercices A et B dans les deux écoles. Le tableau

27 portant sur l'accord en genre sur 8 verbes dans l'exercice A, indique les taux d'occurrences d'échecs de 61,4% et de réussites de 38,6% sur un ensemble de 176 verbes au participe passé chez les apprenants de Queen's Model. Les données sont semblables avec 54,0% d'échec et de 46,0% de réussite pour 224 verbes au participe passé chez 28 apprenants de Greater Care. Concernant le tableau 28, les taux d'occurrences s'élèvent à 80,0% d'échecs contre 20,0% de réussites sur 220 verbes au participe passé dans l'exercice B pour les apprenants de Queen's Model. La situation n'est pas différente chez les 28 apprenants de Greater Care avec 78,0% d'échecs contre 22,0% de réussites sur 280 verbes au participe passé.

Tableau 29 : Bilan général sur l'accord en genre pour les exercices A et B

Ecole	Effec- tif	Verbe	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model Greater Care	50	18	623	277	900	69,0	31,0	100,0

Le bilan général sur l'accord en genre pour l'ensemble des exercices A et B pour les deux écoles montre qu'il y a un grand nombre de 623 (69,0%) d'occurrences d'erreurs d'accord en genre contre 227 (31,0%) cas de réussites pour un total de 900 verbes au participe passé chez les 50 apprenants des deux écoles.

Bilan sur l'accord en nombre

Tableau 30 : Bilan sur l'accord en nombre pour l'exercice A

Ecole	Effec- tif	Verbe	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model	22	10	149	71	220	68,0	32,0	100,0
Greater Care	28	10	179	101	280	64,0	36,0	100,0

Tableau 31 : Bilan sur l'accord en nombre pour l'exercice B

Ecole	Effe- c- tif	Verbe	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model	22	9	163	35	198	82,0	18,0	100,0
Greater Care	28	9	196	56	252	78,0	22,0	100,0

Les tableaux 30 et 31 portent sur le bilan des accords en nombre de l'exercice A pour les deux écoles. Selon les données, le taux d'occurrences de mauvais accords en nombre est de 82,0% contre 18,0% cas de réussite sur 198 participes passés chez les apprenants de Queen's Model. Des résultats semblables sont enregistrés chez les apprenants de Greater Care, 78,0% cas d'échecs contre 22,0% de réussites pour 252 participes passés.

Tableau 32 : Bilan général sur l'accord en nombre pour les exercices A et B

Ecole	Effec- tif	Verbe	Echec	Réus- site	Total	% des échecs	% des réus- sites	% total
Queen's Model Greater Care	50	19	687	263	950	72,0	28,0	100,0

Le tableau 32 présente le bilan général des résultats de l'accord en nombre pour l'ensemble des exercices A et B dans les deux écoles. Les données indiquent un nombre élevé de 687 (72,0%) d'occurrences d'erreurs d'accord en nombre contre 263 (28,0%) cas de réussite pour un total de 950 participes passés, chez les 50 apprenants.

En somme, les données indiquent que les deux écoles ont des difficultés de choix des auxiliaires, de formation du participe passé, d'accord en genre et en nombre. Nous avons également remarqué que les apprenants ont plus de difficultés au niveau de la transformation des phrases du présent de l'indicatif au passé composé que de former le passé composé à partir de l'infinitif des verbes. Voyons le bilan des échecs.

Présentation des échecs

Les échecs indiqués dans des divers tableaux précédents et commentés sont présentés ici en fonction de la fréquence des domaines de difficultés relevées.

Tableau 33 : Bilan général des échecs

Domaines de difficultés	Fréquence	%
Erreurs du choix de <i>avoir</i> au lieu de <i>être</i>	335	10,0
Erreurs d'omission de <i>être</i>	403	11,8
Erreurs du choix de <i>être</i> au lieu de <i>avoir</i>	405	11,9
Erreurs d'omission de <i>avoir</i>	410	12,0
Erreurs semblables de surgénéralisation et une variété d'erreurs différentes de type intralinguale au niveau de la formation du participe passé des verbes irréguliers	540	16,0
Erreurs d'omission de la marque du féminin <i>-e</i> de type interlinguale au niveau de l'accord du participe passé	623	18,3
Erreurs d'omission de la marque du pluriel <i>-s</i> de type interlinguale au niveau de l'accord du participe passé	687	20,0
Total	3403	100,0

Le tableau 33 présente le bilan général des échecs en fonction de la fréquence des domaines de difficultés relevées dans le test des apprenants. Nous rappelons que nous avons déjà présenté et illustré ces difficultés par des exemples caractéristiques en donnant les causes possibles de ces erreurs dans les tableaux et commentaires précédents. Dans l'ensemble il est questions de 3403 erreurs. Par ordre décroissant, les erreurs d'omission de la marque du pluriel *-s* de type interlinguale au niveau de l'accord du participe occupent la première position avec 20,0% de toutes les erreurs. Ensuite, viennent les erreurs d'omission de la marque du féminin *-e* de type interlinguale au niveau de l'accord du participe passé avec 18,3%. Les erreurs semblables de

surgénéralisation et une variété d'erreurs différentes de type intralinguale au niveau de la formation du participe passé des verbes irréguliers suivent avec 16,0%. Puis, les erreurs d'omission de *avoir* (12,0%), les erreurs du choix de *être* au lieu de *avoir* (11,9%), les erreurs d'omission de *être* (11,8%) et enfin, les erreurs du choix de *avoir* au lieu de *être* représentent 10,0 % des erreurs. Ces données indiquent que les apprenants semblent avoir de difficultés réelles avec l'utilisation du passe composé dans leurs écrits. Les pourcentages élevés des difficultés de l'accord en genre et en nombre, celles de la formation du participe passé et du choix des auxiliaires sont très inquiétantes. Nous allons à présent valider les hypothèses.

Validation des hypothèses

Première hypothèse : *Les apprenants de JHS éprouvent des difficultés à choisir entre les auxiliaires avoir et être pour la formation du passé composé en FLE.*

L'analyse des données sur l'item 10 du questionnaire pour les apprenants a révélé que 84,0% des apprenants ont des difficultés à choisir entre les auxiliaires *avoir* et *être* pour la formation du passé composé. Ensuite, celle de l'item 8 du questionnaire pour les enseignants a également montré que les enseignants sont unanimement d'accord (100.0%) que les apprenants éprouvent des difficultés du choix pour les auxiliaires dans la formation du passé composé. Ces pourcentages élevés sont corroborés par le taux élevé du nombre d'occurrences des erreurs du choix et d'omission au niveau du choix de l'auxiliaire *être* avec 738 (59.04%) erreurs de choix et d'omission sur

1,250 occurrences et 815 (65.2%) erreurs sur 1,250 occurrences pour le choix d'*avoir*. Alors, puisque la majorité des apprenants ont eu des difficultés de choix des auxiliaires *être* et *avoir* dans la formation du passé composé, nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée.

Deuxième hypothèse : *Dans la formation du passé composé, les apprenants de JHS ont des difficultés à former le participe passé des verbes, surtout des verbes irréguliers, et négligent l'accord du participe passé avec le sujet.*

L'analyse des données sur l'item 14 du questionnaire pour les apprenants a révélé que 78,0% des apprenants ont des difficultés à former le participe passé des verbes irréguliers. Celle sur l'item 14 du questionnaire pour les enseignants a également indiqué que 100.0% des enseignants sont de l'avis que les apprenants éprouvent des difficultés à former le participe passé des verbes irréguliers. L'analyse des données du test a montré que le nombre d'occurrences des erreurs de mauvaise formation du participe passé des verbes irréguliers est de 67%.

Concernant l'accord en genre et en nombre, l'item 19 du questionnaire pour les apprenants a révélé que 76,0% des apprenants ont des difficultés à faire l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le participe passé. L'item 19 du questionnaire pour les enseignants indique que 100% des enseignants reconnaissent que les apprenants négligent l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le participe passé. Selon l'analyse du test, le taux d'occurrences des erreurs d'accord en genre, pour 900 réponses et en nombre, pour 950 réponses, s'élève respectivement à 69% et 72%. Puisque la majorité des

apprenants ont des difficultés à faire l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le participe passé et que la majorité des réponses sont sans accord, nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée.

Troisième hypothèse : *Les connaissances antérieures en anglais (langue seconde) influent sur l'utilisation du passé composé en français (langue étrangère) chez les apprenants de JHS.*

L'analyse des données de l'item 22 du questionnaire pour les apprenants a montré que 100% des répondants sont influencés par la façon dont *the present perfect tense* est formé en anglais lorsqu'ils forment le passé composé en français et 100% des enseignants ont aussi confirmé cela dans leur réponse à l'item 22.

Nous avons utilisé les données sur l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le participe passé que nous venons de voir, sous la validation de la deuxième hypothèse, pour justifier cette hypothèse. En effet, l'omission de l'accord en genre et en nombre par les apprenants de JHS peut être attribuée au fait qu'en anglais, le participe passé reste toujours invariable. Donc par analogie, des apprenants, avec leurs connaissances antérieures des règles d'accord entre le sujet et le participe passé en anglais, ont la tendance de ne pas faire l'accord entre le sujet et le participe passé au passé composé en français. C'est un phénomène de transfert négatif où nous avons enregistré des erreurs de surgénéralisation de type interlingual avec le taux d'occurrences des erreurs d'accord en genre, pour 900 cas du participe passé, et en nombre, pour 950 cas du participe passé, s'élevant respectivement à 69% et 72% pour les 50

apprenants. Par conséquent, nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée.

Conclusion partielle

En somme, la présentation et l'analyse des données ont révélé que les apprenants ont des difficultés avec l'utilisation du passé composé dans l'écrit. Ils commettent ainsi des erreurs provenant du transfert négatif de l'anglais sur le FLE et d'une connaissance imparfaite de la langue cible. La confirmation de nos hypothèses à la suite de la vérification et la validation des hypothèses exige de notre part la proposition des remèdes, des mesures adéquates pour la résolution des problèmes auxquelles les apprenants se trouvent confrontés avant de tirer une conclusion générale pour la recherche.

CHAPITRE CINQ

RETOMBÉES DIDACTIQUES ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous allons à présent, d'une part, parler de quelques implications pédagogiques découlant de l'étude à l'égard des apprenants, des enseignants et des autorités concernées en matière d'éducation et d'autre part, résumer l'étude dans une conclusion générale pour clôturer la présente recherche.

Retombées didactiques

Il revient à l'enseignant d'aider l'apprenant à créer progressivement l'automatisme communicationnel à partir des interactions langagières réelles et effectives. Nous avons l'impression que les apprenants apprennent et comprennent les règles grammaticales en classe mais ils oublient vite ce qu'ils ont appris à cause de manque de communication dans des situations réelles. Il importe que les apprenants pratiquent la langue en dehors de la classe. D'après Wong-Fillmore (1979) la capacité d'établir et de maintenir des interactions langagières aide beaucoup dans l'acquisition des structures d'une langue étrangère.

Les difficultés relevant de la compréhension peuvent être résolus à l'aide de la lecture, car plus les apprenants lisent, plus ils se familiarisent avec le lexique, les structures, la grammaire avec les accords en genre et en nombre. Au cours de la lecture, l'apprenant doit prendre en considération le sens et les éléments linguistiques. Mais, pour être efficace, la lecture doit se faire de façon

méthodique. En classe, la lecture silencieuse doit précéder la lecture à haute voix comme le préconise Bakah (2004). Il faut également beaucoup de discussions sur les débats dans des groupes de travail.

A propos des difficultés du choix des auxiliaires pour la formation du passé composé, l'enseignant peut donner beaucoup d'exercices sur la conjugaison afin d'aider les apprenants à surmonter ces difficultés. Il peut leur proposer des *patterns drills* et des transformations de phrases de façon intensive sur le choix d'*avoir* et d'*être* et sur l'accord entre le sujet et le participe passé de façon régulière. Car nous avons remarqué que les apprenants ont eu plus de difficultés à transformer des phrases du présent de l'indicatif au passé composé que de trouver le participe passé à partir de l'infinitif des verbes. Ce faisant, les apprenants vont se familiariser avec la formation du participe passé des diverses verbes.

L'enseignant peut proposer des mnémoniques sous forme des sigles pour aider les apprenants à se souvenir de quelques verbes à conjuguer avec *être* tel que *MR AND MRS DR TRAPVEP* pour *Mister and Misses Doctor Trapvep*. Chaque lettre représentent la première lettre des dix-sept verbes suivants parmi une vingtaine de verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être*. **M**onter, **R**ester (MR) - **A**ller, **N**âître, **D**escendre (AND) - **M**ourir, **R**etourner, **S**ortir (MRS) - **D**evenir, **R**evenir (DR) - **T**omber, **R**entrer, **A**rriver, **P**asser, **V**enir, **E**ntre, **P**artir (TRAPVEP). Les apprenants peuvent composer leurs propres mnémoniques. En donnant la liste des verbes qui se conjuguent avec *être*, l'enseignant peut faciliter l'apprentissage pour les apprenants en regroupant

quelques uns des verbes en paire d'oppositions ou de similarités comme le propose Lacarra (1984) : *aller / venir ; arriver / partir ; monter / descendre ; entrer / sortir ; naître / mourir et rester / demeurer etc.*

L'enseignant doit considérer les erreurs des apprenants comme un tremplin. Il doit chercher la source des erreurs des apprenants et se baser sur elles pour corriger les erreurs en général.

Nous suggérons au Ministre de l'Education Nationale, de fournir les logiciels nécessaires aux écoles pour le démarrage du français oral au BECE. Cela, à notre avis, va motiver ou contraindre les apprenants à redoubler l'effort pour acquérir la compétence communicative en français à travers les interactions réelles. Ce qui pourrait éventuellement faciliter l'utilisation du passé composé à l'écrit. Mais, en attendant ce démarrage de l'oral au niveau BECE, les enseignants peuvent utiliser les services de l'internet en exploitant, par exemple, www.lepointdufle.net ou www.lexiquefle.fr pour avoir accès aux cours, aux exercices et aux documents authentiques riches et variés. Ce site web propose également des exercices sur le passé composé, dans le cadre des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication en Education.

Selon Girard (1972), il est difficile pour l'enseignant d'une langue étrangère de créer et de développer des habitudes linguistiques au cours des horaires d'enseignement collectif limités. Alors, pour que l'enseignant ghanéen ait assez de temps pour les exercices et la lecture effective, nous suggérons qu'on augmente des horaires de contact d'enseignement/apprentissage du FLE,

actuellement, de trois séances de 35 minutes par semaine, selon Ministry of Education (1999 Sept.), à cinq séances au moins, pour l'amélioration de la compétence communicative.

Conclusion générale

Nous rappelons que notre étude porte sur l'utilisation du passé composé dans les écrits des apprenants en FLE au niveau JHS. L'objectif spécifique de notre étude est non seulement d'exposer les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'utilisation du passé composé à l'écrit mais aussi de chercher des solutions adéquates pour résoudre ces difficultés. Notre public est composé de 50 apprenants et de 4 enseignants de Greater Care et de Queen's Model.

Les instruments de collecte des données comprennent des questionnaires pour enseignants et apprenants en plus d'un test sur le passé composé pour les apprenants. Nous avons fait à la fois une analyse quantitative et qualitative des données recueillies. Ce faisant, nous avons pris en compte les productions des apprenants et la fréquence des occurrences de ces manifestations que nous avons traduites en pourcentages et puis nous avons essayé d'interpréter les points de vue des répondants et de voir les sources de certaines formes erronées des réponses fournies par les apprenants.

Nous avons postulé au niveau des hypothèses que :

1. les apprenants de FLE au niveau JHS éprouvent des difficultés à choisir entre les auxiliaires *avoir* et *être* pour la formation du passé composé.

2. dans la formation du passé composé, les apprenants de JHS ont des difficultés à former le participe passé des verbes, surtout des verbes irréguliers, et négligent l'accord du participe passé avec le sujet.
3. les connaissances antérieures en anglais (langue seconde) influent sur l'utilisation du passé composé en français (langue étrangère) chez les apprenants de JHS.

L'analyse des données a révélé que la majorité des apprenants ont des difficultés de choix des auxiliaires ; nous avons observé un taux élevé des occurrences des erreurs de choix des auxiliaires, à savoir 59.0% pour *être* et 65.2% pour *avoir*. Concernant la formation du participe passé et l'accord en nombre et en genre, la situation est pareille avec 67% pour le nombre d'occurrences des erreurs de mauvaise formation du participe passé des verbes irréguliers. Les taux d'occurrences des erreurs d'accord en genre et en nombre, s'élèvent respectivement à 69% et 72%. Ce dernier résultat explique également l'influence de l'anglais sur la formation du passé composé en français où la majorité des erreurs proviennent de l'omission de l'accord en genre et en nombre entre le sujet et le participe passé due au fait qu'en anglais, le participe passé reste toujours invariable.

Nous avons remarqué que quelques erreurs des apprenants proviennent : du transfert négatif de l'anglais sur le français, d'une surgénéralisation des règles grammaticales employées là où elles ne sont pas applicables, de l'ignorance et la non-maîtrise des règles grammaticales en français, de la nature complexe des règles grammaticales en français par rapport à la

grammaire anglaise déjà maîtrisée par les apprenants. Il a également été révélé que les apprenants sont confrontés à des difficultés de compréhension et vont jusqu'au point de deviner quelques éléments de réponse dans leurs productions écrites.

Enfin, nous avons proposé quelques remèdes à savoir : la prise au sérieux de la lecture par les enseignants et les apprenants pour les difficultés de compréhension, la participation active des apprenants dans l'apprentissage du FLE, l'intensification des séances d'exercices sous forme de *pattern drills* autour des zones identifiées comme pouvant causer des difficultés de transfert négatif de l'anglais, la prise en compte des erreurs comme un tremplin et leurs sources pour la correction des erreurs des apprenants, la correction des erreurs à travers des exercices de conceptualisation grammaticale, l'exploitation des ressources de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE, la mise en œuvre effective du français oral aux examens de BECE pour motiver ou contraindre les apprenants à prendre au sérieux la communication orale et l'augmentation des horaires d'enseignement/apprentissage du FLE, entre autres.

Enfin, nous voulons préciser que notre recherche n'a pas pris en compte toutes les difficultés liées à l'utilisation du passé composé. Il serait alors intéressant par exemple, de voir évoluer cette recherche sur l'analyse des difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de la conjugaison en FLE au niveau JHS. Nous espérons que d'autres études verront le jour pour faire avancer la connaissance des difficultés liées à l'utilisation du passé composé et

leurs résolutions. En effet, chaque recherche vise à apporter quelque chose de nouveau en la matière concernée, dans un domaine donné. La nouveauté de notre étude réside dans l'exposé sur les difficultés liées à la construction du participe passé des verbes irréguliers dans la formation du passé composé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aboagye, J. K. (2000). *Language policies and national development in Ghana* : Paper presented at a French Seminar at IEDE, University of Education of Winneba.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). The impact of Ewe and English in the teaching and learning of French as a Foreign Language in Ghana. In D. D. KUUPOLE (Ed.), *New Trends in Languages in Contact in West Africa*. (pp.1-19). Takoradi: St. Francis Press Ltd.
- linguistic perspective. In D. D. KUUPOLE (Ed.), *New Trends in Languages in Contact in West Africa*. (pp.72-87). Takoradi, St. Francis Press Ltd.
- Azumah, W. A. (2001). *Problèmes de compréhension des testes écrits en français langue étrangère (FLE) au niveau SSS : Une étude de cas dans la Métropole d'Accra*. (Unpublished master's thesis). University of Cape Coast, Cape Coast, Ghana.
- Bakah, E. K. (2004). *Lecture à haute voix en français langue étrangère au niveau SSS : Etude de cas dans quelques écoles du Distict de Keta*. (Unpublished master's thesis). University of Cape Coast, Cape Coast, Ghana.
- Bakah, E. K., Kuupole, A. & Kuupole, D. D. (2009). An analysis of learners' appraisal of their oral and written competence in French as a Foreign Language at the University of Cape Coast. In *Cahiers du CERLESHS*, XXIV(33), 223-248.

- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique, société, langue et discours*. Montpellier : Nathan.
- Bell, C. W. (1958). *The essentials of French grammar*. London: Morrison & Gibb Ltd.
- Berard, E. & Lavenne, Ch. (1991). *Grammaire utile du français*. Paris : Didier.
- Bescherelle (1997). *Ecole*. Paris : Hatier.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/CREDIF.
- Brown, R. & Fazer, C. (1963). The acquisition of syntax. In C. N. Cofer & B. S. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning : problems and processes*. New York: Mc Graw Hill.
- Bryson, B. (1990). *Mother Tongue : The English Language*. New York : Penguin.
- Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M. & Peytard, J. (2002). *Grammaire du français contemporain*. Paris : Larousse/VEU.
- Corder, S. P. (1971). Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en Linguistique appliquée. *Bulletin CILA*, (14), 6-15.
- Cross, D. (1995). Language teacher preparation in developing countries: structuring pre-service teacher training programmes. *Forum*, 33(4), 34-36.
- Cuq, J. - P. (2006). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE.
- Dabene, L. (1994). *Repère sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. In *Langue française*. (8), 31-36.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M. & Teyssier, B. (2004). *Nouvelle grammaire du français*. Paris : Hachette.
- Dogbe, Y. - E. (1979). *La crise de l'éducation*, (Ed. Augmentée). Paris : Akpagnon.
- Elaho, R. C. (1985). Le français et l'anglais au Nigéria. In *Dialogue et Culture*. (27), 31-35.
- Ellis, R. (1990). *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Englebert, A. (1996). *Accorder le participe passé : Les règles illustrées par l'exemple*. Bruxelles : Duculot.
- Frei, H. (1920). *La grammaire des fautes*. Genre : Belle Garde.
- Galisson, R. (1980). *Didactique des langues étrangères : d'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangère ; du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/CREDIF.
- Gem, C. (1993). *French Phrase Finder*. Glasgow : Caledonian International Book Manufacturing Ltd.
- Germain, C. (1983). Langue maternelle et seconde : le concept d'obstacle pédagogique. *Le Français dans le Monde*, (177), 27-30.

- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues* (4^e éd.). Paris : Librairie Hachette.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2008). *Le bon usage* (14^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (1995). *Nouvelle grammaire française* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Kambou, M. K. (2001). Contrastive analysis in multilingual societies: a methodological issue. In D. D. KUUPOLE (Ed.) *New Trends in Languages in Contact in West Africa*. (159-170). Takoradi: St. Francis Press Ltd.
- Krashen, S. D. (1986). We acquire vocabulary by reading: teaching our students in a proficiency-based classroom. Schenectady, New York: New York State Association of foreign language teachers.
- Kuupole, A. (2000). *Image de la langue française au Ghana : une étude de cas de la municipalité de Cape Coast*. (Unpublished master's thesis). University of Cape Coast, Cape Coast, Ghana.
- Kuupole, D. D., Yiboe, K. T. & Kuupole, A. (2007). *Principles and Methods of Teaching French as a Foreign Language II, French 4*. Center for Continuing Education, Cape Coast: Cape Coast University Press.

- Kuupole, D. D. (2006). Pour une intégration régionale du Ghana : quel rôle de la linguistique, quel statut du français dans la sous-région. *Asemka*, (9), 92-99.
- Kuupole, D. D. (1994). French as foreign language in the multilingual Ghanaian context. *Legon Journal of the Humanities*, (7), 137-154.
- Lacarra, M. (1984). *Les temps des verbes*. Paris: Duculot.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Le Bescherelle 1 (1980). *L'art de conjuguer*. Paris : Hatier.
- Ministry of Education (1999, Sept.). *Teaching Syllabus for French: Junior Secondary School 1 - 3*. Accra: CRDD.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, (9), 115-123.
- O'Neil, Ch. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Peytard, J. & Genouvrier, E. (1972). *Linguistique et enseignement du Français*. Paris : Larousse.
- Py, B. (1984). L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. *Le Français dans le Monde*. (185), 32-37.
- Roos, E. (1991). L'apport de l'analyse contrastive. *Le français dans le Monde*. (238), 44-52.
- Selinker, L. (1972). *Interlangue*. *IRAL*, (10), 209-231.

- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris : CLE International/VUEF.
- The West African Examination Council (2002, July). *Chief Examiners' Report for Ghana Basic Education Certificate Examinations*. Accra, 7- 8.
- Thomson, A. J. & Martinet A. V. (1966). *A Practical English Grammar for Foreign Students*. London: OUP.
- Vanoye, F. (1973). *Expression, communication* (3^e éd.). Paris : Armand Collin.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.
- Wagner, R. L. & Pinchon, J. (1991) : *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.
- Wikipedia (2008) : La journée d'Yvonne au passé. Retrieved from http://fr.wikipedia.org/wiki/Pass%C3%A9_Compos%C3%A9
- Wong - Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Filmore, D. Kempler & W. S. - Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.
- Yiboe, K. T. (2001). *Problèmes de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage de FLE : Le cas des apprenants au niveau SSS dans le district de Ho*. (Unpublished master's thesis). University of Cape Coast, Cape Coast, Ghana.

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

QUESTIONNAIRE ON « THE USE OF THE “PASSÉ COMPOSÉ” (PRESENT PERFECT TENSE) IN THE WRITTEN WORK OF JHS LEARNERS IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FFL): CASE STUDY BY LEARNERS OF GREATER CARE INTERNATIONAL SCHOOL AND QUEEN’S MODEL SCHOOLS LTD IN ACCRA »

This questionnaire is designed for the collection of data on difficulties encountered by JHS learners in the use of the « passé composé » (present perfect tense) in written French. The research aims at finding out the difficulties encountered by the learners regarding the use of « passé composé ».

All information provided will be treated as confidential as possible. The success of this survey will depend not only on your sincerity but also on your full co-operation. Please, answer all the questions. Tick [√] the appropriate answer(s) or write your own answer(s) where applicable. Thank you.

SECTION A

PERSONAL INFORMATION

1. School: Queen’s Model Schools Ltd. []
 Greater Care International School []
2. Sex:
 Male []
 Female []
3. Educational qualification(s): (you may tick more than one answer.)
 - a. Cert. A []
 - b. Dip. Ed. []
 - c. B. Ed. []
 - d. B. A. []
 - e. Baccalaureate []

- f. Other (specify)
4. How long have you been teaching FFL?
- a. One year.
- b. Two years.
- c. Three years.
- d. Four years.
- e. Other (specify)

LINGUISTIC PROFILE

5. State the languages you speak in order of acquisition. E.g. : Ewe, Akan, French and English
- a.....
- b.....
- c.....
- d
- e.....
- f
6. Have you ever visited or stayed in a francophone country?
- Yes []
- No []
7. If your answer to question 6 is *Yes*, state the duration of your stay.
- a. Six months. []
- b. One year. []
- c. Other (specify)

SECTION B

**DIFFICULTIES OF “PASSÉ COMPOSÉ” (PRESENT PERFECT TENSE)
ENCOUNTERED BY JHS LEARNERS**

Choice of auxiliary verb

8. Do learners get confused in the selection of the auxiliary verb *avoir/être* to be used with the past participle in forming the “passé composé”?

Yes [] No []

9. If your answer to 8 is *Yes*, what do they do then? (You may tick more than one answer)

a. They omit the auxiliary []

b. They guess the auxiliary []

c. Other (specify).

10. Do learners find it difficult to get the meaning or the sense in which some of the verbs are used in the *passé composé*? e.g Je suis passé chez mon ami en juin / J'ai passé l'examen en juin.

Yes []

No []

Formation of past participle

11. Do learners find it difficult to form the past participle of regular verbs?

Yes []

No []

12. Do learners find it difficult to form the past participle of irregular verbs?

Yes []

No []

13. Do learners sometimes form the past participle of irregular verbs like that of regular verbs?

Yes []

No []

Agreement between subject and past participle

14. In using *être* with the past participle of a verb do learners find it difficult to make agreement between the subject and past participle when the subject is a proper noun of a person?

Yes []

No []

15. In using *être* with the past participle of a verb, do learners find it difficult to make agreement between the subject and past participle when the subject is a common noun?

Yes [] No []

16. Do learners find it difficult to determine the *gender* (masculine/feminine) of the subject when the verb is in “passé composé”?

Yes []

No []

17. Is it difficult for learners to determine the *number* (singular/plural) of the subject when the verb is in passé composé?

Yes []

No []

18. Generally, do learners have difficulties with agreement between subject and the past participle when the auxiliary verb *être* is used to form the “passé composé”?

Yes []

No []

19. If your answer to 18 is *Yes*, what major(s) difficulties do they have? (You may tick more than one answer)

a. They neglect the gender marker. []

b. They neglect the number marker. []

c. They conjugate the auxiliary verbs with mistakes. []

d. Other(s) (specify)

20. Do learners sometimes do agreement between subject and verb when they use *avoir* to form the passé composé?

Yes []

No []

Influence of the formation of present perfect tense in English on the formation of “ passé composé “ in French

21. When forming the “passé composé”, do you think the learners are influenced by the way the present perfect tense is formed in English?

Yes []

No []

22. If your answer to 21 is *Yes*, explain how the influence occurs.

.....
Teaching of “passé composé” (present perfect tense)

23. Do you teach your learners the list of verbs conjugated with *être*?

Yes []

No []

24. Do you teach them when to use *avoir*?

Yes []

No []

25. Do you teach your learners how to formulate the past participle of verbs?

Yes []

No []

26. Do you give the learners a lot of exercises at the end of the lesson on the “passé composé” ?

Yes []

No []

27. What type of French grammar book(s) do you use to teach your learners ?

(You may tick more than one answer)

a. French as a Second Language (FSL) grammar book. []

b. French as a Foreign Language (FFL) grammar book. []

c. Both FSL and FFL grammar books. []

d. Other (specify)

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE POUR APPRENANTS

QUESTIONNAIRE ON “THE USE OF THE “PASSÉ COMPOSÉ” (THE PRESENT PERFECT) TENSE IN THE WRITTEN WORK OF JHS LEARNERS IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FFL): CASE STUDY BY LEARNERS OF GREATER CARE INTERNATIONAL SCHOOL AND QUEEN’S MODEL SCHOOLS LTD IN ACCRA.”

This questionnaire is designed for the collection of data on difficulties encountered by JHS learners in the use of the “passé composé” (present perfect tense) in written French. The research aims at finding out the difficulties encountered by the learners regarding the use of « passé composé »

All information provided will be treated as confidential as possible. The success of this survey will depend not only on your sincerity but also on your full co-operation. Please, answer all the questions. Tick [] the appropriate answer(s) or write your own answer(s) where applicable. Thank you.

SECTION A

PERSONAL INFORMATION

1. School:

Queen’s Model Schools Ltd. []

Greater Care International School. []

2. Level of study:

Form2 []

3. Sex:

Male []

Female []

4. Age:

a. 11- 12 []

b. 13-14 []

c. 15-16 []

d. 17-18 [] e. Other (specify).....

LINGUISTIC PROFILE

5. State the languages you speak in order of acquisition.

- a.....
- b.....
- c.....
- d.....
- e.....
- f.....

6. At what level(s) have you studied French?

- a. Primary []
- b. JHS []
- c. Primary and JHS []
- d. Other (specify)

7. Have you ever visited or stayed in a French speaking country?

Yes [] No []

8. If your answer to question 7 is *Yes*, state the duration of your stay.

- a. six months []
- b. one year []
- c. other (specify)

SECTION B

**DIFFICULTIES OF “PASSÉ COMPOSÉ” (PRESENT PERFECT TENSE)
ENCOUNTERED BY JHS LEARNERS**

Choice of auxiliary verb

9. Do you have difficulties with the selection of the auxiliary verbs *avoir* (to have) or *être* (to be) in the formation of the “passé composé” (present perfect tense)?

Yes [] No []

10. If your answer to 9 is *Yes*, how do you solve that difficulty? (You may tick more than one answer)

- a. I omit the auxiliary []
- b. I guess the auxiliary []

c. Other (Specify)

11. Do you find it difficult to get the meaning or the sense in which some of the verbs are used in the “passé composé”? E.g. Je suis passé chez mon ami en juin. / J’ai passé l’examen en juin.

Yes []

No []

Formation of past participle

12. Do you find it difficult to form the past participle of regular verbs?

Yes []

No []

13. Do you find it difficult to form the past participle of irregular verbs?

Yes []

No []

14. Do you sometimes form the past participle of irregular verbs like that of regular verbs?

Yes []

No []

Agreement between subject and auxiliary

15. Do you find it difficult to determine the *gender* (masculine/feminine) of a subject which is not the proper name of a person, when the verb is in “passé composé”?

Yes []

No []

16. Do you find it difficult to determine the *gender* (masculine/feminine) of a subject which is a common noun when the verb is in “passé composé”?

Yes [] No []

17. Do you find it difficult to determine the *number* (singular/plural) of the subject when the verb is in “passé composé”?

Yes []

No []

18. In using *être* with the past participle of a verb, do you find it difficult to make agreement between the subject and past participle when the verb is in “passé composé”?

Yes []

No []

19. If your answer to 18 is *Yes*, state the sort of difficulties you do have. (You may tick more than one answer)

a. I omit the gender marker []

b. I omit the number marker []

c. Other (specify)

20. Do you sometimes make agreement between subject and verb when *avoir* is used to form the “passé composé”?

Yes []

No []

Influence of the formation of present perfect tense in English on the formation of “passé composé” in French.

21. When forming the “passé composé”, are you influenced by the way the present perfect tense is formed in English?

Yes []

No []

22. If your answer to question 21 is *Yes*, explain how you are influenced.

.....

ANNEXE III

TEST POUR LES APPRENANTS

A. **Fill in the blank spaces with the correct form of the verb in brackets in “passé composé.”**

La journée de Fatima et Eunice au passé composé.

Fatima et Eunice.....1.....(quitter) la maison vers midi. Ensuite, elles.....2.....(aller) au marché et elles.....3.....bien (se promener). Là, elles4.....(prendre) le taxi et elles.....5..... (descendre) au centre ville. Elles.....6..... (visiter) le musée national; elles.....7..... (rester) au musée pendant quatre heures. Ensuite, elles.....8..... (rentrer) chez leur oncle. Elles.....9.....(monter) dans la salle à manger et leur oncle.....10..... (monter) une table et ils.....11.....(dîner) rapidement ensemble. Après, Fatima.....12.....(téléphoner) à un ami et ensuite elle.....13.....(retrouver) cet ami à la plage où ils.....14.....(perdre) du temps. Puis ils.....15..... (aller) au centre de vidéo. Ils.....16..... (sortir) du centre de vidéo à onze heures et ils17..... (rentrer) dans un café. Là, les filles.....18.....(boire) du café, le garçon.....19..... (boire) du thé et ils.....20.....(discuter) jusqu'à zéro heure. Le garçon.....21.....(sortir) une voiture du garage de son père et ils.....22.....(passer) chez un autre ami. Ils.....23..... (passer) du temps chez lui en bavardant. De là, Fatima.....24.....(rentrer) chez elle très tard. Eunice.....25..... (se reposer) chez les garçons avant de retourner à la maison à l'aube. Voilà une journée bien passée.

Source : Wikipédia, (2008) : La journée d'Yvonne au passé composé :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Pass%C3%A9_Compos%C3%A9 (consulté, le 08/10/2008). (modifié)

B. **The following sentences are in the simple present tense. Rewrite them in the “passé composé”**

26. La fille repasse mes vêtements.....

27. Elles demeurent tranquilles depuis ce matin.....

28. Elles passent chercher leurs résultats après l'examen.....
29. Ils retournent passer l'examen.....
30. Elles rentrent à l'école en voiture.....
31. Ils sortent une voiture rouge du garage.....
32. Nous retournons à la maison.....
33. Vous entrez à la maison en vitesse.....
34. Ils retournent la télé pour ne plus la regarder.....
35. Elles descendent les escaliers lentement.....
36. Elles se promènent en ville.....
37. Ils partent à la maison.....
38. J'apprends mes leçons.....
39. Je vais en France en mai.....
40. Je suis à Paris avec mes amis.....
41. Les mangues tombent.....
42. Charity se couche à minuit.....
43. Bola se lève à cinq heures du matin.....
44. Nous passons deux heures à Paris.....
45. Elle demeure sans bouger après l'accident.....
46. Jocelyn et Mary obéissent à leur père.....
47. Nous choisissons sept matières pour l'examen.....
48. François peut faire ce devoir de maison.....
49. La fille remplit une fiche d'identité à la douane d'Aflao.....
50. Vous punissez les retardataires.....

Source : Wikipédia, (2008) : La journée d'Yvonne au passé composé :
http://fr.wikipedia.org/wiki/Pass%C3%A9_Compos%C3%A9 (consulté, le
08/10/2008). (modifié)