



**UNIVERSITE DE STRASBOURG
ECOLE DOCTORALE DES HUMANITES**

THESE DE DOCTORAT EN SCIENCE DU LANGAGE

Daniel Kwame AYI-ADZIMAH

**LA MAITRISE SEMANTICO-SYNTAXIQUE
DE LA PRONOMINALISATION DES
COMPLEMENTS D'OBJET INDIRECTS EN
CONTEXTE GHANEEN**

**Préparée sous la direction de
Monsieur le Professeur Jean-Christophe PELLAT**

Soutenue devant le jury composé de :

**M. le Professeur émérite Marc HUG, Université de Strasbourg
Mme le Professeur Danielle LEEMAN, Université Paris X
M. le Professeur Dominic S. Y. AMUZU, University of Education, Winneba**

juin 2010

Remerciements

J'exprime d'abord ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, le Professeur Jean-Christophe Pellat pour le soutien inlassable sans faille qu'il a assuré au déroulement de la recherche que j'ai faite, pour la validité des précisions, tant linguistiques que sociolinguistiques que j'ai faites grâce à sa riche expérience, pour les écueils que j'ai pu éviter grâce à sa rigueur. Tout en avouant ma prise de responsabilité des erreurs qui subsistent, je tiens à dire que cette thèse ne se serait jamais réalisée sans ses corrections, ses critiques et ses suggestions absolument indispensables pour ce travail de recherche. Je lui en suis infiniment reconnaissant.

Je remercie ensuite les Professeurs Marc Hug, Daniele Leeman et Dominic S.Y. Amuzu pour avoir accepté de faire partie de ce jury. Je leur exprime ma profonde gratitude pour leurs corrections et leurs remarques qui m'aideront à améliorer ma réflexion linguistique et sociolinguistique.

Je tiens aussi à remercier Monsieur le Professeur Emérite Marc Hug m'avoir aidé à soumettre les résultats de mes analyses à un test de vérification statistique.

Mes remerciements vont également à Professeur Dominic S.Y. Amuzu, le Chef du Département de français à 'University of Education', Winneba, au Ghana, pour m'avoir initié à la linguistique française. Je reconnais que ce sont ses efforts vers un entraînement et une direction rigoureux qui m'ont amené à concevoir un tel projet de recherche.

Je souhaite témoigner tout particulièrement de ma gratitude à Docteur Mawuéna Adjrankou-Glokpo, Directeur-Général de CIREL à Université du Bénin au Togo qui est aussi enseignant à 'University of Education', Winneba, au Ghana, pour avoir accepté de lire mon projet de thèse et y avoir fait des suggestions utiles au sujet.

Je ne saurais toutefois oublier d'adresser mes remerciements à tous mes collègues, notamment Monsieur A.M.K Tenteh, Mesdames Kadiatou Kouadio et Essinam Akakpo du Département de Français à 'University of Education', Winneba, pour leurs encouragements durant la rédaction de cette thèse.

Dédicace

Cette thèse est dédiée à ma femme, Gifty et à mes filles, Joyce, Precious et Pearl qui ont tout sacrifié pour que nous puissions réaliser ce travail dans les meilleures conditions possibles !

Abréviations utilisées

BECE : Basic Education Certificate Examinations

COD : Complément d'Objet Direct

COI : Complément d'Objet Indirect

COS : Complément d'Objet Second

FLE : Français Langue Etrangère

GCE 'A': "General Certificate of Education 'Advanced' (Level)"

GCE 'O': "General Certificate of Education 'Ordinary' (Level)"

GN : Groupe Nominal

GP : Groupe Prépositionnel

GV : Groupe Verbal

HND: « Higher National Diploma »

JHS: « Junior High School »

JSS: « Junior Secondary School »

N : Nom

ppv : particule préverbale

Ppv : Pronom préverbal

SHSCE: "Senior High School Certificate Examinations"

SN : Syntagme Nominal

SP : Syntagme Prépositionnel

SV : Syntagme Verbal

SSS: "Senior Secondary School"

SSSCE: "Senior Secondary School Certificate Examinations"

V : Verbe

TABLE DES MATIERES

Remerciements	2
Dédicace.....	3
Abréviations utilisées	4
Table des matières	5
Liste des tableaux	10
Carte linguistique du Ghana	12
INTRODUCTION GENERALE	13
PREMIERE PARTIE : DESCRIPTION LINGUISTIQUE : COMPLEMENTATION VERBALE ET PRONOMINALISATION	25
CHAPITRE UN : LA COMPLEMENTATION VERBALE	25
1. Modèles théoriques	25
1.1. Le domaine du verbe	26
1.2. La notion de valence verbale	28
1.3. Théorie de la transitivité	32
1.3.1. Les constructions (régimes) verbale en français	37
1.3.2. Complémentation verbale : interface de régime et de valence ?.....	38
1.4. La notion de complément	40
1.5. Analyse des compléments d'objet	46
1.5.1. Délimitation des COI	46
1.5.2. Récapitulation : les compléments d'objet les autres	57
1.6. Cadre de référence linguistique pour l'analyse des pronoms COI ; forme et sens	60
1.6.1. Me et moi dans la complémentation verbale (D. Leeman, 2003) ; application à notre étude	60
1.6.2. Classification des verbes transitifs (G de Salins, 1996)	68
CHAPITRE DEUX : LA PRONOMINALISATION	71
2.0. Introduction	71
2.1. La notion de substitution	73
2.2. Définition de la pronominalisation	78
2.3. Les prépositions et la pronominalisation	81

2.4. La substitution des GP COI introduits par les prépositions <i>à</i> et <i>de</i>	82
2.5.1. Définition d'anaphore	88
2.5.2. Anaphore et pronoms	91
2.6.1. Les pronoms personnels	93
2.6.2. Quelques catégories des pronoms compléments d'objet	95
2.6.3. Distribution des pronoms compléments d'objet	97
2.7. Cadre conceptuel et méthodologique de l'étude	99
DEUXIEME PARTIE : LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE PLURILINGUE	
GHANEEN	104
CHAPITRE TROIS : LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU GHANA	104
3.0. Introduction	104
3.1. Généralités	105
3.2. Langues en contact au Ghana	106
3.2.1. Le statut de l'anglais au Ghana	108
3.2.2. Le français et le contexte plurilingue ghanéen	109
3.2.2. L'anglais et le français au Ghana	110
3.2.4. Enseignement/apprentissage du français au Ghana	112
3.2.4.1. Histoire brève de l'enseignement du français au Ghana	113
3.2.4.2. Histoire brève de la politique linguistique du français au Ghana	114
3.2.5. Quelques discordances entre la politique linguistique et son exécution au Ghana	115
3.2.6. Formation et affectation des enseignants de français au Ghana	118
CHAPITRE QUATRE : QUELQUES INFLUENCES DU CONTEXTE PLURILINGUE GHANEEN SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE AU GHANA	122
4.0. Introduction	122
4.1. L'âge des apprenants d'une langue étrangère	123
4.2. Le contexte d'apprentissage et l'input	126
4.3. Autour du rôle de la L1 dans l'acquisition de L2/L3	130
4.4. Le rôle de l'anglais dans l'apprentissage du FLE au Ghana	137
4.5. Les visages sonores et graphiques du français, de l'anglais et de l'éwé	141
4.5.1. Les unités phonétiques/phonologiques du français	141

4.5.2. Les graphèmes et l'orthographe du français	143
4.5.3. Les unités phonétiques/phonologiques de l'anglais	145
4.5.4. Les graphèmes et l'orthographe de l'anglais	146
4.5.5. Les unités phonétiques/phonologiques de l'éwé	148
4.5.6. Les graphèmes et l'orthographe de l'éwé	149
4.6. Différence entre la syntaxe du français, de l'éwé sur la pronominalisation	151
4.6.1. La postposition en éwé	152
4.6.2. Les constructions COD/COI en éwé	153
4.6.3. La pronominalisation des COI	154
4.7. Synthèse	156
4.7.1. Sur l'enseignement du FLE au Ghana	156
4.7.2. Sur l'âge, l'input et le contexte d'apprentissage	157
TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	159
CHAPITRE CINQ : CADRES DE L'ETUDE ET ANALYSE DES DONNEES	159
5.0. Introduction	159
5.1. Les verbes du corpus et leurs constructions	159
5.2. Analyse globale des données du test sur la pronominalisation	161
5.2.1. Verbes du premier groupe	163
5.2.2. Verbes du deuxième groupe	167
5.2.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	167
5.2.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	176
5.2.3. Verbes du troisième groupe.....	185
5.2.3.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	186
5.2.3.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	193
5.3. Analyse comparative des données du test sur la pronominalisation	198
5.3.1. Analyse comparative des résultats des étudiants de la première et de la deuxième année	198
5.3.1.1. Verbes du premier groupe	198
5.3.1.2. Verbes du deuxième groupe	201

5.3.1.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	201
5.3.1.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	205
5.3.1.3. Verbes du troisième groupe	210
5.3.1.3.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	210
5.3.1.3.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	214
5.3.2. Analyse comparative des résultats des étudiants de la première et de la troisième année	217
5.3.2.1. Verbes du premier groupe	217
5.3.2.2. Verbes du deuxième groupe	221
5.3.2.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	221
5.3.2.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	225
5.3.2.3. Verbes du troisième groupe	229
5.3.2.3.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	229
5.3.2.3.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	233
5.3.3. Analyse comparative des résultats des étudiants de la deuxième et de la troisième année	235
5.3.3.1. Verbes du premier groupe	235
5.3.3.2. Verbe du deuxième groupe	238
5.3.3.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	238
5.3.3.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	241
5.3.3.3. Verbes du troisième groupe	246
5.3.3.3.1. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>à</i>	246
5.3.3.3.2. Verbes qui se construisent avec la préposition <i>de</i>	249
5.3.4. Synthèse de l'analyse comparative des données	252
5.4. Analyse des données du questionnaire	257
5.4.1. Analyse des données personnelles des étudiants	257
5.4.2. Biographie et bagage linguistique des étudiants	259
5.4.3. Profils académique et professionnels des étudiants	265

CHAPITRE SIX : SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DU TEST ET DU QUESTIONNAIRE	271
6.0. Introduction	271
6.1. Traits spécifiques des étudiants du Ghana	271
6.2. Synthèse du test sur la pronominalisation des COI : différences des résultats selon les années	274
6.3. Echelle des difficultés linguistiques	279
6.4. Progressivité des acquisitions	286
CONCLUSION GENERALE	288
Bibliographie	296
Index des termes et des notions	307
Index des auteurs	317
Annexes	319
Annexe 1 : Test sur la pronominalisation des COI	
Annexe 2 : Questionnaire	
Annexe 3 : Tests statistiques	
Annexe 4 : Exemples de tests (copies des étudiants)	

LISTE DES TABLEAUX

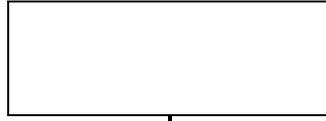
Diagramme 1 : Les rangs des compléments du verbe	44
Tableau 1 : Les formes de pronoms personnels	94
Tableau 2 : Autres matières enseignées par les étudiants et leurs fréquences	119
Tableau 3 : Verbe : plaire (à)	163
Tableau 4 : Verbe : sourire (à)	163
Tableau 5 : Verbe : nuire (à)	164
Tableau 6: Verbe : obéir (à)	165
Tableau 7 : Verbe : ressembler (à)	165
Tableau 8 : Verbe : manquer (à)	167
Tableau 9 : Verbe : penser (à)	168
Tableau 10 : Verbe : renoncer (à)	169
Tableau 11 : Verbe : tenir (à)	170
Tableau 12 : Verbe : rêver (à)	170
Tableau 13 : Verbe : réfléchir (à)	171
Tableau 14 : Verbe : souffrir (de)	176
Tableau 15 : Verbe : résulter (de)	177
Tableau 16 : Verbe : rire (de)	177
Tableau 17 : Verbe : profiter (de)	178
Tableau 18 : Verbe : rêver (de)	179
Tableau 19 : Verbe : bénéficier (de)	179
Tableau 20 : Verbe : dépendre (de)	180
Tableau 21 : Verbe : raffoler (de)	181
Tableau 22 : Verbe : douter (de)	181
Tableau 23 : Verbe : demander (à)	186
Tableau 24 : Verbe : cacher (à)	187
Tableau 25 : Verbe : envoyer (à)	187
Tableau 26 : Verbe : donner (à)	188
Tableau 27 : Verbe : acheter (à)	189
Tableau 28 : Verbe : apporter (à)	190
Tableau 29 : Verbe : expliquer (à)	190
Tableau 30 : Verbe : excuser (de)	193
Tableau 31 : Verbe : sauver (de)	194
Tableau 32 : Verbe : punir (de)	195

Tableau 33 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (I).....	199
Tableau 34 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (II).....	202
Tableau 35 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (III).....	205
Tableau 36 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (IV).....	211
Tableau 37 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (V).....	215
Tableau 38 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (I).....	;218
Tableau 39 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (II).....	222
Tableau 40 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (III).....	225
Tableau 41 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (IV).....	230
Tableau 42 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (V).....	233
Tableau 43 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (I).....	235
Tableau 44 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (II).....	239
Tableau 45 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (III).....	242
Tableau 46 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (IV).....	246
Tableau 47 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (V).....	250
Tableau 48 : Récapitulation de l'analyse comparative des données sur la performance des étudiants des trois classes	252
Tableau 49: Niveau d'étude et sexe des étudiants	257
Tableau 50 : Age des étudiants	258
Tableau 51 : Groupe ethniques /langues maternelles des étudiants	260
Tableau 52 : L'ordre de l'acquisition des langues par les étudiants	261
Tableau 53 : Niveaux de début d'apprentissage du FLE par les étudiants	262
Tableau 54 : Durée d'apprentissage du français par les étudiants	263
Tableau 55 : Séjour dans des pays francophones	265
Tableau 56 : Qualification académique des étudiants	265
Tableau 57 : Situation professionnelle des étudiants	267
Tableau 58 : Ecoles normales fréquentées par les étudiants (enseignants)	268
Tableau 59 : Enseignement du français par les étudiants	269
Tableau 60 Niveaux d'enseignement du FLE par les étudiants	270
Tableau 61 : Test globale sur l'ensemble des 'succès' et des 'échecs'	275
Tableau 62 : Test global sur les résultats par 'groupes' de verbes	277

Languages of Ghana



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



INTRODUCTION GENERALE

La prise de conscience de l'importance du français chez les Ghanéens durant la dernière décennie fait que ce pays anglophone est devenu membre associé de la Francophonie depuis le Sommet de Bucarest de 2006 (XI^e Sommet) en Roumanie. L'accès au statut de membre associé est réservé à des États et des gouvernements pour lesquels le français est d'un usage habituel et courant et qui partagent les valeurs de la Francophonie. De fait, il existe un bureau de l'Alliance française à Accra qui travaille en collaboration avec 10 Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français (CREF) dans les 10 capitales régionales pour un apprentissage harmonieux et efficace du français au Ghana depuis plus de deux décennies. Ceci est en plus de l'apprentissage institutionnalisé du français (comme matière scolaire) aux collèges, lycées, polytechniques, quatre universités publiques et une dizaine d'universités privées.

En dépit des efforts des autorités ghanéennes pour le développement et la promotion du français, nous devons avouer ici qu'il y a divers facteurs qui militent contre la réussite du projet à tous les niveaux, du collège jusqu'à l'université. Il y a alors des facteurs linguistiques, sociolinguistiques, didactiques et pédagogiques, entre autres, qui jouent des rôles déterminants dans l'apprentissage de toute langue, y compris le français. Evidemment, l'apprentissage de toute langue se fait dans un contexte sociolinguistique et comme notre étude est basée sur un contexte spécifique, il nous incombe, à cet instant, de faire une petite présentation du contexte sociolinguistique du Ghana.

Si la parole, selon E. Benveniste (1964 : 147) est « une activité au centre de la vie de relation » et « l'acte de parole répond à des nécessités sociales avant d'être le fait individuel par lequel on le définit en général », il s'ensuit alors que le plurilinguisme en tant que phénomène peut affecter la société ghanéenne dans la mesure où il implique une verticalité de langues à l'intérieur d'une même communauté. C'est-à-dire qu'en partant de l'acquisition d'une ou deux langues ghanéennes par un apprenant ghanéen avant son entrée à l'école, l'apprentissage d'autres langues telles que l'anglais (langue de scolarisation) et le français (langue étrangère) vient s'ajouter pour changer son bagage et sa biographie linguistiques. Il

n'est donc pas étonnant que les apprenants débutants à l'école secondaire au Ghana soient obligatoirement bilingues, ayant une langue principale ou maternelle (ghanéenne) et l'anglais (langue d'enseignement), même s'il y a en a beaucoup encore qui sont trilingues, ayant deux langues ghanéennes et l'anglais.

La plupart des pays africains, y compris le Ghana, disposent de plusieurs langues. Boadi (1994 : 5) estime que le nombre de langues ghanéennes est entre 36 et 50, tandis que Dzamesi (1988) estime qu'il y a 45 à 60 langues ghanéennes et Paul (2009) recense 67 langues sur une carte linguistique du Ghana. Nous pensons qu'il y a une soixante-dizaine de langues au Ghana.

Développer l'enseignement du français dans des pays fortement plurilingues n'est pas chose aisée. Il faut d'abord prendre en compte le répertoire verbal des locuteurs qui ont déjà un certain nombre de langues dans leurs inventaires linguistiques. De plus, l'enseignement du français ne peut prétendre à une quelconque efficacité que s'il correspond aux besoins langagiers des apprenants dans la situation spécifique de l'Afrique anglophone. C'est le cas particulier du Ghana.

La question qui se pose donc est de savoir si des phénomènes de plurilinguisme peuvent se traduire par des conflits ou des transferts dans le comportement langagier des apprenants. Il s'agit d'examiner le statut des langues ghanéennes en comparaison avec le rôle et la place de l'anglais et du français au Ghana. Ce faisant, nous serons en mesure d'exposer les problèmes que pose le plurilinguisme à un apprenant dans une classe de langue vivante au Ghana et l'implication de ces problèmes et de leurs conséquences sur les phénomènes étudiés dans ce travail.

Rappelons que l'intervention coloniale a bouleversé, à partir de la seconde moitié du 19^e siècle, l'anthropologie linguistique du Ghana par l'enseignement en langue étrangère avec ses conséquences. A partir des années 1930, selon E. J. Hussey (1932) cité en Amuzu (2000 : 73), le gouvernement colonial anglais a accepté l'usage des langues ghanéennes dans les écoles comme matières d'épreuves de fin d'études et a encouragé leur développement. Le plan d'action actuel recommande que la scolarisation commence dans la langue maternelle de l'enfant.

Il faut nous rappeler que l'anglais au Ghana est avant tout la langue officielle. Du point de vue de son statut, l'anglais est non seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse. Ainsi, l'anglais est utilisé dans les affaires interterritoriales, dans l'enseignement supérieur et secondaire, dans la Haute Cour, dans les

secteurs scientifiques et techniques et à l'Assemblée nationale. L'anglais bénéficie donc d'importants appuis, institutionnels, financiers et pédagogiques.

La position géographique du Ghana impose l'apprentissage du français à ses citoyens. Le Ghana est entouré de pays francophones : la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso et le Togo. L'heure est à la communication et à la compréhension entre les individus ainsi qu'à la coopération aux niveaux politique, économique et culturel. Ces faits à part, il y a plusieurs autres intérêts du français pour le Ghana.

L'importance du français au Ghana a été reconnue depuis très longtemps dans le programme scolaire du pays, mais sans toutefois être soutenue par une politique linguistique lui permettant un épanouissement digne de cette reconnaissance. De sa situation optionnelle, il est passé en 1987 au rang de matière obligatoire du niveau *Junior Secondary School (JSS 12 à 15 ans)* sous condition de disponibilité des enseignants de français dans ces écoles.

Certes, l'âge auquel l'on commence l'apprentissage du français a des implications importantes, car il joue un rôle clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A cet égard, Girard (1972) note que l'âge de 11 à 12 ans correspond à la fin de la période favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Psychologiquement, l'enfant de 12 ans ou moins de 12 ans sera capable de mieux maîtriser une langue étrangère que celui qui a plus de 12 ans. Cependant, notre analyse montre que la grande majorité des étudiants avait dépassé cette période favorable avant de commencer l'apprentissage du français. Cette situation peut expliquer partiellement les difficultés de pronominalisation des COI. Nous verrons, au cours de cette étude, si cette assertion est toujours tenable et justifiable. Ayant brièvement présenté le contexte dans lequel l'apprentissage du FLE par nos sujets (universitaires) se déroule, venons-en à l'aspect linguistique de ce projet de recherche.

Du côté linguistique, on peut identifier plusieurs aspects : phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique, qui peuvent faire l'objet d'une étude telle que la nôtre. Cette étude intitulée *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen* porte sur l'apprentissage d'un fait linguistique – la substitution des pronoms aux groupes prépositionnels - au niveau universitaire, dans un contexte plurilingue spécifique (Ghana), exploite une interface (morpho)-syntaxique et sémantique et ses implications pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Elle comprend donc des perspectives didactiques, linguistiques et sociolinguistiques.

Les compléments d'objet indirects sont une partie indispensable de la communication verbale qu'on ne peut négliger ni dans l'apprentissage du français ni dans la communication. Donc, l'apprentissage du français exige une bonne connaissance et un emploi correct des formes pronominales des compléments d'objet indirects et la maîtrise des formes et des fonctions des pronoms compléments d'objet indirects.

Cependant, l'appropriation et la maîtrise des formes et des fonctions des pronoms compléments d'objet indirects posent des difficultés aux apprenants du FLE, au niveau universitaire au Ghana, à cause d'une faible exposition des étudiants à la multiplicité des formes et à la diversité des fonctions de ces formes. Cette situation constitue un obstacle majeur à l'acquisition et à l'utilisation efficace du français chez les apprenants.

A partir d'une pré-enquête (expliquée plus bas dans la présentation du méthode de recherche), nous avons constaté que la plupart des étudiants du Département de Français, à University of Education, Winneba ont du mal à faire usage de la pronominalisation des compléments d'objet indirects. Dans cette pré-enquête, l'analyse est faite aux niveaux morphologique et syntaxique. Nous présentons ci- dessous, à titre illustratif, des erreurs commises par les étudiants à partir des exemples de certaines phrases qui ont posé des difficultés de pronominalisation des Compléments d'objet (indirects) aux étudiants :

(i) *Cet enfant ressemble à son père*

(ii) *Le ministre a délégué ses responsabilités à ses meilleures amies.*

(iii) *Il cherche des livres à la bibliothèque.*

Quelques résultats de la pronominalisation des trois phrases par les étudiants sont :

Phrase (i) :

- * *Cet enfant ressemble à lui.*
- * *Cet enfant y ressemble.*
- * *Cet enfant le ressemble.*
- * *Cet enfant ressemble lui.*

Phrase (ii) :

- * *Le ministre y en a délégué.*
- * *Le ministre les a délégué eux.*
- * *Le ministre a délégué ses eux.*
- * *Le ministre a délégué les à eux.*
- * *Le ministre en y a délégué.*

- * Le ministre a leur les délégué.

Phrase (iii) :

- * Il cherche des à la bibliothèque.
- *Il les cherche à la bibliothèque.
- *Il cherche en à la bibliothèque.
- * Il cherche les à la bibliothèque.

A partir de ces résultats nous avons identifié les difficultés suivantes :

(i) L'emploi de quelques pronoms compléments d'objet indirects à la place des groupes nominaux, des groupes prépositionnels ou des propositions ayant comme fonctions des compléments d'objet directs (COD) et remplacés par le, la, les.

(ii) La confusion des formes conjointes et des formes disjointes.

(iii) La double pronominalisation et la distribution des pronoms compléments d'objet.

(iv) La place des pronoms compléments d'objet indirects ayant des fonctions similaires.

(v) Un mélange des difficultés syntaxiques.

Il est donc intéressant de faire une étude approfondie des difficultés qui relèvent de la pronominalisation des COI par les étudiants en classe du FLE au niveau universitaire.

Nos interactions avec des étudiants lors de l'enseignement du français à 'University of Education', Winneba, nous ont davantage confirmé que les étudiants ghanéens à ce niveau ont beaucoup de difficultés à effectuer la pronominalisation des compléments d'objet indirects. En outre, le constat est que ces difficultés oeuvrent contre l'apprentissage efficace du français par les apprenants en classe du FLE. Nous avons donc entrepris une étude intitulée : ***Problèmes de pronominalisation des compléments d'objets indirects chez les étudiants d'University of Education, Winneba (2006)*** – mémoire de maîtrise -, pour identifier la nature des difficultés relevant de l'emploi des pronoms compléments d'objet indirects et exposer les effets de ces difficultés dans l'apprentissage du FLE au niveau universitaire au Ghana.

Les résultats de ladite étude ont confirmé nos hypothèses que la majorité des étudiants du Département de français à l'Université ont des difficultés d'emploi de la pronominalisation des COI. Puisque, les difficultés d'emploi de la pronominalisation des COI relèvent d'une faible connaissance de la multiplicité des formes des pronoms COI et de la diversité des fonctions de ces formes. Enfin, les démarches suivies par des enseignants dans l'enseignement de la pronominalisation des COI ne sont pas adéquates pour la compréhension des procédés impliqués.

Cette étude antérieure a mis l'accent sur l'aspect morphosyntaxique de la substitution pronominale des COI. L'étude nous a révélé que la plupart des étudiants (61% de la totalité) n'ont pas pu déterminer de façon correcte les pronoms compléments d'objet (indirects) Il s'ensuit que les étudiants n'ont pas maîtrisé les procédés et les traits qui déterminent la sélection des formes impliquées dans la reprise pronominale des compléments d'objet indirects.

Par le biais de notre mémoire de maîtrise, nous avons constaté que beaucoup des difficultés relevant de la substitution pronominale des COI chez les étudiants persistent jusqu'à la troisième année – vers la fin de leur cursus académique. Cela implique que des moyens décisifs doivent être employés pour aider les étudiants de l'université à surmonter cette difficulté pertinente qui œuvre contre l'apprentissage et l'appropriation efficaces de la pronominalisation. Cette étude s'inscrit, donc, dans le prolongement de notre mémoire de maîtrise.

Ce projet de recherche à visée didactique examine un des phénomènes linguistiques du français, la pronominalisation des COI. Pronominaliser un complément d'objet (indirect) n'est pas une opération simple. Cela exige la maîtrise de quelques compétences grammaticales pertinentes. De Salins (1996 :38) remarque au sujet de la pronominalisation des compléments d'objet indirects qu'« elle n'est pas tout à fait facile à mettre en place chez les apprenants du niveau 2 ». C'est le cas des apprenants du niveau SHS (lycée) et ce trait persiste jusqu'au niveau universitaire au Ghana. Les exigences morphosyntaxiques et sémantiques de la pronominalisation déroutent les apprenants et leur font mélanger toutes les formes et les fonctions syntaxiques.

La transformation qui mène à la pronominalisation exige la présence d'**éléments compatibles** avec les pronoms figurant dans l'ensemble d'arrivée. Ces éléments – dans le contexte de cette étude – sont de formes **verbales** (finies). Cette notion de compatibilité des formes verbales et des pronoms renvoie aux critères interprétatifs qui associent des fonctions syntaxiques aux rôles sémantiques dans la structure de la phrase (Riegel et al, 1994 :107). Cela présuppose que les verbes transitifs sont doués de sens instructionnels qui à leur tour déterminent les formes des pronoms avec lesquels ils peuvent entrer en construction. A ce propos, Delaveau et Kerleroux (1985 :10) notent que « les unités lexicales (verbes, groupes prépositionnels et pronoms) entretiennent des relations de compatibilité entre elles ».

Signalons que nous visons l'étude de tout complément prépositionnel, y compris les compléments d'objet seconds et les datifs. L'atteinte de ces objectifs va élucider et faciliter dans une grande mesure l'acquisition et la maîtrise de la substitution pronominale des COI

chez les étudiants et généralement l'apprentissage du français dans des situations défavorables comme la situation plurilingue ghanéenne.

Il convient d'abord d'examiner et d'analyser, d'un point de vue linguistique, le fonctionnement des verbes transitifs, afin d'établir les paramètres de l'interface de la syntaxe et de la sémantique lors de la pronominalisation.

Selon Baylon et Fabre (1978 : 46) la distinction entre la sémantique et la syntaxe n'a qu'une valeur méthodologique : l'acte de communication fait toujours appel à ces deux composantes de l'analyse linguistique. Pottier (1974, 21-23) a montré qu'à une intention sémantique correspondent plusieurs solutions syntaxiques. Pour poser une question, le locuteur a le choix entre autres l'intonation interrogative, l'ordre des mots et le morphème *est-ce que*. Par exemple, *Tu as soif? As-tu soif? Est-ce que tu as soif?* Les deux schémas suivants rendent compte de la relation de dépendance entre la sémantique et la syntaxe :

- (i) [idéation → classe sémantique → moyen d'expression → classe syntaxique message].

C'est la démarche de l'onomasiologie qui vise à décrire les signifiants à partir des concepts.

- (ii) A l'inverse, l'auditeur suit une démarche de la sémasiologie qui est l'étude des signifiés à partir des signifiants :

[Message → hypothèse syntaxique → hypothèse sémantique → Compréhension].

A un type syntaxique correspondent plusieurs classes sémantiques. L'auditeur, partant de la perception d'une tournure syntaxique, doit identifier un sens parmi tous ceux admis par cette construction en tenant compte du contexte et de la situation.

Donc, le sens s'exprime à travers des formes entrant dans une hiérarchie syntaxique qui aboutit au discours. Le sens total d'un énoncé est fonction du sens des morphèmes qui le composent et des relations syntaxiques qui les unissent. La **forme** fournit des **indices sémantiques** ; elle n'est pas indépendante du sens. A partir de ce constat sur l'interdépendance de la (morpho)syntaxe et de la sémantique, nous pouvons dire que l'interface sémantico-syntaxique doit être sérieusement prise en compte dans l'étude de la substitution pronominale.

Au niveau syntaxique, notons qu'à cause des sous-catégorisations et des restrictions de sélection, quelques verbes ont pour propriété de n'admettre que certaines formes de compléments. Selon les constructions (régimes), on distingue un verbe comme *dire*, qui régit un COD (*dire deux mots ...*), et en plus un COS (*dire deux mots + à son camarade*), un verbe comme *ressembler*, qui introduit un COI (*ressembler à son voisin*) et un verbe comme *dormir*,

qui, lui, n'a pas de complément dans sa dépendance structurale parce qu'il est intransitif. Ces restrictions constructionnelles de transitivité directe et/ou indirecte associées aux verbes jouent des rôles déterminants dans la sélection de leurs compléments.

Nous devons noter, d'ailleurs, que dans le cas des pronoms COI, il y a une restriction supplémentaire de sélection due à l'existence des deux formes (clitique et disjointe) qui occupent des positions syntaxiquement opposées par rapport au verbe. Par exemple, dans les phrases suivantes :

(1a) *Jules pense à son amie.*

(1b) **Jules lui pense.*

Le rejet (b) n'est pas dû seulement à la sémantique, mais c'est surtout syntaxique, car il s'agit ici d'un verbe à un seul complément.

Au niveau sémantique, Riegel *et al* (1994 :216) estiment que « le sens lexical du verbe détermine parallèlement une certaine configuration actancielle, sur le modèle d'un prédicat à une ou plusieurs places dont chacune est associée à un rôle sémantique ». Nous avons constaté que ces rôles sémantiques correspondent aux fonctions variées repérables dans une phrase. Les compléments d'objet pronominalisés font donc partie de ces fonctions. En effet, les pronoms compléments d'objet sont des porteurs d'informations complémentaires appelées par le sens du verbe.

Or l'interprétation des verbes transitifs met en jeu des traits sémantiques contextuels des verbes, comme l'exigence des compléments animés ou inanimés, humains/non humains, concrets/abstrait. En fait, ces traits sémantiques déterminent les formes des pronoms qu'on peut employer dans la pronominalisation des compléments d'objet.

En effet, dans quelques cas, le **sens instructionnel** du verbe exige que l'objet indirect soit restreint aux êtres humains. Labelle (2004 :18) élabore la structure de tels verbes comme : SN1 [humain] V SN à SN2 [humain]. Pour ces verbes, elle estime que la pronominalisation par *lui* fournit un test sûr. Par exemple :

(2 a) *Jules a tricoté un foulard à Janine.*

(2 b) *Jules lui a tricoté un foulard. → [x lui V y]*

Il va sans dire que la construction instructionnelle des verbes, qui fait appel aux critères interprétatifs pour la détermination des formes des pronoms avec lesquels les verbes sont compatibles, est indispensable à la pronominalisation des compléments d'objet. Effectivement, c'est le verbe qui détermine les formes des pronoms à employer et la distribution de ces formes dans des phrases lors de la pronominalisation.

En fait, on doit avoir une sous-catégorisation sémantique des verbes pour effectuer correctement la pronominalisation des compléments d'objet. Il s'agit donc d'un schéma général adaptable à la plupart des verbes, et qui permettrait de tirer systématiquement des conclusions relatives à notre sujet de recherche. Cela implique une **interface** des fonctions syntaxiques et des rôles sémantiques. Ces faits impliquent la pertinence de l'interaction entre des aspects morphosyntaxiques et sémantiques pour le sujet de la pronominalisation. Nous avons toutefois montré que la plupart des étudiants n'ont pas de perception claire du **sens instructionnel des verbes et de leurs constructions** qui sont des notions fondamentales dont la connaissance préalable détermine la réussite de la substitution pronominale des COI.

Un examen critique du processus de la pronominalisation des COI nous amène à relever le rôle primordial de la sémantique des verbes dans la détermination des formes des pronoms compléments d'objet indirects. Il est donc nécessaire d'étudier le rôle de l'**interface sémantico-syntaxique** dans la pronominalisation des COI, **le sens instructionnel et les constructions des verbes**. Il nous incombe, alors, de tourner notre attention vers l'aspect sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects.

En outre, pour expliquer les difficultés des apprenants, l'étude vise à prendre en compte le contexte plurilingue ghanéen en vue d'en dégager les faits sociolinguistiques concomitants et leurs implications possibles dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Ainsi, quelques facteurs comme l'âge, l'input et le contexte d'apprentissage, d'un côté, et le rôle des langues ghanéennes, l'anglais et des différences dans les structures des langues en présence, de l'autre côté, seront examinés. De plus, il y aura un examen des profils et des bagages linguistiques de nos sujets et leurs effets possibles pour l'acquisition efficace de la substitution pronominale, et par extension du FLE au Ghana ; à travers un questionnaire destiné aux étudiants.

Notre point de départ hypothétique est que la connaissance inadéquate des restrictions de sélection de verbes par les étudiants constitue un obstacle majeur à leur acquisition, appropriation et maîtrise de la substitution pronominale des COI. Nous supposons que :

- (i) Il y a une interface de forme et sens (des pronoms) que les étudiants ignorent.
- (ii) Il y a un apprentissage différencié des pronoms COI où les pronoms COI s'apprennent par étapes.

Dans une autre perspective nous postulons que la biographie linguistique de la plupart des étudiants du niveau universitaire apprenant le français au Ghana et leur bagage linguistique en français à l'entrée à l'Université contribue à la faiblesse des étudiants dans la compréhension et l'emploi des procédés sous jacents à la substitution pronominale des COI.

(iii) Nous supposons donc que des facteurs comme l'âge des étudiants, l'input et le contexte d'apprentissage ont des effets sur l'apprentissage de la substitution pronominale des COI chez nos sujets.

(iv) Nous supposons également que des langues ghanéennes, l'anglais et des différences dans les structures des langues en présence jouent des rôles déterminants dans l'apprentissage des pronoms COI chez les étudiants.

Notre population de référence est faite des étudiants du Département de français à 'University of Education, Winneba, au Ghana qui suivent une formation au niveau de Licence professionnelle en enseignement du FLE dans les lycées et collèges ghanéens. Il s'agit d'un effectif total de 295 étudiants.

Nous nous sommes servi de deux instruments d'observation : un test sur la pronominalisation des COI (enquête linguistique) et un questionnaire destinés aux étudiants d'University of Education, Winneba, au Ghana. Le test comprend 30 phrases isolées construites à partir de 30 verbes de corpus. Le questionnaire est constitué de 13 items qui portent sur des données personnelles ainsi que la biographie et le bagage linguistiques des étudiants.

Les données recueillies du test de pronominalisation et du questionnaire sont codées et traitées par un logiciel d'analyse statistique : SPSS ('Statistical Package for the Social Sciences') pour des fréquences (effectifs) et des pourcentages des faits. Nous avons ensuite présenté les données dans des tableaux adaptés à nos besoins avant l'analyse et l'interprétation des données. Enfin, les résultats de l'analyse sont soumis à un test de vérification statistique : test χ^2 pour valider les interprétations de nos résultats.

Hormis l'introduction et la conclusion générales, nous présentons notre projet de recherche en trois parties réparties en six chapitres : la complémentation verbale (chapitre 1), la pronominalisation (chapitre 2), la situation sociolinguistique du Ghana (chapitre 3), quelques enjeux du contexte plurilingue ghanéen pour l'enseignement/ apprentissage du FLE (chapitre 4), cadre de référence pour l'analyse des données, analyses globale et comparative des données du test sur la pronominalisation, analyse des données du questionnaire (chapitre 5) et synthèse de l'analyse des données (chapitre 6).

L'introduction générale débute le travail. Elle est suivie de la première partie (les descriptions linguistiques) qui est une discussion des modèles théoriques qui constituent le cadre des phénomènes examinés dans ce travail de recherche et des procédés impliqués dans la transformation morphosyntaxique de pronominalisation. Pour bien situer le sujet dans un cadre approprié, le chapitre premier traite tous les aspects de la complémentation verbale et

les notions qui peuvent fournir des informations importantes à notre travail. Etant donné que notre sujet exige des considérations à la fois sémantiques et syntaxiques, ce chapitre (1) examine les notions de transitivité, de régime des verbes, d'anaphore, de valence verbale et de complément qui s'étendent sur les domaines de la syntaxe et de la sémantique et détermine les places relatives de ces notions dans la réalisation du travail. Il y a aussi une analyse des COI, l'un des termes privilégiés de l'étude qui mène à une délimitation des compléments d'objet indirects. Cette analyse est suivie du cadre linguistique pour l'interprétation des résultats du test sur la pronominalisation des COI.

La notion de base du travail, la pronominalisation, est traitée de façon détaillée dans le deuxième chapitre. Il comporte donc une tentative de définition ainsi qu'une explication du processus de la pronominalisation et une présentation ou description des autres notions concomitantes de la pronominalisation : l'interface de la sémantique et de la syntaxe, l'anaphore, les pronoms et la substitution pronominale. Le cadre conceptuel et méthodologique termine ce chapitre. La première partie vise donc à donner une fondation linguistique solide à cette étude.

La deuxième partie porte sur le français dans le contexte plurilingue du Ghana, les effets et les implications pour l'apprentissage du français langue étrangère au Ghana. A cet effet, le troisième chapitre expose le contexte plurilingue ghanéen dans lequel l'apprentissage du FLE par nos sujets (étudiants) se déroule. Il s'y trouve donc une exposition des langues en contact au Ghana : les langues ghanéennes dont 10, plus ou moins régionales, s'apprennent à l'école, l'anglais langue de scolarisation et le français langue étrangère. De plus, les statuts et les fonctions de ces langues ainsi que la politique linguistique du Ghana sont présentés. Comme il ne peut y avoir un enseignement sans enseignant, la réussite ou non de l'enseignement dépend d'une manière ou d'une autre de la formation et de la disponibilité de l'enseignant, ce chapitre termine avec une discussion sur la formation et de l'affectation des enseignants de français au Ghana.

Evidemment, les langues dans un contexte plurilingue tel que celui du Ghana ont des effets réciproques sur l'apprentissage des unes et des autres. Il faut donc un examen des effets que les langues ghanéennes et l'anglais peuvent avoir sur l'apprentissage du FLE au Ghana. C'est exactement ce qui est fait dans le quatrième chapitre. Il inclut une description des systèmes phonologique et orthographique de l'éwé (la langue ghanéenne majoritaire des étudiants (51,2%) du Département du français – nos sujets), de l'anglais et du français ainsi que la présentation et la description de quelques structures morphosyntaxiques des trois

langues avec leurs implications pour l'apprentissage du FLE au Ghana en général et spécifiquement sur la substitution pronominale des COI.

La troisième partie comporte l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus à partir des données recueillies du test sur la pronominalisation des COI et des items du questionnaire. Le cinquième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données en trois sections : l'analyse globale des données du test, l'analyse comparative des données du test selon les résultats obtenus par les trois niveaux (classes) d'étudiants et l'analyse des données du questionnaire. Enfin, le sixième chapitre présente une récapitulation des trois niveaux d'analyse des données. Ce chapitre est suivi de la conclusion générale.

PREMIERE PARTIE

DESCRIPTION LINGUISTIQUE : COMPLEMENTATION VERBALE ET PRONOMINALISATION

CHAPITRE UN LA COMPLEMENTATION VERBALE

1. Modèles théoriques

Etant donné la nature bidimensionnelle des phénomènes à étudier dans ce travail, le recours à plus d'un modèle s'impose, mais le choix des modèles nous paraît difficile, quant aux divers traitements théoriques appliqués à notre sujet. Néanmoins, nous estimons que les théories de la transitivité (théorie générale), la délimitation du COI par D. Creissels (1995, 2006), les étapes de la substitution pronominale par M. Gross (1968) et surtout le traitement de la complémentation verbale par D. Leeman (2003) seront aptes à constituer un cadre théorique suffisamment représentatif pour notre travail. A ces conceptions théoriques viennent s'ajouter les notions de régime, de valence verbale et de complément qui sont aptes, en conjonction avec les théories précitées, à donner une fondation théorique solide à cette étude.

Venons-en au problème de la complémentation verbale et à quelques notions sous-jacentes qui peuvent fournir des informations importantes à notre travail. Comme il nous incombe de prendre en compte des considérations à la fois sémantiques et syntaxiques, nous avons décidé de recourir, comme déjà signalé, aux notions de transitivité, de régime des verbes, d'anaphore, de valence verbale et de complément qui s'étendent sur les domaines de la syntaxe et de la sémantique.

1.1. Le domaine du verbe

Selon le modèle valencielle inspiré de L. Tesnière, le verbe apparaît comme le « terme principal » de la phrase et est syntaxiquement le véritable pivot organisateur autour duquel se rassemblent, d'une part le sujet, d'autre part les compléments et l'attribut. « Ces derniers partagent par rapport au verbe le rôle syntaxique d'actants différenciés à la fois par leur ordre d'apparition dans la suite linéaire ... » (Riegel et al. 1994 : 390). De plus, le sens lexical du verbe détermine parallèlement une certaine configuration actancielle, sur le modèle d'un prédicat à une ou plusieurs places dont il assigne à chacune un rôle sémantique spécifique. On en déduit qu'à l'intérieur même de la structure hiérarchique de la phrase, les mots et les groupes de mots sont soumis à des restrictions de cooccurrence tant syntaxique que sémantique (Riegel et al. 1994 : 229, 391).

L'un des éléments qui dépendent du verbe est son ou ses compléments. Le verbe fait donc partie des catégories de mots qui admettent des compléments dans leurs constructions syntaxiques, par exemple le nom, l'adjectif et l'attribut. Outre cette propriété syntaxique commune, le verbe a une autre propriété syntaxique typique que les autres catégories qui admettent des compléments n'ont pas : la cliticisation des pronoms compléments. Il s'agit là des mots qui ne peuvent recevoir d'accent en aucun cas et qui font nécessairement corps avec le mot suivant, dits clitiques. Ce sont dans le contexte de ce travail des pronoms clitiques antéposés aux formes verbales. Nous croyons qu'il serait intéressant d'explorer le domaine que le verbe recouvre.

Blanche-Benveniste (2002 : 62) a montré, à travers une analyse lucide, que dans le cours des énoncés, les éléments du domaine verbal sont mêlés à d'autres, extérieurs à ce domaine. Dans l'exemple suivant, le verbe *se développent* est précédé par *malgré tout*, élément qui n'appartient pas au domaine verbal et par un long sujet, qui est un élément de sa valence, *les premières villes celtiques protégées par leur murus gallicus* :

- (1) *Et, malgré tout, les premières villes celtiques protégées par leur murus gallicus se développent un peu partout en Gaule (C. Eluène, p. 96).*

Le complément locatif *un peu partout en Gaule* n'est pas spécifique de ce verbe. Un dictionnaire retiendrait *développer une ville, la ville se développe*, mais ne retiendrait sans doute pas l'indication de lieu. Et pourtant, cette indication de lieu est syntaxiquement construite par le verbe et fait partie de ce qu'on peut appeler le « domaine verbal ». « Le domaine verbal constitue tout ce qui se rapporte au verbe ('régé', 'gouverné' par le verbe) :

sujets et compléments de toutes sortes, ainsi que leurs dépendants, même si ce n'est pas spécifique de ce verbe ».

En outre, elle remarque que les éléments essentiels du domaine verbal, qu'ils soient spécifiques ou non, du verbe qu'ils accompagnent, ont une propriété essentielle : « ils sont liés au verbe par une relation qui ne dépend pas directement de leur lexique (c'est pourquoi on peut les représenter par des pronoms) ni de la modalité, affirmative, négative ou restrictive sous laquelle ils apparaissent (c'est pourquoi on peut en changer) ». En effet, les éléments qui ne font pas partie du domaine verbal n'ont pas cette propriété, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas liés au verbe par une relation qui ne dépend pas directement de leur lexique. Donc, on peut neutraliser le lexique du grand sujet nominal de l'exemple précédent, le réduisant à *elles* :

- (2) *Et, malgré tout, elles s'y développent*

mais on ne peut pas réduire le complément, *malgré tout*, qui ne fait pas partie du domaine verbal et qui n'a aucun équivalent dans aucune proforme. On peut nier ou restreindre la relation avec le complément locatif ; *là, seulement là, pas là* :

- (2') *Et malgré tout, elles ne se développent pas là,*
- (2'') *Elles se développent seulement là*

alors que c'est radicalement impossible pour *malgré tout*, puisqu'on ne peut dire jamais * *pas malgré tout*, ou * *seulement malgré tout*.

Nous avons déduit par le biais de ces analyses que les éléments qui appartiennent au domaine verbal ont normalement des proformes qui peuvent leur être substituées. Notons cependant qu'il y a quelques subtilités pertinentes à éclaircir. Les éléments extérieurs du domaine verbal ont d'autres fonctions et d'autres significations. Un locatif extérieur au verbe, *près de l'arbre*, sert par exemple à situer le cadre général du processus verbal dans :

- (3) *Près de l'arbre, l'enfant lance la balle.*

A l'intérieur du domaine verbal, le même locatif indique un point d'aboutissement de mouvement du verbe *lancer* :

- (4) *L'enfant lance le ballon près de l'arbre.*

Dans la même perspective, le locatif à *Copenhague* peut être interprété comme le complément du verbe *aboutir* à :

- (5) *Un mariage sur trois aboutit à un divorce à Copenhague.*

Mais il peut aussi, dans un tout autre sens, servir de cadre à l'ensemble de la construction verbale :

- (6) *A Copenhague, un mariage sur trois aboutit à un divorce.*

Il s'ensuit alors que déterminer la valence verbale ou les éléments du domaine verbal n'est pas une tâche simple et facile, mais dépend de considérations syntaxiques et sémantiques simultanées. Il nous paraît important donc de réfléchir à la manière de cerner la valence verbale à partir des travaux de Blanche-Benveniste (2002).

1. 2. La notion de valence verbale

«... laisser libre cours à des intuitions sur le sens des verbes sans tenir compte des manifestations formelles à travers lesquelles ils apparaissent ne serait pas très satisfaisant. Toute une partie de la linguistique contemporaine s'est préoccupée d'intégrer ces deux dimensions, en particulier avec la notion de valence verbale » (Blanche-Benveniste 2002 : 47).

La citation ci-dessus met en relief la pertinence des traitements sémantiques et morphosyntaxiques que toute étude sur des verbes et leurs constructions ou leurs valences doit comporter. De plus, elle atteste le rôle primordial qu'a la notion de valence verbale dans des tels traitements. Blanche-Benveniste (2002) cite, à titre illustratif, Dixon (1991) qui a fondé sa *« nouvelle grammaire de l'anglais »* sur des bases sémantiques, qui sont en grande partie celles des valences verbales. Nous voulons donc exposer cette notion, telle qu'elle est présentée par Blanche-Benveniste (2002).

D'après Blanche-Benveniste (2002 : 48), nous devons à L. Tesnière (1959) cet emprunt au vocabulaire de la chimie, suggérant une comparaison entre la structure des verbes et celle des atomes où chaque verbe est un noyau atomique, un centre de relations établies avec le sujet et les compléments ; la valeur du noyau est déterminée par les éléments qui « tournent autour ». Donc, « les différentes constructions verbales, avec leurs sujets et compléments, sont, dans cette perspective, solidaires du sens des verbes. En classant les constructions verbales, on classe du même coup de grands types de significations transportées par les lexèmes verbaux ».

Blanche-Benveniste (2002 : 48) note que les propositions actuelles de classement des valences verbales françaises sont nombreuses, différant par leurs objectifs, leurs méthodes et leur ampleur, de sorte qu'on ne peut pas les prendre toutes en compte à la fois. Mais elle fournit quelques pistes parmi celles qui paraissent « les plus intéressantes et les plus susceptibles d'être adaptées à différents publics ». Sa présentation des relations qui peuvent

être établies entre les formes et les sens des constructions verbales nous intéresse pour les fins de notre travail.

V. Fuchs et S. Meleuc (2004 : 21), de leur part posent qu'on peut parler de valence syntaxique d'une part et de valence sémantique de l'autre. Dans cette perspective, la description linguistique des verbes vise à représenter de façon précise et complète les propriétés distributionnelles (contextes droites et gauches) et transformationnels : peut-on changer ou non l'ordre des compléments, dériver une construction pronominale de la construction transitive, voire tel ou tel pronom complément (*ça coute quoi/combien*), etc. Sur le plan sémantique, « on voit que l'on ne peut pas éviter de donner certaines propriétés de sens des noms (N) qui sont les arguments du verbe » dont les classificateurs de base sont [+ animé], [+ humain], [+ concret/abstrait], [+ locatif], [+ temporel], [+ quantité], etc. Fuchs et Meleuc (2004 : 22) notent que ces classifications qui sont indispensables sont déjà utilisées dans les dictionnaires de langue, d'une manière plus ou moins explicite selon les ouvrages.

G. Helbig (1992) cité en Fuchs et Meleuc (2004 : 22) propose que des arguments sémantiques soient à la base de la description linguistique des mots, car le niveau syntaxique n'est qu'une réalisation superficielle de ces relations plus « profondes », plus fondamentales représentées par la structure sémantique des prédicats. Helbig qui cherche à atteindre les propriétés spécifiques de l'unité lexicale, pose que *couper* est un verbe d'action concrète qui présuppose non seulement un agent autonome et directement impliqué dans l'action, mais aussi un instrument « susceptible de couper » ; *acheter* ou *vendre* impliquent un moyen de paiement qui soit de l'argent. Fuchs et Meleuc en déduit que les verbes, si on les pense comme des schémas actanciels, c'est-à-dire avec leur structure d'arguments, peuvent raisonnablement être conçus comme la base du « codage linguistique » de ces « situations d'expérience ». Ils en concluent, toutefois, qu'on ne peut s'écarter des formes syntaxiques des phrases qui sont propres à chaque langue et comportant une forte idiosyncrasie. Il s'ensuit des arguments précédents que pour saisir la construction des verbes d'une langue, il faudrait des considérations tant sémantiques que syntaxiques. Ces considérations sont aussi importantes que valides pour notre étude.

L'approche de valence exposée ci-dessus a quelques points de convergence avec celle de l'approche pronominale, qui propose une réponse aux questions d'acceptabilité et de grammaticalité, et élaborée par Karen van den Eynde et Claire Blanche-Benveniste en 1987. Elle permet la fuite des pièges du lexique plus ou moins vraisemblable, tout en tenant compte des limites grammaticales. Dans cette perspective, les valences des verbes sont décrites, dans

toute la mesure du possible, par la liste des proformes (pronoms) que ces verbes acceptent. Par exemple pour le verbe *donner* (dans sa construction prototypique de donation), on mentionnera :

- Donateur : [+personne], représenté par le pronom *je*, ce qui implique toute la série des désignateurs de personnes, *tu, nous, vous* et a *fortiori* les troisièmes personnes *il, elle, ils, elles*.
- Destinateur : [+personne], représenté par les pronoms *me, lui* (ce qui implique toute la série *te, nous, vous, se, leur*).
- Don : représenté par *le, la, les* (ce qui implique aussi *ça, se*) et secondairement *me* (dans une expression comme *je me donne à lui*) - Blanche-Benveniste 2002 : 60

Blanche-Benveniste (2002 : 60) ajoute que, sous ces formes, ces pronoms signalent des fonctions sujets ou compléments. Donc pour décrire complètement la valence, il faut fournir l'ensemble des formulations dans lesquels les termes apparaissent ; il faut indiquer par exemple que le destinateur n'apparaît pas seulement comme complément de type *lui*, mais aussi comme sujet (*Marie se fait donner un livre*).

A propos du domaine verbal, Blanche-Benveniste (2002 : 64) pose que les propriétés grammaticales ne distinguent pas entre ce qui est caractéristique du verbe et ce qui ne l'est pas. Autrement dit, « nous n'avons pas de procédé grammatical pour distinguer la valence du verbe du reste de la construction verbale. On parle de 'circonstances' pour le lieu, le temps, la manière, comme s'il s'agissait des informations secondaires, ce qui ne sera pas caractéristique de la valence des verbes». Elle observe que ce constat est souvent vrai, mais pas toujours, car les verbes indiquant le point d'aboutissement d'un mouvement impliquent le lieu dans leur valence ; par exemple :

- (7) *Aller à tel endroit, se diriger vers tel endroit, s'y précipiter.*

Par ailleurs, d'assez nombreux verbes par leur sémantisme même, impliquent la manière :

- (8) *Jean se comporte ainsi, Jean intitule ce livre ainsi, s'y prend ainsi, procède ainsi, se conduit ainsi, dénomme son travail ainsi ...*

En outre, peu de verbes impliquent directement un complément temporel, mais plusieurs impliquent soit le temps, soit le lieu et le verbe *naître* ne s'emploie guère sans cela :

- (41) *Vous êtes né en 1970 – Vous êtes né à Paris – (?) Vous êtes né.*

Elle postule qu'il semble qu'aucun verbe n'implique dans sa valence la cause, la condition, la conséquence ou le but, mais les autres 'circonstances' s'y intègrent assez facilement.

Il faudra toujours se demander sur quels critères on peut distinguer ce qui fait partie de la valence verbale (normalement retenue comme caractéristique du verbe par les auteurs des dictionnaires), et ce qui n'en fait pas partie s'impose toujours. D'après Blanche-Benveniste (2002 : 65), dire que les compléments valenciels, auxquels on donne souvent les qualifications de « nucléaires » ou « essentiels », sont obligatoires est vrai pour quelques verbes comme *avoir* et *dépendre*, qui sont bizarres sans leur complément :

- (9) *Il a une maison – (?) il a.*
- (10) *Il dépend de vous – (?) il dépend.*

Mais elle témoigne du fait que « les exceptions sont si nombreuses qu'on ne peut accepter ce critère ». Car à la suite de Yaguello (1998), Schøsler (1999), Larjvaara (2000), le complément qu'on croit obligatoire peut être absent pour des diverses raisons ; tantôt dans des cas d'une grande indétermination :

- (11) *Il mange (indéterminé, sans qu'on précise ce qu'il mange, c'est un mangeur)*
- (12) *Il construit (indéterminé, c'est un constructeur)*

Tantôt en raison d'une ellipse qu'on peut rétablir dans le contexte immédiat :

- (13) *Touchez ce tissu ... - Je touche.*

Tantôt en raison de l'usage qu'en font certaines personnes partageant une technique ou un savoir, ce sont les emplois techniques ou semi-techniques :

- (14) *Le ciment prend.*
- (15) *Jean ne pratique plus (Il peut s'agir de pratiquer la religion, la médecine, ou tout autre chose).*

En ce qui concerne le rôle de l'ordre de mots dans la détermination de la valence verbale, Blanche-Benveniste (2002 : 66) le voit comme un autre procédé « peu opérant ». Autrement dit, la place fixe des compléments « essentiels » qu'on invoque souvent, par exemple, l'affirmation que « le fameux complément d'objet direct se placerait toujours après le verbe », bien que souvent vraie, ne peut pas constituer un critère de reconnaissance grammaticale « parce que ces fameux compléments peuvent fort bien se placer devant leur verbe ». Ce fait qui est rarement cité par les grammaires, est, selon Sabio (1992), fréquent dans la conversation courante, ayant des valeurs particulières, marquée par une intonation spéciale de fin d'énoncé, et le verbe qui les suit a l'air « rajouté après coup » comme dans les exemples suivants :

- (16) *Même pas un petit gâteau tu me donnes ?*
- (17) *A peine trois jours ça a duré.*
- (18) *Cinquante centimes je voudrais.*

- (19) *Une boîte de Temesta tu peux pas leur donner.*

Comme ces exemples sont fréquents dans l'usage ordinaire, les refuser revient à refuser un appui sur l'intuition ; donnant lieu à une situation paradoxale, on peut donc « réciter la leçon qui explique que les compléments ont une place fixe, tout en pratiquant autrement : 'une seule position fixe ils devraient avoir, ces compléments' ». Pourtant nous avons observé que ces antépositions exigent des conditions particulières et ne sont donc pas 'normales'.

Blanche-Benveniste en conclut que la notion de complément « essentiel », caractéristique de la construction et du sens d'un verbe, est fondamentale pour le lexicographe composant un article de dictionnaire (de langue maternelle ou bilingue) parce que c'est dans cette perspective qu'on peut faire réfléchir aux opérations permettant de cerner la notion. Mais comme elle exige qu'on puisse comparer des contextes différents, elle est très difficile à appliquer dans un emploi effectif en contexte réel.

1.3. Théorie de la transitivité

Dans le préambule de son *Problème de la transitivité en français moderne*, Blinkenberg (1960 : 1) décrit la notion de transitivité comme un concept « 'syntacto-sémantique' ayant trait aux rapports variables entre la construction de terme à terme et la construction de terme à sens ». Il pose qu'une définition précise et généralement acceptée du concept de transitivité n'existe pas. Les dimensions syntaxiques et sémantiques de la notion de transitivité nous intéressent dans le sens où elles peuvent être exploitées pour jeter une bonne assise pour notre projet. Nous voulons donc nous engager pour entreprendre cette exploitation dans les pages suivantes.

Selon Bhat (1989 : 97), la notion de transitivité, en théorie linguistique, constitue la base des relations syntaxiques et d'autres concepts relatifs comme la domination hiérarchique dans le groupe verbal (GV), où il y a des groupes nominaux et des groupes prépositionnels subordonnés au verbe.

La notion de transitivité, selon Riegel et al (1994 : 218), provient de la définition traditionnelle du complément d'objet comme la personne ou la chose sur laquelle passe ou « transite » l'action exprimée par le verbe. Cela revient à dire que cette conception de transitivité est liée à la définition du complément d'objet et a donc un lien étroit avec le verbe. Nous partageons alors les propos de Riegel et al (1994 : 218) selon lesquels « employées

dans leur acception formelle, les notions de transitivité et d'intransitivité caractérisent les différents types de construction du verbe ». Dans ce cas, une construction sera dite transitive lorsque le verbe a un ou plusieurs compléments d'objet.

Considérons le sens des verbes dans les deux phrases suivantes :

- (20) *L'étudiant fait son devoir* (COD). → Un seul complément d'objet.
- (21) *Il remet son devoir (COD) au professeur (COS).* → Deux compléments d'objet.

Pour ainsi dire, la transitivité dépend du type de verbe employé dans les constructions syntaxiques. A cet égard, Moingeon et Guillou (1995 :1217) distinguent deux types de verbes : « verbes d'action et verbes d'état ». Ils ajoutent qu' « à l'intérieur du GV, des constituants qui accompagnent le verbe ont pour fonction d'être les compléments du verbe, sauf s'il s'agit du verbe *être* et d'autres verbes d'état ». Ce sont ces verbes d'action, tels que les verbes *faire* et *remettre*, dans les deux phrases citées en haut, susceptibles d'avoir des compléments, qui sont considérés comme des verbes transitifs.

D'après Dubois et Lagane (1989 :183), « les verbes transitifs sont ceux qui admettent un complément d'objet et selon que le complément d'objet est employé sans ou avec préposition, on dit que le verbe est transitif direct ou transitif indirect ». Les phrases suivantes nous fournissent des exemples :

- (22) *Le chien suit son maître*. → Verbe transitif direct.
- (23) *Le chien obéit à son maître*. → Verbe transitif indirect.

Le verbe est transitif direct lorsqu'il est directement suivi par un GN qui est complément d'objet du verbe, comme le verbe *suivre* est directement suivi par le complément d'objet *son maître* dans la phrase (23). Est transitif indirect le verbe qui est suivi d'un complément d'objet introduit par une préposition. C'est le cas du verbe *obéir* suivi de la préposition *à* dans le GP *à son maître* dans la phrase (24).

Nous voulons signaler ici qu'après un parcours de la notion de transitivité, nous avons constaté qu'elle relève à la fois de la syntaxe et de la sémantique, présentant une situation très complexe qui s'avère plutôt difficile à définir. Les perspectives syntaxiques et sémantiques de la transitivité renvoient aux deux domaines linguistiques visés par notre étude sur la pronominalisation des COI et informent notre choix du concept de transitivité comme l'un des modèles théoriques qui sous-tendent notre travail. Certes, nous reconnaissons la pertinence d'une bonne analyse de ce concept pour une bonne exécution de notre projet. Passons, à ce stade aux contributions d'autres références sur ce sujet.

Jolly A. cité en Delechelle (1987 : 7) fait preuve de la complexité syntaxique et sémantique des mécanismes que recouvrent des phrases (de grammairiens) aussi simples et en apparence aussi banales et les explications renvoyant à la transitivité. Il ajoute que traditionnellement, la notion de transitivité directe est associée à la phrase « active » et à la possibilité de transformer celle-ci en phrase « passive ».

Selon Delechelle (1987), « la notion de la transitivité est ancienne et on a depuis longtemps fait remarquer combien elle était imprécise ». Il note que le problème est de savoir si la transitivité est de nature syntaxique ou sémantique. « Dans le premier cas, on définira transitif comme un verbe construit avec un complément d'objet tandis que dans le second on insistera (conformément à l'étymologie du terme) sur l'objet, ou plus exactement (puisqu'il s'agit d'un critère sémantique) d'un agent sur un patient ».

Poutsma (1929) in Delechelle (1987 :13) affirme que la définition de la transitivité est rendue difficile si l'on fait intervenir des considérations diachroniques, parce que certains verbes ont changé de statut dans l'histoire, ou contrastives car on trouve des constructions différentes quant à la transitivité dans des langues différentes. Par ailleurs, on sait aussi que la distinction 'objet – circonstant' est souvent difficile à faire, ce qui peut encore compliquer la définition de la transitivité qui repose sur la notion de complément d'objet. De plus, la notion de transitivité joue un rôle important dans la syntaxe de plusieurs langues, y compris du français et de l'anglais, parce qu'un très grand nombre de verbes dans ces langues peuvent à la fois s'employer comme transitifs et intransitifs.

Il se demande donc si la transitivité est une catégorie du verbe ou de la phrase, et, dans le cas où l'on fait intervenir une définition sémantique du concept, comment on peut envisager ses rapports avec la notion syntaxique correspondante. Notons que la conception traditionnelle de la transitivité fait l'objet de nombreuses critiques.

Gross (1969 : 72) in Delechelle (1987 :14) pense que « les notions : 'transitif' et 'complément d'objet' sont complètement inutiles pour les descriptions grammaticales ». Pour Halliday, la transitivité se définit comme une catégorie de la phrase plutôt que du verbe.

“Transitivity is thus defined in terms of paradigmatic and syntagmatic relations in the clause, not by classification of verbs as transitive or intransitive”
(Halliday 1967: 52)

De plus, Halliday (1970: 148) in Delechelle (1987:14) estime que le terme de transitivité recouvre des relations sémantiques entre le verbe et ses arguments, ce qu'il appelle la fonction « idéationnelle » ou « cognitive » du langage, à laquelle il ajoute les fonctions interpersonnelle et textuelle. Cette conception de la transitivité se rapproche donc sur certains

points de théories comme celle de Fillmore (1975 : 71), qui cherche à caractériser sémantiquement les relations entre le verbe et ses arguments.

Selon Delechelle (1987 :14), c'est également à cette conception sémantique de la notion de transitivité que se réfèrent Hopper et Thompson dans un article cité ci-dessous :

“Transitivity in the traditional view involves at least two participants (...) and an action which is EFFECTIVE in some way. This ‘intuitive’ understanding is the one which we shall attempt to characterize explicitly” (1980:251)

On comprend alors que les différentes interprétations sémantiques auxquelles le schéma SVO donne lieu dépendent beaucoup du sémantisme du lexème verbal, mais aussi de la nature du sujet (S) et de l'objet (O), comme opposition entre objet affecté et objet effectué.

Le concept de transitivité est donc difficile à définir. Il s'agit d'une notion qui paraît intuitivement claire, mais qui peut s'appliquer à différents niveaux rarement précis. Si l'on s'en tient à l'idée que la transitivité est une propriété du verbe (V), on ne dépassera pas le niveau lexical, ce qui est bien sûr insuffisant. Mais si on veut faire de la transitivité une catégorie de la phrase, le concept devient alors extrêmement vaste, parce qu'il recouvre l'ensemble des relations syntaxiques et sémantiques entre le verbe et ses arguments. La transitivité d'un énoncé dépendra donc de la nature de ses éléments et des opérations qui les mettent en relation (Delechelle 1987 : 25).

Delechelle (1987 : 25) observe que la difficulté de l'étude de la transitivité est due au fait qu'on peut attribuer de nombreuses valeurs sémantiques différentes au schéma syntaxique dit 'transitif'. « Ce n'est qu'en opposant la diathèse active aux autres diathèses : passives, causatives, récessives qu'on peut par comparaison en définir les propriétés ».

Augustin (1987 : 49) in Delechelle (1987 : 55) postule que d'un point de vue tout à fait naïf, la transitivité apparaît tout d'abord comme un terme imagé recouvrant au moins les trois descriptions suivantes :

- L'idée d'une structure à trois places.
- L'idée d'une orientation allant de la première place à la deuxième et de la deuxième à la troisième place ;
- L'idée que cette orientation est sous-tendue par certaines relations pouvant avoir un statut variable, c'est-à-dire être plus ou moins fondées.

Après quelques analyses de ces idées, elle constate que la transitivité implique un schéma ternaire, concept assez souple, qui inclut tout énoncé ou toute structure à trois places : un terme central, qui est en général un verbe (mais peut être aussi un nom ou un adjectif), et deux termes connexes, qui devront pouvoir tous deux répondre à des questions du type *qui ?*

et *quoi* ? Parler de transitivité donc c'est n'exclure que les énoncés unaires (plutôt rares) et les structures binaires, c'est-à-dire en particulier toutes celles qui contiennent le verbe *être* (et les autres verbes exprimant un état).

Augustin (1987 : 64) en conclut qu'il peut y avoir des constructions diverses, mais qui ont 'en commun' le fait d'être des constructions ternaires, composés de trois éléments (SVO), commençant par un élément (peut-être le S) par rapport auquel viennent se situer les deux autres, le V et le O et reposant sur un réseau de relations plus ou moins lâches ou étroites, c'est-à-dire sur une échelle de cohésion variable.

Se plaçant dans la perspective de la linguistique générale et non dans celle de l'analyse du seul français, Desclés (1998 :161) postule que pour étudier les phénomènes de transitivité, « il faut explicitement distinguer d'une part, la notion de transitivité sémantique et d'autre part, les constructions de transitivité syntaxiques encodées dans une langue particulière. En analysant la phrase suivante :

- (25) *Le chasseur a tué le daim.*

Il observe qu'il s'agit d'une phrase transitive prototypique où un agent « agit » sur un « patient ». Cette phrase est donc syntaxiquement et sémantiquement transitive. En revanche, une phrase telle que :

- (26) *Jean a dansé une samba.*

possède une construction syntaxique qui n'encode nullement une transitivité sémantique proprement dite. Il observe que lorsqu'on souhaite caractériser la notion de transitivité dans des termes qui soient indépendants des choix syntaxiques et morphologiques opérés par les différentes langues, plusieurs questions surgissent à propos de la transitivité. Comme les traitements des questions posées à propos de ce sujet par Desclés (1998 : 162) sont au-delà des limites de cette étude, nous avons décidé de ne pas les considérer ici. Nous avons la certitude, cependant, que nul ne nie que la notion de transitivité recouvre des faits syntaxiques et sémantiques.

Nous voulons affirmer à ce stade que, quels soient les problèmes associés à la définition ou à l'explication de cette notion de transitivité, nous voulons la retenir comme la théorie générale qui sous-tend notre étude. Cette prise de décision est informée par le fait qu'une distinction généralement acceptée des verbes sur la base de la transitivité en verbes d'action et en verbes d'état reste toujours pertinente pour notre travail, car nous visons les verbes dits d'action dans le cadre de ce travail. Il est aussi clair que la notion de transitivité recouvre les deux domaines linguistiques de notre travail.

1.3.1. Les constructions (régimes) verbales en français

Berrendonner (2002 : 38) soutient qu' « au plan formel, les données observables donnent globalement raison à la théorie des régimes » par rapport à la langue française. D'une part, le paradigme des pronoms clitiques est en effet, « bien un siège de déclinaison comprenant des séries de formes comme {*le, lui, en, y*}, dont les membres sont référentiellement synonymes, mais en distribution complémentaire et sélectionnés par le lexème verbal ». Considérons les phrases suivantes qu'il présente pour illustrer ce constat :

- (27) *Ce chat, je le (*lui / *en / *y) déteste.*
- (28) *Ce chat, je lui (*le / *en / *y) plais.*
- (29) *Ce chat, j' en (*le / *lui / *y) ai marre.*
- (30) *Ce chat, j' y (*le / *lui / *en) songe souvent.*

Les quatre phrases présentées ci-dessus montrent de façon lucide la complémentarité des pronoms clitiques compléments d'objet de la troisième personne en ce qui concerne leur distribution ainsi que le rôle primordial des lexèmes verbaux dans le choix ou la sélection des formes pronominales. Certes, les quatre pronoms de la série *le, lui, y, en* représentent successivement le même GN, *ce chat*, mais dans des instances variées appelées par les différentes constructions des verbes.

En conclusion à une étude menée par Berrendonner (2002), sur le remplacement de la notion du régime par celle de complément, il note que

« ... le résultat est une grammaire biscornue qui, plutôt que de regarder en face les contraintes de régime, s'oblige à les décrire par des voies détournées, à travers leurs reflets dans le miroir déformant de catégories sémantiques. Cette grammaire comporte en outre des inconvénients didactiques bien connus qui se manifestent dès qu'on quitte une perspective exclusivement unilingue. (...) oblige les français à changer de grammaire quand ils apprennent une langue seconde. Quant aux non francophones, la notion de complément, (...) ne leur dit pas quelle est la bonne préposition à employer après chaque verbe, et les laisse hésiter en permanence entre zéro, de ou à. Puisque ces inconvénients ont pour cause initiale l'affiliation téméraire à un mauvais modèle de référence, le seul moyen d'y remédier est de remplacer celui-ci par un autre plus approprié ».

Notre intérêt à la conclusion donnée ci-dessus est motivé par le fait que notre étude se prête à des ramifications didactiques renvoyant à un milieu plurilingue où le français s'apprend comme une langue étrangère par des non-francophones (africains). Si la notion de complément s'avère difficile à expliquer et constitue un obstacle à l'apprentissage du français

par les locuteurs natifs de la langue, il va sans dire que ce serait une vraie source de confusion chez les apprenants du français langue étrangère (FLE), qui les dérouterait de manière constante dans leurs efforts vers l'acquisition de la langue.

Par conséquent, nous pensons qu'il sera utile de réexaminer cette théorie de régime par rapport à son application au domaine des verbes afin de pouvoir dégager des informations qui seront utiles, et si possible, peuvent être restituées et intégrées aux stratégies d'enseignement des procédés sous-jacents à la substitution pronominale des compléments d'objet (indirect). Ceci nous paraît pertinent, car la connaissance des régimes des verbes est une exigence préalable pour une exécution réussie de la substitution des compléments d'objet.

1.3.2. Complémentation verbale : interface de régime et de valence ?

Après un parcours des conceptions sur les notions de régime et de valence, il nous incombe de situer et d'élucider notre position face à ces deux concepts qui sont très pertinents pour des études telles que la nôtre. Dans cette visée, nous voulons recourir à un travail fait dans le domaine de la complémentation verbale par Maillard (2002). En guise de conclusion à son travail sur la complémentation verbale, Maillard (2002 : 24) propose une structure de complémentation verbale qui distingue d'un côté les régimes – « gouvernés par le verbe » - et de l'autre, les compléments, « non gouvernés mais intégrés ou associés au prédicat ». Il suggère « en effet de revenir à l'usage du mot régime – abandonné à tort, selon nous – en vue de mieux dégager, pour les apprenants, le sous-ensemble des dépendances verbales strictement régies par le verbe, c'est-à-dire déterminées par lui au niveau de leur morphosyntaxe ».

Maillard (2002 : 24) pose que la construction des régimes est tantôt directe tantôt indirecte. Ainsi un verbe de rection simple, d'un côté, – *de valence 2* pour les Tesnièresiens – comme (x) *raffoler* de y, exige un régime indirect, réalisé soit sous la forme d'un Gp introduit par la préposition – ou, si l'on préfère, la préposition *de* – soit sous la forme du clitique ablatif *en*, antéposé au verbe :

- (31) *Mon fils raffole de la musique arabe* → *Il en raffole.*

Donc, clitique ou nominal, l'argument indirect de *raffoler* est non seulement **régi** mais **requis**, car on ne peut dire

- (32) **Mon fils raffole ni* **Il raffole.*

De l'autre côté, un verbe de double rection – *de valence 3* pour les Tesnièresiens – est tel que (x) *procurer* y à z exige deux régimes nominaux : l'un direct, l'autre indirect. Ces régimes peuvent apparaître également sous la forme de deux clitiques ou d'une combinaison entre clitique et GN :

- (33) *J'ai procuré ce travail à mon neveu* → *Je lui ai procuré ce travail* → *Je le lui ai procuré*.

Dans le premier cas, le verbe gouverne deux régimes nominaux, un GN suivi d'un GP ; dans le second cas, il est précédé d'un régime indirect simple – le clitique datif *lui* – et suivi d'un régime nominal, composé mais direct, *ce travail* ; et dans le troisième cas, nous n'avons que des régimes simples antéposés au verbe : le clitique accusatif *le*, suivi du clitique datif *lui*.

Maillard (2002 : 24) note bien que dans les trois cas présentés ci-dessus, les deux arguments du verbe sont non seulement **régis** mais **requis** et strictement ordonnés. Donc on ne dira pas :

- (34) **J'ai procuré ce travail* - **J'ai procuré à mon neveu* - **Je lui ai procuré* - **Je l'ai procuré*.

On ne dira pas non plus, - sauf dialectalement, dans la région Rhône- Alpes – *Je lui l'ai procuré*. La rection de ce verbe est particulièrement contraignante en français standard. Mais il constate par ailleurs, que si les régimes verbaux sont par définition **régis**, ils ne sont pas tous **requis**. Il cite à titre illustratif l'exemple:

- (35) *J'ai trouvé ce travail à mon neveu*.

Il est possible de dire :

- (36a) *J'ai trouvé ce travail*.

Ou :

- (36b) *J'ai trouvé*

sans bouleverser nécessairement le sens du verbe, comme lorsque le contexte autorise une interprétation *trivalente* de *trouver*, analogue à celle de *procurer* et ainsi schématisée : (x) trouver y à z.

Remarquons que cette conception de la complémentation verbale de Maillard (2002) nous amène à des réflexions très intéressantes pour notre recherche. Tout d'abord, elle nous offre l'opportunité de poser, pour le cadre de référence de notre travail, une interface possible du concept de régime et de celui de valence dans les études sur la complémentation verbale, surtout à visée didactique. Une telle interface met en relief la relation entre le régime et la valence de verbes où le régime comprend tous les arguments requis par un verbe pour la

construction de son prédicat ou GV, alors que la valence du même verbe implique tous les arguments dans sa construction, y inclus son sujet. Cette distinction est claire dans les illustrations faites par Maillard (2002 : 24) et présentées aux pages précédentes. Par exemple, avec le verbe *raffoler*, il montre que ce verbe a une réaction simple (il régit et requiert un seul argument dans sa construction) et signale à la fois que c'est un verbe de valence 2 (mettant en jeu un deuxième argument - le sujet, qui en réalité ne peut pas faire partie du prédicat). Nous pensons donc que ces deux concepts peuvent être exploités de manière complémentaire lors des études sur la complémentation verbale où la notion de régime rend compte du domaine morphosyntaxique tandis que la notion de valence s'occupe du domaine sémantique. Notons que cette utilisation complémentaire des notions de régime et de valence ne présuppose aucune acceptation et promotion de la notion de régime aux dépens de la notion de complément.

Ensuite, nous trouvons cette conception utile pour notre travail dans la mesure où les deux verbes analysés, *raffoler* et *procurer*, constituent des représentants de deux modèles sur trois que nous avons proposé d'étudier dans le corpus de notre travail. Il nous semble, à ce stade, qu'il nous faudrait examiner la notion de complément.

1.4. La notion de complément

*« Mais que présuppose au juste le concept de complément ? Cette notion repose implicitement sur celle de **complétude**, associée à l'image de la phrase comme « sentence » accomplie, entité fermée, unité parfaite qui se suffit à elle-même et à laquelle il n'est besoin de rien ajouter (Maillard 2002 : 7) ».*

Du Marsais qui a travaillé sur la syntaxe (les constructions) et la détermination en français dans l'*Encyclopédie* a été le premier à expliquer la complémentation verbale dans la langue française au 18^e siècle. En partant de l'assertion que la syntaxe d'une langue ne consiste que dans les signes des déterminations différentes, il postule que toutes les fois qu'un mot n'offre qu'« une partie de l'analyse d'un sens particulier », il doit être suivi d'un ou plusieurs mots qui le déterminent, car l'esprit se trouve alors dans la nécessité d'attendre et de demander le mot déterminant, pour avoir tout le sens particulier que le mot (de départ) ne lui annonce qu'en partie. Il ajoute que tel est le cas de toutes les prépositions et tous les verbes actifs transitifs. Nous présentons les exemples qu'il utilise pour expliquer les faits ci-dessous.

Au niveau des prépositions, si on rencontre une construction telle que : *il est allé à* :à n'énonce pas tout le sens particulier ; donc on demande *où* ? Et la réponse peut être, *à la chasse* ou *à Versailles*, selon le sens particulier qu'on a à désigner. Alors le mot qui achève le sens, dont la préposition n'énonce qu'une partie, est le **complément** de la préposition. C'est-à-dire que la préposition et le(s) mot(s) qui la déterminent, font ensemble un sens partiel qui est ensuite adapté aux autres mots de la phrase (comme le verbe).

Pour des verbes transitifs, ayant une construction telle que : *le roi a donné* ; les mots *a donné* ne font qu'une partie du sens particulier, l'esprit n'est pas satisfait, on attend ou pose deux questions sur : (i) ce que le roi a donné, (ii) à qui il a donné. Pour répondre à la première question, si on dit *le roi a donné un régiment*, l'esprit sera satisfait par rapport à la chose donnée ; régiment est donc le déterminant de *a donné*. Ensuite, on demande *à qui le roi a-t-il donné le régiment* ? Et on peut répondre *à Monsieur N* ; ainsi la préposition *à*, suivie du nom qui la détermine, fait un sens partiel qui est le déterminant de *a donné* par rapport à la personne à qui on a donné quelque chose.

Il en conclut que les deux sortes de détermination expliquées ci-dessus sont nécessaires et aussi directes l'une que l'autre, chacune dans son espèce. Et on peut ajouter des circonstances à l'action, comme le temps, le motif et la manière, mais les mots qui marquent ces circonstances ne sont que des adjoints, que les mots précédents n'exigent pas nécessairement. « Il faut donc bien distinguer les déterminations nécessaires d'avec celles qui n'influent en rien à l'essence de la proposition grammaticale, en sorte que, sans ces adjoints, on perdrait à la vérité quelques circonstances de sens ; mais la proposition n'en serait pas moins telle proposition ». Notons qu'à partir de l'exposition précédente, Du Marsais a jeté une base solide pour la conception de la complémentation de verbes et sa démarcation en complément de verbe et complément de phrase.

Dans l'optique du cadre phrastique des fonctions grammaticales, et du fait que la phrase classique ne peut recevoir de compléments à l'extérieur d'elle-même, Maillard (2002 : 7) observe qu'« il est clair qu'elle doit les contenir tous pour combler les vœux du grammairien, afin qu'après le point final, il n'y ait plus rien à dire ... ni à redire ». De plus, il note que les « boîtes de Hockett » qui firent les délices des pédagogues à la fin des années 60, donnent une assez bonne idée de la conception scolaire de la phrase, sous-jacente à ces notions de complément et de complétude et les poussent à leurs ultimes conséquences. « La phrase serait donc une assez grande boîte renfermant de petites boîtes, lesquelles à leur tour en contiennent de plus petites ». Il souligne cependant qu'un discours ne saurait être vu comme une suite de boîtes posées les unes à côté des autres sans autre lien entre elles que

celui de la contiguïté (et une relation hiérarchisée), car « s'il est vrai que chaque phrase eût un sens complet et pût se suffire à elle-même, il n'y aurait en elles aucune de ces menues failles par où passe l'ouverture au contexte : ni indice ni signe d'anticipation ».

Par ajout, il pose que la notion scolaire de complétude implique non seulement une conception de la langue comme chose écrite, mais, qui plus est, une vision de phrases scripturales comme entités figées, sorties de leur environnement et dépourvues de ces cataphores et anaphores, qui peuvent mobiliser tout un contexte.

Pour établir une différence entre complément et régime, auquel le premier s'est partiellement substitué, Maillard (2002 : 8) note que « la plupart des grammairiens et lexicologues semblent d'accord pour affirmer que la notion de régime concerne essentiellement les formes, alors que la notion de complément serait plutôt affaire de sens ». Il en conclut, en substance, que comme il est dit un peu partout dans les grammaires scolaires qu'une phrase digne de ce nom doit avoir un sens complet, on peut donc estimer que, pour l'école traditionnelle, (...) les compléments sont ce qui permet à la phrase d'avoir un sens 'complet'.

Maillard (2002 : 8) soutient qu'Arrivé et al. (1986 : 121) marquent bien le caractère vague et syncrétique de la notion de complément, qui en est venue à couvrir « des relations syntaxiques, morphologiques et sémantiques ». A propos du complément d'objet, les auteurs signalent les trois types de relations impliquées par cette fonction :

- (a). « **la relation syntaxique** tient à ce que le syntagme complément dépend du syntagme verbal » ;
- (b). « **la relation morphologique** réside dans la marque spécifique du syntagme nominal comme complément (ordre de mots dans le cas général, forme casuelle spécifique dans le cas des pronoms personnels et relatifs) » ;
- (c). « **la relation sémantique**, variable selon les contextes, est précisément celle qui est visée par le terme *objet* (...) » (les mises en relief sont de nous).

Les auteurs ont donc montré que l'idée de « complément » présente des caractères qui en rendent le maniement délicat. D'une part, « cette notion laisse entendre que le complément est indispensable au terme complété, ce qui n'est pas toujours le cas, par exemple pour les compléments de nom ». D'autre part, « elle ne fait pas apparaître la notion de subordination (dépendance syntaxique) qui s'observe dans tout complément ».

Maillard (2002 : 9) explique que le caractère flottant de la notion de complément vient de ce qu'étant sémantique au départ, elle inclut implicitement certains traits qui appartenaient en propre à la notion de régime, sans que ces traits soient analysés et décrits avec la rigueur

qui serait souhaitable. Ainsi, dans le cas du complément de nom, que les anglophones appellent non sans raison *modifier* (modificateur), la base n'est pas affectée par la présence facultative du complément. Par exemple, dans :

- (37) *Le livre de Sylvain est sur la table.*

On peut supprimer *de Sylvain* sans que la nature grammaticale du syntagme nominal s'en trouve affectée. Cependant, il n'en va pas de même avec les compléments verbaux, dont la construction est exocentrique et qui peuvent modifier considérablement la nature syntaxique d'un verbe. Il cite par exemple :

- (38) *Je mets mon manteau.* Et
- (39) *Je mets mon manteau dans la penderie.*

Ces deux phrases correspondent à deux statuts sémantico-syntaxiques très différents pour *mettre*. Il s'agit donc d'un seul verbe qui est polysémique, employé dans deux sens distincts. Dans le premier cas le verbe est bivalent (*mettre quelque chose = se revêtir de quelque chose*), dans le second cas, il est trivalent (*Mettre quelque chose quelque part = placer quelque chose quelque part*).

Enfin, Maillard (2002 :9) observe que « compléter une forme est une chose et compléter un sens est un autre ». A la suite de Lerot (1993 : 409), il pose qu'un verbe de déplacement est naturellement 'complété' par une indication de l'origine, de l'itinéraire et de la destination. Ainsi, un verbe comme *revenir*, qui concerne surtout le point d'arrivée, peut être complété par la mention d'un point de passage. Donc on peut dire :

- (40) *Sylvain est revenu par Clermont.*

Certes, pour un verbe comme *revenir*, qui, en situation, se suffit à lui-même, l'indication du point de passage apporte un complément d'information non négligeable, mais cette indication complémentaire ne saurait passer pour un régime verbal.

A la suite de Dumarsais qui a été le premier à parler de l'opposition *complément de verbe / complément de phrase*, au 18^e siècle, Maillard (2002 : 12) observe que cette opposition *complément de verbe / complément de phrase*, introduite tardivement en francophonie, a été peu à peu officialisée au début des années 1970. Dubois et Dubois-Charlier (1970) opposent les SP qui dépendent de SV et ceux qui dépendent de la phrase (P). On observe, alors, un succès croissant de cette opposition dans les grammaires inspirées de leurs travaux et dans les instructions officielles.

Maillard (2002 :12) note que cette dichotomie se maintient dans Riegel *et al.* (1994), malgré son manque de visibilité au niveau du plan. On constate donc, selon lui, dans cette grammaire, des fréquents amalgames entre les traditionnels circonstanciels de temps et les

modernes compléments de phrase, tandis que certains compléments de lieu, inscrits dans la valence des verbes, sont assimilés à des objets indirects, par exemple,

- (41) *Je vais à Paris.*

Où *à Paris* est considéré comme un complément indirect.

A propos des circonstanciels du temps, sous la rubrique *compléments de phrase*, Riegel et al. (1994 : 167), traitent les compléments de temps sans préposition comme des compléments circonstanciels, par exemple, dans :

- (42) *je viendrai mercredi.*

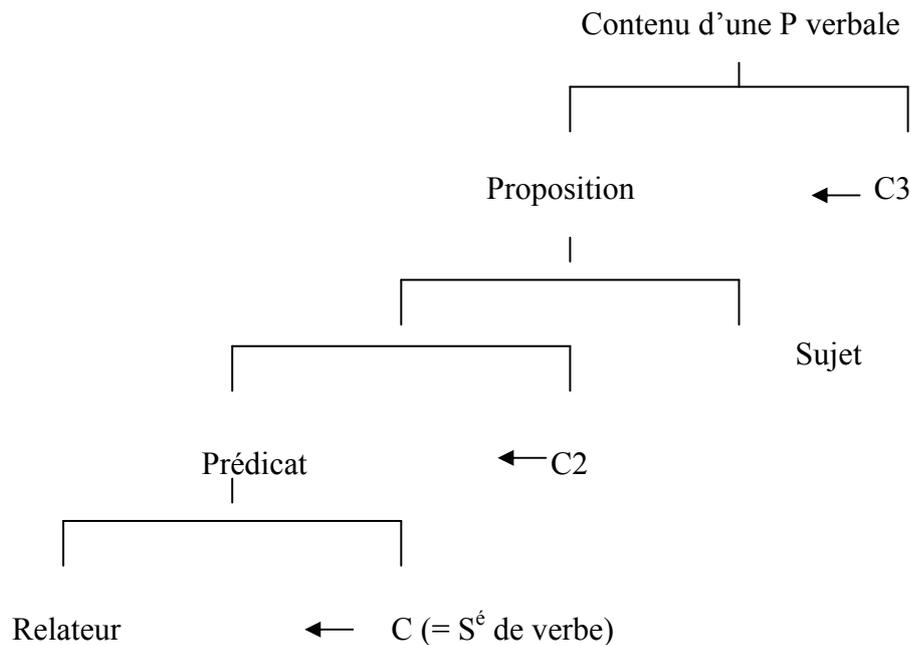
Le nom *mercredi*, analysé traditionnellement comme un complément circonstanciel, est purement et simplement rebaptisé complément de phrase. Après une analyse de la situation, Maillard (2002) en déduit que l'opposition entre complément de phrase et complément de verbe, reposant sur des critères fragiles, est quasiment impraticable, surtout par des (jeunes) apprenants.

Pour Berrendonner (2002 : 40), la notion de complément opère sur le plan sémantique et « dès qu'un énoncé contient plusieurs compléments, on doit supposer que ceux-ci se cumulent selon un ordre logique ». C'est dire qu'il existe parmi les compléments une hiérarchie d'application ; ce qui conduit à les répartir en plusieurs espèces selon leur portée sémantique ou « incidence ». Nous croyons qu'un tel traitement des compléments peut aider à distinguer entre les diverses espèces des compléments du verbe. Berrendonner (2002 :40) distingue au moins trois rangs d'unités sémantiques sur lesquelles peut porter un complément :

- 1. « Un relateur : ce que signifie un verbe – décrit comme un lien entre *n* places d'actants ».
- 2. « Un prédicat : si l'on remplit toutes les places en 1) (en haut) sauf la première, on obtient un prédicat ; c'est-à-dire la propriété unaire affirmable d'un sujet ».
- 3. « Une proposition : en instanciant la place de sujet, on construit une proposition, c'est-à-dire la représentation (vraie ou fausse) d'un fait ».

« Il s'ensuit que l'on doit distinguer trois types de compléments, définis par leur incidence : C1 = compléments de relateurs, C2 = compléments de prédicat, C3 = Compléments de proposition ». Ces trois rangs de compléments proposés par Berrendonner (200 : 40) sont présentés dans le diagramme ci-dessous :

Diagramme (i) : Les rangs de compléments du verbe



Berrendonner (2002 : 41) note que pour discriminer ces types de compléments, Prandi (1987) utilise un test simple : il se trouve qu'aux propositions et aux prédicats correspondent des formes anaphoriques spécifiques. Il suffit donc d'anaphoriser la base d'incidence d'un complément pour savoir sur quoi il porte. Comparons par exemple :

- (a) *Antoine a acheté un bouquet au marché / dans la matinée.*
- (b) *Antoine a acheté un bouquet avec sa prime de licenciement / pour Cléopâtre.*
- (c) *Antoine a acheté un bouquet à une jolie fleuriste.*

On peut anaphoriser une proposition complète à l'aide des expressions : *ça s'est passé ...*, *ça a eu lieu ...*, *ça s'est produit ...* et les compléments qui sont compatibles avec ces formules sont donc des C3. Il s'agit notamment de ceux qui indiquent le lieu scénique ou les circonstances temporelles. Appliqués aux phrases ci-dessus nous avons :

- (a) *Antoine a acheté un bouquet. Ça s'est passé / ça a eu lieu au marché / dans la matinée.*
- (b) *Antoine a acheté un bouquet. *Ça s'est passé / ça a eu lieu avec sa prime de licenciement / pour Cléopâtre.*
- (c) *Antoine a acheté un bouquet. *Ça s'est passé / ça a eu lieu à une jolie fleuriste.*

Quant aux prédicats complets, ils s'anaphorisent avec *le faire* ou *faire ça*. Les compléments qui peuvent se combiner exclusivement avec ces proformes sont donc des C2. Par exemple, ceux qui indiquent l'instrument ou le bénéficiaire du procès :

- (b) *Antoine a acheté un bouquet. Il l'a fait / il a fait ça avec sa prime de licenciement.*

- (c) *Antoine a acheté un bouquet. *Il l'a fait / il a fait ça à une jolie fleuriste.*

Berrendonner (2002 : 41) pose que les compléments qui ne sont compatibles avec aucun de ces deux types d'anaphoriques sont des C1. Ces compléments expriment principalement l'objet, le patient, le destinataire ou la cible du procès (exemple c). Un énoncé peut évidemment contenir plusieurs compléments de même incidence, et des hiérarchisations plus fines s'établissent entre eux. Il reconnaît, cependant, que certains compléments étant capables d'intervenir à plusieurs rangs, et donc ayant des incidences multiples, peuvent produire des ambiguïtés ; par exemple, il n'est pas exclu que *au marché* puisse être aussi C2.

1.5. ANALYSE DES COMPLEMENTS D'OBJET

Nul n'ignore, dans le domaine des recherches linguistiques à dominante morpho-syntaxique, la problématique de délimitation des compléments d'objet indirects. Il est toujours difficile de distinguer de manière précise des structures syntaxiques souvent repérées comme remplissant la fonction de compléments d'objet indirects (désormais COI). Comme les COI sont à la base de notre étude, il nous incombe de bien expliciter ce que nous entendons par ce terme afin de pouvoir donner une assise solide à notre travail.

1.5.1. Délimitation des COI

Beaucoup de chercheurs ont reconnu un binarisme qui oppose diverses appellations, deux types de compléments : compléments essentiels/non essentiels ou accessoires, compléments de verbe/compléments de phrase, compléments intra-prédicatifs/extra-prédicatifs, compléments nucléaires/compléments périphériques, et plusieurs autres (Cervoni 1990 ; Gardes-Tamines 1990 ; Borillo 1990 ; Le Goffic 1993 ; Boissel et Devarieux 1993 ; Creissels 1995, 2006). Nous allons à cet instant essayer de présenter ce que nous entendons par COI avant d'exposer et d'analyser les points de vue de quelques chercheurs que nous trouvons pertinents pour cette étude.

Nous voyons le COI comme un groupe nominal (désormais GN) postverbal, un pronom préverbal ou postverbal appelé par le verbe, précédé des prépositions *à, de, sur, avec, contre, pour, en, après, autour, chez, par, et vers*. Les GN COI sont de véritables actants ayant un rôle sémantique appelé par le verbe qui détermine les prépositions introductrices de ces GN. Il faut souligner le fait qu'il y a une liaison syntaxique et sémantique de l'objet (indirect) avec le verbe. Or, les relations syntaxique et sémantique qui existent entre un verbe

et ses compléments jouent des rôles décisifs dans la détermination du type de complément dont il est question. Pour les besoins de notre étude sur la maîtrise sémantico-syntaxique de la substitution pronominale des COI, signalons que nous voyons surtout la pronominalisation des COI introduits par les prépositions *à* et *de*. Passons en revue comment des linguistes voient ou traitent le sujet.

Les limites floues de la notion de complément d'objet indirect ont poussé quelques linguistes à faire des remarques intéressantes à son égard. Beguelin *et al* (2002 :15) notent que « la notion d'objet indirect est très difficile à préciser et certains linguistes pensent qu'il vaudrait mieux l'abandonner, vu le caractère peu rigoureux des critères proposés pour l'identifier ». A Grenoble, au cours des discussions des années 90, au centre MATAGRAM, plusieurs chercheurs – parmi lesquels D. Creissels – étaient d'avis qu'il fallait barrer l'objet indirect de la nomenclature. Mais nous pensons qu'il nous faut un peu de rigueur et une exposition claire de la notion de complément d'objet indirect, au lieu de son abandon ; et nous comptons le faire au niveau de cette analyse.

Creissels (1995) remarque qu'il y a, autour du terme « complément d'objet indirect », des problèmes notamment terminologiques... (p. 239). Il trace deux directions de la définition et de la description de 'l'objet indirect'. La première approche qui, selon lui, semble dominante dans la pratique récente de la grammaire française, consiste à donner au terme d'objet la signification de complément fortement régi et à classer ensuite les compléments fortement régis selon leur mise en forme (et notamment selon qu'ils sont introduits ou non par une préposition). Il signale pourtant que cette définition est fort peu satisfaisante, car elle conduit à aborder la question du classement des compléments en posant une distinction dont la reconnaissance est extrêmement problématique et elle relègue au second plan une notion susceptible d'être délimitée très simplement et de façon indépendante par un critère morphosyntaxique. Cette notion de « complément fortement régi » pose donc une situation dans laquelle les grammaires françaises énumèrent un certain nombre de propriétés susceptibles de faire le tri entre les « objets indirects » et les « circonstanciels ». Mais comme il y a souvent conflit entre les différents critères possibles, ils s'avèrent très souvent indécidables.

Selon Creissels (1995) la seconde approche de la notion de « complément d'objet indirect », partagée par de nombreux linguistes se rattachant par ailleurs à des courants théoriques très divers, consiste à poser que, dans le prolongement de l'identification du sujet par la relation privilégiée qui le lie à la notion de participant agissant et de l'objet (direct) par la relation privilégiée qui le lie à la notion de participant subissant, il doit exister dans chaque

langue un type de complément, distinct à la fois de « l'objet direct » et de « circonstants », entretenant une relation privilégiée avec la notion de personne indirectement concernée par le procès. Il finit par constater que la plupart des théories récentes qui se sont intéressées aux fonctions argumentales d'un point de vue de syntaxe générale postulent sur une telle base d'universalité une notion d' « objet indirect » qu'elles mettent explicitement sur le même plan que le sujet et l'objet direct (en donnant à ce terme une valeur comparable à celle donnée ici à objet (direct) (pp.241-2).

En ce qui concerne les fonctions syntaxiques, Creissels (2006 : 263) soutient qu'il y a un contraste fondamental entre rôles syntaxiques nucléaires (sujet et objets) et obliques, avec en plus pour certaines langues (dont le français) un rôle d'objet datif qui a un statut intermédiaire entre rôles nucléaires et rôles obliques. Pour lui la notion d' « oblique » englobe les compléments prédicatifs (les traditionnels 'attributs') ainsi que les arguments obliques, termes qui ont en commun avec le sujet et l'objet de représenter des participants essentiels à l'événement mais que leur mise en forme ne distingue pas de termes représentant des participants non essentiels ou circonstanciels de l'événement.

De plus, Creissels (2006 : 273-4) estime que la distinction entre rôles syntaxiques nucléaires et rôles syntaxiques périphériques découle de la distinction entre les termes nominaux qui sont sémantiquement des arguments du prédicat verbal et ceux qui en sont simplement des satellites. Il explique que les arguments sont les participants impliqués par le sens même du prédicat verbal tandis que les satellites ajoutent des informations dont la nature ne dépend pas du type précis de procès signifié par le verbe.

Il observe que les termes assumant certains rôles syntaxiques satisfont invariablement, quel que soit le verbe considéré, aux tests permettant de reconnaître un terme essentiel de la construction. Par contre, avec d'autres rôles syntaxiques, le statut d'argument ou de satellite dépend du verbe particulier, est souvent difficile à établir avec sûreté, et ne peut en tout cas pas être prédit par une règle générale. Il propose que de manière générale, on puisse faire l'hypothèse qu'il est possible de reconnaître (dans chaque langue) un nombre limité de rôles syntaxiques nucléaires concernant exclusivement des termes ayant sémantiquement le statut d'argument (p.273).

A propos du terme 'objet indirect,' il conclut qu'il était aussi *a priori* une étiquette possible pour le datif, mais il préfère laisser de côté le premier pour couper court à tout risque de confusion, car 'objet indirect' englobe la totalité de ce qu'il a choisi de désigner comme arguments obliques alors qu'on trouve une autre acception du terme dans les grammaires scolaires du français, qui sans justification réelle étiquettent comme 'objet indirect' à la fois

l'objet datif et une partie des arguments obliques. Enfin, il remarque que direct/indirect a l'inconvénient de suggérer une distinction purement morphologique (présence ou absence d'une préposition) (296).

Nous avons constaté que d'une part, Creissels (1995 : 242) met en relief le fait que dans de nombreuses langues, le terme d'objet indirect recouvre une notion qui correspond à peu près à la notion de « complément d'attribution » telle qu'on l'enseignait traditionnellement en grammaire française. De l'autre part, il fait allusion explicite aux GP COI premiers comme ayant un statut qui peut s'étendre au sujet et à l'objet direct.

Dans une autre optique, Rothenberg (1974 : 30) examine les paires complément d'objet indirect / complément circonstanciel et complément d'objet obligatoire/complément d'objet facultatif à partir de l'analyse de quelques phrases ; soit les deux phrases suivantes :

1. *Il séjourne à Paris* (Rothenberg ; 1974)
2. *Il raffole de cette villa* (Rothenberg ; 1974)

Il est clair que les groupes prépositionnels (désormais GP) soulignés dans les deux phrases sont nécessaires aux constructions des deux verbes, car ces GP complètent les sens appelés par les verbes. Elle note, toutefois, que le GP *à Paris* est dit complément circonstanciel (désormais CC) alors que le GP *de cette villa* est qualifié de COI. En fait, nous ne pouvons pas dire que c'est la simple présence de la préposition *de* qui nous permet de parler de COI. Certes, dans *Il séjourne à Paris*, *à Paris* comme nous l'avons déjà signalé, est obligatoire car le verbe *séjourner* ne peut pas se présenter seul dans une phrase S + V. Or, le caractère obligatoire d'un complément peut entraîner un COI ou un CC ; fait démontré par les deux GP soulignés dans les deux phrases ci-dessus.

Cependant, *à Paris* peut commuter avec *en France*, *chez des amis* ou *dans un hôtel*. Rothenberg (1974) argue, d'une part, que ce qui est obligatoire pour le verbe *séjourner*, dans la phrase (1) est une détermination de lieu et pas une préposition. D'autre part, si on commute *de cette villa* dans la phrase *Il raffole de cette villa*, on obtient des phrases du type *Il raffole de ses amis/Il raffole de cet hôtel/de ce gâteau/de Paris*. Elle constate que c'est la préposition dans tous les cas qui est obligatoire, en l'occurrence *de*. Alors, le verbe appelle à la fois un complément et la préposition qui le construit. Il s'agit donc d'une préposition particulière servant d'intermédiaire entre un verbe et ses compléments d'objets indirects. Effectivement, il nous semble, selon les explications que c'est la permanence de quelques prépositions reliant des groupes nominaux (GN) - et d'autres groupes qui peuvent commuter avec ceux-ci - à des verbes particuliers qui est indicatrice de la présence des COI.

Aussi important que la particularité des prépositions servant d'intermédiaire entre un verbe et ses compléments d'objet indirects est, selon Rothenberg (1974 : 31), le rôle des GN compléments introduits par les prépositions. En fait, deux constructions d'un verbe et une préposition peuvent aboutir, l'une à un COI et l'autre à un CC selon les traits sémantiques ou les sens lexicaux des GN. Soit les deux phrases suivantes :

3. *La route aboutit à la mer* (Rothenberg 1974).

4. *Le pourparler aboutit à un échec* (Rothenberg 1974).

Avec *La route aboutit à la mer*, *à la mer* peut commuter avec *à la forêt*, *à la place* ou *à la cathédrale etc.*; qui indiquent toutes des lieux, donc des CC. En revanche, *à un échec* ne peut commuter avec *à la forêt*, *à la place* et *à la cathédrale* sans changement de perspective sémantique de la construction originale. Pour maintenir la perspective originale, *à un échec* peut commuter avec *à une réussite*. Effectivement, ces deux dernières structures (GP) sont des COI. Certes, les traits sémantiques des GN entrent en jeu lors de la détermination de leur fonction syntaxique. Nous voulons remarquer qu'on ne peut pas ignorer totalement le rôle du sens des N ou des GN compléments d'objets (indirect) dans la détermination de leur statut auprès du verbe, mais les CC dont il est question dans ce paragraphe constituent ce qu'on appelle des compléments essentiels requis par quelques verbes, et selon le sens de ces verbes, pour la construction de leur prédicats. Pour bien identifier les deux catégories de compléments on peut poser les questions *à quoi* et *où* : *le pourparler aboutit à quoi ?* versus *la route aboutit où ?*

En outre, comme il nous incombe d'explicitier dans le contexte de notre étude les types de COI et ceux qui sont impliqués dans ce travail, nous voulons avoir recours à quelques précisions apportées par Riegel et al à propos des COI. En présentant les principales constructions du verbe dans la phrase de base (française). Riegel et al (1994 : 219) exposent des structures (groupes prépositionnels) remplissant la fonction « Complément Indirect » et occupant quatre positions distinctes comme présenté ci-dessous :

1. Le Complément Indirect en position d'objet premier :

- *Il ressemble à son frère.*

2. Le Complément Indirect en position d'objet second :

- *Il confie son argent à la banque.*

- *Il a parlé de notre projet à ses associés.*

- *La ville lui a acheté son terrain 50 000 francs (acheter quelque chose à quelqu'un).*

3. Le Complément Indirect en position d'objet tiers :

- *Il a traduit ce livre du latin en plusieurs langues modernes.*

En considérant les positions que les compléments indirects occupent dans la phrase, il est clair que les structures citées se prêtent fort à des interprétations diverses qui s'avèrent difficiles à délimiter. Quelle est donc notre position face à cette diversité ?

Selon Riegel et al. (1994 : 223), « l'identification du COI est d'autant plus délicate que la plupart des CC sont aussi introduits par des prépositions » ; ils se posent des questions sur les critères possibles de reconnaissance des CC comme des éléments périphériques de la phrase qui sont extérieurs au groupe verbal (GV). C'est-à-dire qu'ils traitent les COI comme des parties intégrantes du GV donc intérieurs à celui-ci, tandis que les CC sont extérieurs au GV et périphériques de la phrase.

Riegel et al. (1994 : 223) proposent deux critères de distinction des COI et des CC ; le critère de double rapport de dépendance avec le verbe :

1. Rapport sémantique - selon lequel le COI est considéré comme un vrai actant ayant un rôle sémantique « appelé par le sens du verbe » ; un rôle complémentaire à celui du sujet.
2. Rapport syntaxique – en tant que contrôleur de la construction du COI, le verbe « détermine dans la plupart des cas, la préposition introductrice ». Par exemple, les verbes *obéir* et *parvenir* se construisent obligatoirement avec *à* et *profiter, se méfier* avec *de*. Par contre, les compléments locatifs (COI) se signalent par des prépositions à l'intérieur d'un paradigme restreint commandé par le sens du verbe. Par exemple, *Je vais à Paris/chez mon amie/dans la salle de classe.*

Revenons-en aux constructions verbales possibles que nous allons viser dans notre étude de la reprise pronominale des COI. Parmi les constructions indirectes fournies par Riegel et al. (1994 : 223) nous allons retenir les constructions des types :

- (i) *à – penser à l'avenir /obéir à la loi / appartenir à la classe dirigeante.*
- (ii) *de – profiter de l'occasion / tenir de son père / sortir de l'ordinaire / changer de chemise.*

Par ailleurs, quelques détails apportés sur les deux catégories de constructions présentées ci-dessus par Le Goffic (1993 : 337) jettent plus de lumière sur les constructions en question. Il note que « la terminologie habituelle des fonctions est lacunaire et flottante en ce qui concerne les compléments indirects : cela reflète la diversité des constructions en question, et de leur interprétation ». Il présente un répertoire de constructions indirectes à partir des prépositions *à* et *de*. Nous estimons que cette catégorisation de verbes chez Le

Goffic (1993), ayant mis en jeu des dimensions et des considérations sémantiques, sert à accentuer la place et l'importance du sens lexical de verbes pour le présent travail.

Les groupements sont :

A. Les compléments en à + (G) N :

1. (i) Verbes de déplacement ; aller, recourir, parvenir, accéder, adhérer, tirer, ...

- Paul adhère à *un parti*.

- La séance tire à *sa fin*.

(ii) Verbes marquant un effort, un travail, une utilisation dans un but : contribuer, travailler, servir, ...

- Paul a contribué à *la lutte*.

- Paul travaille à *son nouveau roman*.

- Cela ne sert à *rien*.

2. Verbes à visée psychologique où la préposition fait souvent corps avec le verbe (comme dans le cas des constructions indirectes rigides chez De Salins, 1996 ; voir plus loin). Il s'agit ici des verbes marquants que le sujet porte un intérêt psychologique à quelqu'un ou à quelque chose : penser, réfléchir, rêver, songer, veiller, procéder, consentir, renoncer, résister, ...

- Avez-vous réfléchi *aux conséquences de votre action* ?

- On a procédé *aux vérifications nécessaires*.

- Pierre renonce à *ses projets*.

3. COI en tant qu'actants affectés par l'action du verbe

(i) Verbes ; manquer, plaire, nuire, échapper, obéir, pardonner, céder, ...

- Cette pièce manquait à *ma collection*.

- Le tabac nuit à *votre santé*.

(ii) Verbes de communication impliquant un destinataire (plus ou moins accessoire) ; répondre, téléphoner, mentir, sourire, ...

- Marie n'a pas répondu à *la lettre de Paul*.

(iii) Verbes de communication à deux compléments impliquant un destinataire complément d'objet second (COS) ; écrire, parler.

- La fille parle à *son amie*.

(iv) COI à localisation statique.

Verbes de correspondance ; ressembler, correspondre, équivaloir, appartenir, ...

- Ce château appartient à *une vieille famille*.

B. Les compléments en de + (G) N

1. Verbes de déplacement ; venir, provenir, ...

- Les difficultés de Paul proviennent *de son imprudence*.

2. Le verbe *dépendre*

- Le résultat dépend entièrement *de nos clients*.

3. Verbes + de marquant le point de vue : « au sujet de ».

(i) manquer, rêver, discuter, ...

- On a parlé *de telles choses*

- Paul rêve *d'un avenir meilleur*.

- Ils ont beaucoup discuté *de la situation*.

(ii) douter, désespérer, souffrir, pleurer, gémir, ...

- Paul doute *de son amie*

- Pierre souffre *de sa blessure*.

- Marie pleure *de douleur*.

- Je profite *des bonnes occasions*.

Ayant ainsi présenté les constructions indirectes possibles impliquées dans notre étude, signalons qu'il y a d'autres constructions parallèles à ce que nous avons présenté qui peuvent être pronominalisées de la même manière que les constructions en à/de + GN. Le Goffic (1993 : 341-343) présente ces autres constructions parallèles sous les constructions correspondantes en à+GN et de + GN. Ces constructions indirectes sont en à/de + Infinitif et les percontatives – telles que à/de + ce que P où P est une proposition complétive. Par exemple :

- Paul songe à se marier.

- Paul rêve de devenir milliardaire.

- Je doute que vous puissiez faire mieux.

- Pierre veille à ce que tout soit fait selon ses vues.

- Ses difficultés viennent de ce qu'il n'a pas su s'adapter.

D'après Le Goffic (1993 : 291), « le problème de limites entre les compléments indirects essentiels et les compléments indirects accessoires se pose très vite ». Ces désignations des compléments supposent que Le Goffic considère les deux types comme des compléments indirects. Cette position de Le Goffic place les COI, en tant que compléments

premiers, dans la phrase à verbe intransitif. Ceci nous paraît un peu paradoxal car la désignation même d'un verbe comme intransitif suppose l'absence d'un complément, soit direct ou indirect.

Pour Le Goffic (1993), des facteurs sémantiques et lexicaux jouent dans l'identification des COS/COI et des CC du verbe. Donc, le COI est plus senti comme plus essentiel dans *emprunter des livres à un ami* que dans *emprunter un livre à la bibliothèque*. Ici, il nous semble que le sens lexical et des traits sémantiques du GN COI, - par exemple, -/+ humain- entrent en jeu dans l'identification des COI. Ainsi, dans une structure telle que *Paul a envoyé un paquet à Pierre à Paris à grands frais*, on ressent l'éloignement progressif des compléments et leur baisse de statut.

Par ailleurs, Le Goffic (1993 : 292) soulève le problème du manque de clarté au niveau même des structures remplissant la fonction COI. Il pose qu'un terme comme complément d'objet indirect qui convient aux cas du type *renoncer à* suppose une 'transitivité' exclue par définition. Or, le complément d'objet second qui convient aux structures ayant comme modèle *dire quelque chose à quelqu'un*, convient aussi pour *parler à quelqu'un* alors que la construction du complément et son interprétation semblent bien être les mêmes. Et puis, le complément d'attribution, notation essentiellement sémantique, ne convient qu'à une partie des compléments en *à + N* (donner *quelque chose à* = (+humain) *quelqu'un*), car elle est gênante pour par exemple, *enlever quelque chose à quelqu'un*. Enfin, il cherche à faire une distinction entre les compléments indirects (CI) et les compléments d'objet indirects (COI) du verbe. Il en conclut que les premiers qui peuvent être essentiels ou obligatoires à la construction des verbes ne constituent pas des actants, mais les seconds sont toujours des actants obligatoirement impliqués dans la construction des verbes.

A propos des constructions verbales, Le Goffic (1993 : 337) constate que la préposition introduit souvent un GN, mais parfois un infinitif, une complétive ou une percontative. Dans quelques constructions, la préposition *de* disparaît dans certains cas devant complétive ou percontative, mais se fait sentir dans la pronominalisation par *en*.

Pour les besoins de notre recherche, nous visons les structures du type **N V à (G) N** et **N V de (G) N**. qui comprennent des verbes à un complément indirect, en tant que complément premier. Notons en passant que la pronominalisation des COI occupe depuis longtemps l'attention des syntacticiens comme Pierre Le Goffic et Nicole Combe McBride (1975), Maurice Gross (1975), Maurice Gross et Jean-Claude Chevalier (1976), Christian Leclère (1976), Pierre Le Goffic (1993), Riegel et al (1994,1998).

A la suite de Gross (1968 : 22), Borillo et al. (1974 :15) appellent une série de morphèmes monosyllabiques qui apparaissent en position préverbale et ne peuvent être séparés du verbe que par l'un de ces morphèmes des « particules préverbaux (ppv) ». Gross est celui qui a dénommé les pronoms personnels occupant la position préverbale des particules préverbaux (ppv). Gross (1975 : 77) note que « la forme des pronoms associées aux complétives dépend du verbe et de la position syntaxique. La forme des pronoms préverbaux (Ppv) lorsqu'ils existent est en général déductible de la préposition. De plus, la propriété ppv permet de marquer les cas où Prép. N n'est pas une source de Ppv ». Leclère (1976) a étudié les datifs syntaxiques et a exploité leur pronominalisation par des pronoms préverbaux (Ppv). Il note que l'apparition des Ppv n'est pas limitée aux constructions datives mais s'applique également aux constructions verbales sans complément d'objet direct.

Selon les faits nous avons constaté que la pronominalisation des structures visées dans cette étude fait appel à des critères syntaxiques et sémantiques. Ces critères seront examinés de manière critique dans les chapitres suivants de ce travail. Nous voulons cependant donner notre avis sur les opinions exprimées par des linguistes à partir des références dont nous avons fait le compte rendu.

Notre exposé montre que le terme COI se prête à diverses interprétations et présente des limites floues rendant sa distinction très délicate. Toutefois, nous avons remarqué quelques traits distinctifs significatifs très utiles acceptés par les autorités. Nous croyons que des traits distinctifs précis peuvent aider à faire la différence entre les substantifs déterminés précédés des prépositions (COI) et ceux ayant les mêmes mises en forme mais qui remplissent d'autres fonctions – les compléments circonstanciels (CC) avec lesquels ils se confondent parfois, ainsi que compléments essentiels des COI premiers.

En ce qui concerne les COI (premiers), nous nous inscrivons dans la deuxième perspective – du point de vue de syntaxe générale - proposée par Creissels (1995 : 242), étant d'avis qu'il y a un complément d'objet indirect, distinct de l'objet direct et du circonstant qui peut avoir la valeur de l'objet direct. Mais nous ne pensons pas qu'il serait utile de traiter les compléments datifs (COS) comme des COI, car il nous semble que leur construction est unique et ils doivent être considérés à part.

Comme déjà signalé, précisons que cette étude vise tout d'abord les COI des verbes à un complément indirect premier. Ensuite, nous pouvons porter notre attention sur les compléments d'objet seconds (compléments d'attribution) en vue de mettre en relief leurs points de convergence avec les premiers COI mentionnés ci-dessus. A notre avis, il faudrait un examen des compléments d'objet seconds parce que leur substitution pronominale donne

lieu à la production des Ppv comme le fait la catégorie des compléments indirects en position première. Mais notre position sur les compléments seconds est qu'ils ne peuvent pas être mis sur un pied d'égalité avec les compléments d'objet indirects premiers, car les deux groupes ont des valeurs différentes par rapport aux positions -tout à fait différentes – qu'ils occupent dans des constructions verbales. En fait, nous soutenons le point de vue de Creissels que les compléments d'objet second doivent être traités comme ayant « *un statut intermédiaire entre rôles nucléaires et rôles obliques* » (Creissels 2006 :263). Les rôles nucléaires englobent, selon cette acception, des structures remplissant des fonctions sujets, objets directs et objets indirects (premier) tandis que les rôles obliques renvoient aux fonctions dites circonstancielles.

Sur la particularité des prépositions servant d'intermédiaire entre un verbe et son GP COI proposée par Rothenberg (1974), nous croyons que c'est applicable à quelques verbes, par exemple, *aller* et *séjourner* seulement, et ne peut donc être appliqué de manière générale à tout verbe. De la même manière, son postulat sur le rôle des GN, lié aux verbes par des prépositions, dans l'identification des COI n'est pas toujours tenable. Il s'ensuit alors que ces deux moyens de distinction des COI s'avèrent insuffisants et moins décisifs ; il s'agit des faits accessoires.

Pour élucider davantage notre point de vue reprenons les phrases (3) et (4) analysées par Rothenberg (1974)

- *La route aboutit à la mer.*

- *Le pourparler aboutit à un échec.*

Nous voyons que syntaxiquement, il s'agit du même type de construction où nous avons affaire à deux Compléments Indirects, mais ce qui peut faire la différence est l'interprétation sémantique qu'on donne aux GN liés au verbe par la préposition *à*. Or, l'interprétation sémantique des deux GN *à la mer* et *à un échec* nous révèle que, bien qu'ils soient tous deux essentiels à la construction du verbe *aboutir* dans les deux instances, le premier est un complément indirect (pas d'objet) essentiel (qui fonctionne comme un CC de lieu) et le deuxième est un COI véritable argument du verbe *aboutir*. Il s'agit ici d'une appellation, mais non pas d'un statut.

A notre avis, ce qui est décisif pour l'indication de la présence d'un COI est la liaison de fonction syntaxique et de rôle sémantique de l'objet avec le verbe. Nous partageons donc les opinions de quelque linguistes à cet effet que : le COI est considéré comme un vrai actant ayant un rôle sémantique « appelé par le sens du verbe » ; un rôle complémentaire à celui du sujet. Le COI fait alors une partie intégrante du GV, donc intérieur à celui-ci (Riegel et al,

1994 : 233). Ensuite les COI découlent des GN qui sont sémantiquement des arguments du prédicat verbal, en tant que participants impliqués par le sens même de celui-ci (Creissels, 2006 : 273-4). Enfin des facteurs sémantiques et lexicaux jouent dans l'identification des COI et des CC du verbe, car les COI sont toujours des actants obligatoirement impliqués dans la construction des verbes alors que les compléments indirects/CC qui peuvent être essentiels ou obligatoires à la construction des verbes constituent des actants (Le Goffic, 1993 : 291).

Il est donc clair que c'est le verbe qui, par le biais de son sens lexical, appelle à la fois son/ses complément(s) et la préposition de sa construction, ajoutant foi alors à l'accent que nous mettons sur l'exploitation syntaxique et sémantique dans la substitution pronominale des COI.

Nous voulons signaler que nous ne nous occuperons que des groupes prépositionnels (GP) compléments d'objet indirects incluant des GN non phrastiques dans le cadre du présent travail.

1.5.2. Récapitulation : les compléments d'objet indirects et les autres

Nous sommes conscients de la problématique de délimitation de la notion de complément d'objet indirect dont les limites floues ont poussé quelques linguistes à faire des remarques intéressantes à son égard. Ainsi, Beguelin et al (2002 :15) notent que « la notion d'objet indirect est très difficile à préciser et certains linguistes pensent qu'il vaudrait mieux l'abandonner, vu le caractère peu rigoureux des critères proposés pour l'identifier ». Il est toujours difficile de distinguer de manière précise des structures syntaxiques souvent repérées comme remplissant la fonction de COI, car ils sont confondus avec CC, COS et compléments directs essentiels. En tant que base de cette étude, nous nous sommes engagé à faire une exposition claire de la notion de complément d'objet indirect et nous sommes arrivé à quelques précisions qui sont les suivantes :

Tout d'abord, la dénomination complément d'objet désigne l'une des fonctions essentielles du N (nom ou ses équivalents) dépendant d'un verbe de construction personnelle. Le complément d'objet est rattaché à ce (un) verbe soit directement (COD), soit indirectement, avec une préposition (COI ou COS). Les exemples suivants illustrent ces faits :

- COD : *Jacques écrit une lettre.*
- COI : *Jacques téléphone à sa mère.*
- COS : *Jacques écrit une lettre à sa mère.*

Le complément d'objet est alors le complément déterminatif du verbe transitif auquel il est indispensable et le fait que la construction de ce complément soit directe ou indirecte dépend de la valence du verbe.

Il faudrait ajouter ici un point de vue de Mercier-Leca (1998 : 80) qui soutient que certains verbes inscrivent dans leur programme deux compléments nécessaires dont le deuxième – COS - est toujours indirectement construit. Elle observe qu'on distingue les COS des COI par le fait que ceux-là impliquent toujours un premier complément, qui est en général le COD.

Il suit des précisions faites sur les compléments d'objet qu'il y en a trois types : le COD, le COI et le COS qui sont le plus souvent indispensables pour la construction des verbes transitifs. La présence de l'un ou de l'autre de ces compléments dans la construction d'un verbe dépend, selon la précision faite par Riegel et al. (1994 : 216) de ce que « le sens lexical du verbe détermine parallèlement une certaine configuration actancielle sur le modèle d'un prédicat à une ou plusieurs places dont chacune est associée à un rôle sémantique ».

De plus, Creissels (2006 : 273-4) estime que la distinction entre rôles syntaxiques nucléaires et rôles syntaxiques périphériques découle de la distinction entre les termes nominaux qui sont sémantiquement des arguments du prédicat verbal et ceux qui en sont simplement des satellites. Il explique que les arguments sont les participants impliqués par le sens même du prédicat verbal tandis que les satellites ajoutent des informations dont la nature ne dépend pas du type précis de procès signifié par le verbe.

En ce qui concerne les COI (premiers), nous nous inscrivons dans la perspective – du point de vue de syntaxe générale - proposée par Creissels (1995 : 242), étant d'avis qu'il y a un complément d'objet indirect, distinct de l'objet direct et du circonstant, qui peut avoir la valeur de l'objet direct. Mais nous ne pensons pas qu'il serait utile de traiter les compléments datifs (COS) comme des COI, car il nous semble que leur construction est unique et ils doivent être considérés à part.

Nous voyons le COI comme un groupe nominal (désormais GN) postverbal, un pronom préverbal ou postverbal appelé par le verbe, précédé des prépositions *à, de, sur, avec, contre, pour, en, après, autour, chez, par, et vers*. Les GN COI sont de véritables actants ayant un rôle sémantique appelé par le verbe qui détermine les prépositions introductrices des ces GN. Il faut souligner le fait qu'il y a une liaison syntaxique et sémantique de l'objet (indirect) avec le verbe. Or, les relations syntaxique et sémantique qui existent entre un verbe et ses compléments jouent des rôles décisifs dans la détermination du type de complément dont il est question.

Par ailleurs, notre position sur les compléments seconds est qu'ils ne peuvent pas être mis sur le même pied que les compléments d'objets premiers car les deux groupes ont des valeurs différentes par rapport aux positions -tout à fait différentes – qu'ils occupent dans des constructions verbales. En fait, nous soutenons le point de vue de Creissels que les compléments d'objet seconds doivent être traités comme ayant « *un statut intermédiaire entre rôles nucléaires et rôles obliques* » (Creissels 2006 :263). Les rôles nucléaires englobent, selon cette acception, des structures remplissant des fonctions sujets, objets directs et objets indirects (premiers) tandis que les rôles obliques renvoient aux fonctions dites circonstancielles et aux attributifs.

A notre avis, ce qui est décisif pour l'indication de la présence d'un COI est la liaison de fonction syntaxique et de rôle sémantique de l'objet avec le verbe. Nous partageons donc les opinions de quelque linguistes à cet effet que : le COI est considéré comme un vrai actant ayant un rôle sémantique « appelé par le sens du verbe » ; un rôle complémentaire à celui du sujet. Le COI fait alors partie intégrante du GV, donc intérieur à celui-ci (Riegel et al, 1994 : 233). Ensuite, les COI découlent des GN qui sont sémantiquement des arguments du prédicat verbal, en tant que participants impliqués par le sens même de celui-ci (Creissels, 2006 : 273-4). Enfin des facteurs sémantiques et lexicaux jouent dans l'identification des COI et des CC du verbe, car les COI sont toujours des actants obligatoirement impliqués dans la construction des verbes alors que les compléments indirects/CC qui peuvent être essentiels ou obligatoires à la construction des verbes constituent des actants (Le Goffic, 1993 : 291).

Nous pensons qu'on ne peut faire une délimitation critique et rigoureuse des COI sans rien dire sur la mise en forme des CC et des compléments indirects essentiels qui, sont similaires à celle des COI. Pour ce faire considérons les trois phrases suivantes :

3. *La route aboutit à la mer* (Rothenberg 1974).
4. *Le pourparler aboutit à un échec* (Rothenberg 1974).
5. *Je vais à Paris.*

Bien que les phrases 1. et 2. soient construites avec le même verbe, *aboutir*, et que les GP (*à la mer* et *à un échec*) soient introduit par la préposition *à*, les deux GP n'ont pas la même valeur fonctionnelle. Tandis que le GP *à la mer* n'est pas un argument ou un vrai actant du verbe, le GP *à un échec* est un argument ou actant, ceci à cause des valeurs sémantiques mises en jeu par les deux GN des GP. Le GP *à Paris* dans la phrase 3. est de la même catégorie que celui de la première phrase, et les deux sont des compléments (premiers) essentiels, requis par les verbes *aboutir* et *aller* pour la constitution de leurs prédicats. Ils ne sont pas des compléments d'objet (indirects), mais des compléments circonstanciels.

Toutefois, à *un échec* qui est un argument du verbe *aboutir* est un COI. Signalons, cependant, que souvent des GP CC qui ne sont pas des compléments essentiels se trouvent après un GN COD, un GP COI ou un GP COS, et on peut avoir plusieurs GP CC se succédant dans une même phrase.

1.6. Cadre de référence linguistique pour l'analyse des clitiques COI : forme et sens

Pour une étude telle que la nôtre, nous estimons qu'il faudrait poser un cadre de référence qui peut servir de base pour nos analyses des données du test sur la pronominalisation. Le cadre de référence s'appuie, d'une part, sur un travail de Danielle Leeman (2003) fait à partir des pronoms personnels *me* et *moi*. D'autre part, nous nous servirons d'une classification faite par Geneviève de Salins (1996) des verbes transitifs et de ses applications à la pronominalisation des compléments d'objet.

1.6.1. *Me* et *moi* dans la complémentation verbale (D. LEEMAN, 2003) ; application à notre étude

En se basant sur les hypothèses de Damourette et Pichon (1933-1943) et de Guillaume (1988-1989) qui instaurent une différence de signifié entre ce que l'on considère habituellement comme des variantes allomorphiques d'un même pronom, par exemple, *je*, *me*, *moi*, Danielle Leeman (2003) postule que d'un point de vue empirique, « il n'est toutefois pas acquis que les trois formes sont en distribution complémentaire », comme l'affirme encore récemment Nölke (1997). D. Leeman (2003 : 151) pose que Benveniste (1974) n'est pas tout à fait juste à l'égard de Damourette et Pichon (1933-1943) lorsqu'il condamne, en la ridiculisant, leur tentative d'associer à chacun des mots *je*, *me*, *moi* une identité spécifique (par delà la similitude référentielle : tous trois désignent « celui qui parle »), car il existe en réalité des contextes où ils commutent, ou dans lesquels la forme attendue n'apparaît pas.

De plus, D. Leeman (2003 : 152) ajoute que d'un point de vue théorique, ainsi que le rappelle Milner (1989), les linguistes postulent généralement que la langue est un système dont les unités constitutives ne peuvent se définir que les unes par rapport aux autres, sur la base que **forme et sens sont corrélés et varient concomitamment**. Donc, avant de conclure que des formes observables ne sont que des variantes de l'actualisation d'un même morphème, il faut s'assurer qu'elles sont interchangeables dans tous les contextes (variantes libres) ou qu'elles sont strictement associées à des environnements mutuellement exclusifs

(variantes combinatoires), au prix éventuellement de cas de neutralisation. D. Leeman (2003) note, cependant, que le fait que la substitution soit susceptible d'entraîner une opposition sémantique, empêche (comme dans les deux séries de phrases ci-dessous) en toute rigueur une telle conclusion et amène au contraire à considérer que la similitude de sens n'est peut être qu'apparente à l'intuition, comme en :

- (a) *Paul **m**'est indifférent.*
- (b) *Paul est indifférent à **moi**.*
- (a) *Cela **m**'est particulier.*
- (b) *Cela est particulier à **moi**.*

D. Leeman (2003 :153) en déduit, alors, que du coup, la répartition des compléments en formes conjointes (*Il **me** parle*) et disjointe (*Il pense à **moi***) n'est peut-être pas si aléatoire qu'elle en a l'air. Elle s'engage donc à conduire une investigation pour établir les différences d'emploi ou d'occurrence des deux formes de pronoms.

Notons en passant que la forme clitique et la forme tonique du pronom sont associées à des propriétés syntaxiques opposées : *me, lui, etc.* sont nécessairement placés devant le verbe, excluent les constructions qui les en éloigneraient (comme l'extraction ou la restriction), ne peuvent être coordonnés ni associés à un modificateur – cf. (a) ci-dessous. En revanche, *moi, à lui, etc.* se trouvent après le verbe, peuvent en être séparés, peuvent s'employer seuls, permettent la coordination et quelques modificateurs – cf. (b) ci-dessous :

(a) - *Il **me** voit / **Me** voit-il ? ...*

- **C'est **me** qu'il voit / *Il ne voit que **me**.*
- **Qui est là ? – **Me**.*
- **Paul et **me** viendrons / ***Me** seul viendrai.*

(b)- *Il vient avec **moi**.*

***Moi**, la campagne*

*Qui est là ? – **Moi** !*

*Danielle Leeman ? – **Moi-même**.*

Pour son étude, D. Leeman (2003) a constitué un corpus de verbes qui se construisent avec la préposition *à*, comprenant quatre groupes selon leur acceptation ou non des pronoms compléments d'objet *me, moi* lors de la substitution pronominale. Nous présentons quelques verbes des groupes et leurs constructions comme suit :

Groupe A : les verbes qui se construisent avec le pronom conjoint *me*, (*lui, leur, y en*) :-

- *Il m'obéit.*
- *Il me nuit.*
- *Il me plaît.*
- *Il me parle.*
- *Il m'offre des fleurs.*

Groupe B : les verbes qui se construisent avec le pronom disjoint *moi*, (*à lui, d'elle(s), à eux, etc.*) :-

- *Il pense à moi.*
- *Il réfléchit à moi.*
- *Il renonce à moi.*
- *Il tient à moi.*
- *Il rêve à moi.*

Groupe C : les verbes qui se construisent avec le clitique (*me*) ou la forme tonique (*moi*) selon deux emplois différents :-

- *Il consent à moi / On me le consent.*
- *Il me limite les crédits / Il limite les crédits à moi.*

Groupe D : les verbes qui se construisent avec *me* ou avec *moi* sans qu'on puisse d'emblée déceler une claire différence de sens entre les deux phrases :-

- *On me confrontera le témoin / On le confrontera à moi.*
- *Il me confie son fils / Il le confie à moi.*
- *Il me préfère sa femme / Il la préfère à moi.*
- *On m'a rattaché cette personne / On l'a rattachée à moi.*

A propos des verbes des groupes C et D, nous pensons que les différenciations des constructions sont intuitivement un peu douteuse, car les effets contrastifs sont très contraints par le contexte. En tout cas, comme notre travail ne concerne que des verbes dans les deux

premiers groupes, nous n'allons nous occuper de manière détaillée que de ceux-ci dans notre discussion.

A la suite de ses illustres prédécesseurs (Damourette et Pichon, Guillaume), D. Leeman (2003 : 162) estime qu'on doit considérer que la forme elle-même a un sens (ou en signale un) et donc des différences morphologiques, distributionnelles et syntaxiques doivent recevoir une interprétation. Elle pose que si l'on suit le principe de naturalité (corrélant forme et sens), les constructions de groupe A et les constructions de groupe B s'opposent nécessairement par quelque aspect sémantique, ce que corrobore l'existence des cas C, qui amènent à supputer que les exemples D ne se réduisent pas à des simples variantes synonymes. D. Leeman (2003) postule donc, « qu'avec ces constructions concernant le rapport entre le verbe et son complément, la **différence de sens** est à rechercher dans cette relation même : dans le **statut affecté au complément** dans l'un et l'autre cas » (p. 155).

Après avoir analysé les constructions du groupe A, D. Leeman (2003 : 160) affirme qu'en l'occurrence, *me* dénote un individu qui « n'a aucun rôle dans le procès lui-même, *me* présente la personne comme seulement concernée par le procès ». Ainsi, dans tous les emplois où seul *me* est possible, le pronom se prête difficilement à une mise en contraste ; on ne dirait pas naturellement, par exemple :

- (c) ?? *Il me ressemble et non à son frère.*

Vs Il ressemble à moi et non à son frère.

- (d) ?? *Il me téléphone seul.*

Vs Il téléphone à moi seul.

Ces faits confirment l'hypothèse que *me* présente la personne comme seulement concernée par le procès (alors que *moi* la met en valeur par rapport à d'autres possibilités). C'est ainsi peut-être que l'on peut expliquer que le pronom soit nécessairement disjoint dans le cas des verbes pronominaux : dans

- *Le prêtre m'unit à Max,*

Me occupe la position devant le verbe, mais celle-ci est déjà remplie par le pronom réfléchi en

- *Max s'unit à moi.*

D'où l'éviction de *me*. Dans le même ordre d'idées, on observe en bien des cas de double complémentation mettant en jeu des personnes que la formulation à un clitique apparaît plus acceptable que celle qui combine deux pronoms devant le verbe ; ainsi dans les exemples suivants, (a) se dit mieux que (b) mais (c) semble meilleur que (b) :

- (a) *Il me préfère sa femme.*
- (b) *Il préfère sa femme à moi.*
- (c) *Il la préfère à moi.*

Pour conclure sur le groupe A, D. Leeman note que l'étude du corpus confirme que *me* désigne la personne en tant qu'elle est comprise dans un procès, conformément à l'hypothèse initiale que la forme atone présente l'individu comme étroitement dépendant (de la relation du sujet à son action ou son état, ou de celle de l'énonciateur à son dire). Par ailleurs, la systématisme de l'éviction du clitique complément indirect dans le cas des verbes pronominaux, et la tendance à disjoindre le pronom lorsque se trouve déjà une forme entre le sujet et le verbe ((a), (b) et (c)), ajoutées à la difficulté de l'inscrire dans une mise en contraste, étayaient également l'interprétation selon laquelle *me* présente la personne comme seule concernée par le procès, ce que l'on peut logiquement relier à son statut de présupposé : si la forme *moi* annonce la part que prend la personne au procès (elle et non une autre), *me* la présente comme déjà acquise, établie antérieurement (il n'y a plus lieu de se poser la question de choix). A partir de l'interprétation des propriétés syntaxiques de *me*, on peut déduire que contrairement à ce qui se produit pour *moi*, le procès décrit quelque chose qui se passe à l'intérieur de la personne ou en contact étroit avec elle ; *me* est donc compris dans le déroulement de l'action, ou présupposé par elle, il n'en est pas indépendant.

De l'autre côté, l'étude des verbes du corpus B confirme, selon D. Leeman (2003 : 157), l'hypothèse avancée à partir de l'interprétation des propriétés syntaxiques de *moi* : il désigne celui qui parle vu de manière autonome relativement au procès, et en tant qu'il est situé parmi d'autres (Leeman 2002b) ; le complément disjoint pose la personne comme un actant extérieur au procès, ce dernier décrivant un mouvement de rapprochement (dans une volonté d'identification ou d'intégration) ou d'éloignement, opéré par le sujet pour lui-même (si le verbe n'a qu'un complément indirect) ou pour quelqu'un ou quelque chose d'autre (que dénote le complément direct éventuel), relativement au repère que constitue *moi*, dont la position rhématique et l'accentuation étayaient l'hypothèse d'une mise en valeur particulière de la personne.

En résumé, l'ensemble des observations, qu'elle soient d'ordre morphologique, distributionnel ou syntaxique, justifie en tous cas que l'on mette en cause l'idée reçue selon laquelle *je*, *me*, *moi* ne seraient que trois variantes d'un même morphème, d'une part, *me* (susceptible d'être élidé) est formellement plus « ténu » (selon Damourette et Pichon) que

moi ; d'autre part, on ne peut pas les affecter de manière systématique à des contextes mutuellement exclusifs : ils ont des fonctions en commun et sont susceptibles d'alterner, y compris avec le même adjectif ou le même verbe. Les deux pronoms forment un micro-système tel que *moi* peut être vu comme préexistant notionnellement à *me*, d'une part, et tel que *me* se « dématérialise », d'autre part, ainsi qu'en témoigne son statut de clitique, devenu quasi-affixe de la forme verbale.

Nous voulons mettre en évidence notre prise de conscience des différences qui peuvent figurer entre cette étude de D. Leeman et la nôtre en tenant compte des personnes grammaticales impliquées dans les études : tandis que Leeman (2003) se situe au niveau de la première personne, nous nous basons sur les pronoms de la troisième personne dans notre étude. Alors, dans notre étude on ne peut pas parler des pronoms clitiques et atones (*lui*, etc.) comme des personnes se présentant elles-mêmes.

Néanmoins, nous croyons que quelques aspects de l'analyse et des conclusions tirées par D. Leeman (2003) restent pertinentes et applicables à notre étude. Notons, tout d'abord, que nous nous inscrivons dans l'optique de son point de départ théorique, à la suite de Milner (1989), que **forme et sens sont corrélés et varient concomitamment** ; ce que nous amène à voir et à considérer des formes différentes d'un pronom, par exemple, *lui*, *à lui* comme véhiculant des nuances de sens que des verbes leur affectent. Aussi importante est l'assertion de D. Leeman (2003 : 155) que dans des constructions verbales et concernant le rapport entre le verbe et son complément, la **différence de sens** est à rechercher dans cette relation même : dans le **statut affecté au complément** dans l'un et l'autre cas, c'est-à-dire que l'emploi de l'un ou de l'autre forme (conjointe ou disjointe) d'un pronom dans tout contexte dépend du statut affecté au complément par le verbe. Nous voulons noter ici qu'à la différence de *me* et *moi* qui ont des formes différentes, au niveau de la troisième personne, *lui* et *à lui* ont la même forme, donc c'est la construction (sans ou avec préposition) qui détermine la syntaxe ainsi que le sens. Ainsi, *lui* et *à lui* ont des valeurs différentes, celles du clitique et du disjoint respectivement ; valeurs qui peuvent être éventuellement assimilées à celles de *me* et *moi*.

D'ailleurs, la majorité de verbes de notre corpus qui se construisent avec la préposition *à* figurent aussi dans le corpus des verbes analysés par D. Leeman (2003) dans les groupes A et B. Nous pensons qu'il serait intéressant d'importer quelques-unes des constructions verbales (phrases) de notre corpus dans l'analyse effectuée sur ces verbes par Leeman en vue de vérifier leur applicabilité possible ou non à notre étude. Nous allons donc passer en revue quelques phrases de notre corpus en comparaison avec les positions exprimées par D. Leeman (2003) sur les groupes A et B :

Les constructions des verbes du groupe A :-

- *Le chien obéit promptement à son maître ; le chien **lui** obéit.*
- *Son comportement ne plaît plus à son supérieur ; son comportement ne **lui** plaît plus.*
- *La défaite de l'équipe nuit à son capitaine ; la défaite de l'équipe **lui** nuit.*
- *Cet orphelin en noir ressemble à notre ami ; cet orphelin en noir **lui** ressemble.*
- *L'incendiaire condamné souriait aux membres de sa famille ; l'incendiaire condamné **leur** souriait.*
- *Guillaume envoie souvent des fleurs à son ancienne amie ; Guillaume **lui** envoie souvent des fleurs.*

A partir des phrases précédentes, il est clair que les pronoms clitiques (*lui, leur*) qui sont impliqués dans les phrases se placent devant les verbes, excluent les constructions qui les en éloigneraient (comme l'extraction ou la restriction, et ne peuvent être coordonnés ni associés à un modificateur (D. Leeman, 2003 :153 ; A. Delaveau, 2001 : 69-71). Ils ont donc les mêmes propriétés syntaxiques que leur contrepartie de la première personne (*me*). Nous pouvons dire, sans équivoque possible, que les deux formes de pronoms (*lui, leur*) sont les seuls aptes à être substitués aux COI des verbes appartenant au groupe précité, lors de la pronominalisation, et ils occupent la position préverbale. Autrement dit, ils n'ont pas de contreparties disjointes dans le cadre de ces verbes. Après cet analyse de l'emploi des pronoms clitiques : *lui, leur* dans ce contexte, nous estimons qu'ils peuvent être considérés comme présentant l'individu (COI) comme étroitement dépendant du procès (de la relation du sujet à son action), mais qui est seulement concerné par le procès.

Ces mêmes conditions valent pour les pronoms clitiques qui reprennent les COS des verbes qui se construisent avec deux compléments (COD + COS) comme *envoyer, demander, donner, acheter, apporter* et *cacher* suivis de la préposition *à* (qui font tous partie de notre corpus de verbes). La substitution pronominal des COS de ces verbes a les mêmes interprétations et se comporte de la même manière que les COI premiers des verbes de ce groupe. Qu'en est-il des verbes du groupe B ?

Les constructions des verbes du groupe B :-

- *L'étudiant pense toujours à sa compatriote ; l'étudiant pense toujours **à elle**.*
- *On réfléchit beaucoup au sort des SDF ; on réfléchit beaucoup **à eux**.*

- *A mon âge, je peux renoncer à mon confort pour la planète Terre ; à mon âge je peux y renoncer pour la planète Terre.*
- *Elle tient beaucoup à ses parents ; elle tient beaucoup à **eux**.*
- *Les nouveaux mariés rêvent aux vacances fascinantes ; les nouveaux mariés y rêvent.*

Nous avons observé que parmi les cinq constructions (phrases) présentées ci-dessus, trois des COI se pronominalisent par des pronoms disjoints : à *elle*, à *eux*, tandis que deux se pronominalisent par un pronom clitique : *y*. Notons, tout d'abord, qu'il y a, d'une part, d'autres pronoms disjoints : à *lui*, à *elles*, *de lui*, *d'elle(s)*, *d'eux* qui peuvent pronominaliser les COI des verbes dans ce groupe, selon le genre, le nombre du nom dans le GP en question et la préposition qui introduit le GP, dans le cas des noms animés. D'autre part, un pronom clitique : *en* se substitue aux GPCOI introduits par la préposition *de*, dans le cas de noms inanimés, car les pronoms *y* et *en* neutralisent le genre et le nombre.

En ce qui concerne les compléments d'objet indirects animés, qui opèrent un choix multiple de pronoms disjoints, nous estimons que les compléments désignent une entité (personne) extérieure non seulement au procès lui-même (puisque ce dernier indique un mouvement qui mène à elle) mais aussi au sujet (dont l'action vise à s'en rapprocher), comme proposé par D. Leeman (2003 : 155) dans son traitement du pronom *moi*. Cette interprétation tient aux emplois « concrets » et « abstraits », par exemple pour les verbes *penser*, *réfléchir*, *renoncer*, *rêver*, *tenir*, etc., comme illustré par les phrases suivantes :

- *L'enfant a couru à moi. (emploi concret)*
- *L'étudiant pense toujours à sa compatriote ; l'étudiant pense toujours à **elle** (emploi abstrait).*

puisque les verbes en emploi « abstrait » véhiculent également l'idée d'une tension du sujet vers l'objet, le premier visant à atteindre le second ou à l'intégrer à son monde. Au niveau des pronoms *y* et *en* qui ne mettent pas en valeur le nombre et le genre des GP COI auxquels ils se substituent, nous pensons qu'à cause de leur origine adverbiale, ils se transforment et se comportent comme des pronoms clitiques, puisqu'en tant qu'adverbes, ils ne peuvent pas assumer le statut des groupes nominaux pour pouvoir occuper la position postverbale comme les pronoms qui reprennent les COI animés. Nous estimons que les constructions qui mettent en jeu les pronoms *y* et *en* lors de la pronominalisation ne peuvent être mises sur un pied d'égalité avec *lui* et à *lui*, *de lui*, *d'elle(s)*, *d'eux*, puisqu'ils mettent en valeur un trait

sémantique tout à fait différent qui n'est pas compatible avec ceux-ci. Donc, en les traitant à part, nous admettons toujours qu'en tant que clitiques, ils exhibent les caractéristiques de *lui*. Sur ce, nous voulons ajouter les perspectives de G. de Salins (1996) à travers sa classification de verbes transitifs.

1.6.2. Classification de verbes transitifs (G. de Salins, 1996)

Nous présentons ici la classification de verbes transitifs faite par G. de Salins (1996) et reprise par Ayi-Adzimah (2006 : 59 – 62). Il s'agit d'une classification des verbes que nous voyons comme une transposition didactique très utile pour enseignement/apprentissage du FLE qui comprend quatre catégories de constructions transitives de verbes :

- (i) Verbes transitifs directs SOUPLES :

Ces verbes n'acceptent qu'un seul complément (COD). Par exemple, certains emploi du verbe *attendre* :

- *On attend quelque chose ou quelqu'un.*

- (ii) Verbes transitifs directs COMPLEXES :

Ces verbes appellent un COD qui ne sera pas nécessairement exprimé et aussi un COS. Les verbes transitifs directs complexes impliquent donc un double complément, mais quelques-uns d'entre eux font souvent l'économie du COD, car celui-ci est intrinsèquement inclus dans le sémantisme des verbes. Par exemple,

- *On écrit quelque chose à quelqu'un.*

Mais, le plus souvent, on accepte :

- *On écrit à quelqu'un.*

Cette omission de complément dépend toutefois du sens particulier. On peut aussi avoir : *écrire un roman.*

Si les pronoms de troisième personne dépendent d'un verbe transitif direct complexe, le pronom possède une seule forme pour le singulier (masculin/féminin), *LUI* et pour le pluriel (masculin/féminin) c'est *LEUR*. *Lui* et *leur* reprennent donc les rôles destinateurs (Compléments Destinateurs - CD) ou des rôles interactionnels (indirects). Pour faciliter l'enseignement du FLE, de Salins (1996 : 32) propose le nom de « complément destinateur » (CD) aux COI de ce groupe de verbes, car ils renvoient souvent aux êtres humains qui reçoivent ou qui sont privés de quelque chose. Quelques exemples de verbes de ce groupe

appartenant au corpus de notre travail sont : *envoyer, donner, apporter, acheter, expliquer demander et cacher.*

- (iii) Verbes transitifs indirects SOUPLES :

Ces verbes ne peuvent pas avoir un COD, mais ils auront un COI. Ici, la préposition à marquant la présence d'un COI s'efface lors de la pronominalisation. A cette catégorie de verbes et pour l'enseignement du FLE, de Salins (1996 : 32) suggère l'appellation de Compléments Indirects (CInd.) pour les COI des verbes transitifs indirects souples. De Salins (1992 : 32) pose que les compléments de ces verbes sont indirects parce que les acteurs humains que ces verbes mobilisent ne sont pas nécessairement des destinataires, mais ils jouent indirectement un rôle 'actif' (ils sont des acteurs indirects) dans la réalisation du procès, qui semblerait incomplet sans eux. Quelques exemples de verbes de ce groupe sont : *obéir, plaire, ressembler, sourire, nuire*, qui font tous partie du corpus de notre étude. Les COI de ces verbes se pronominalisent par *lui* (singulier) et *leur* (pluriel), en neutralisant le genre. Ce couplage *lui/leur* lève l'ambiguïté de *lui* mis seul.

- (iv) Verbes transitifs indirects RIGIDES :

Ces verbes sont fortement régis par une préposition (à, de, sur, ...) qui ne s'efface pas lors de la pronominalisation personnelle. Par exemple,

- *Je compte sur eux.*

- *Il tient à lui.*

Les prépositions établissent entre les verbes et leurs compléments une relation nécessairement indirecte et le complément ici n'est plus un « vrai » acteur actif du procès mais peut être vu comme un acteur passif. Prenons par exemple la phrase suivante :

- *Je pense à lui (de Salins 1996 : 33).*

Dans cette phrase, *à lui* est mentalement appelé par le responsable de l'action – *je* – et ne présente aucune interactivité dans le procès du verbe, même s'il s'agit d'une personne. Pour faciliter l'enseignement de FLE, de Salins nomme les compléments de verbes en question ici des Compléments Prépositionnels (CP).

A propos des verbes transitifs indirects rigides régis par des prépositions qui ne s'effacent pas, la pronominalisation de leurs compléments se fait de deux manières :

- (a) Les pronoms seront à la forme tonique (disjointe), *lui, elle, eux, elles*, c'est-à-dire, précédés des prépositions *à, de, ...* selon le cas, s'ils représentent des personnes, par exemple,
 - *Elle tient beaucoup à ses parents ; elle tient beaucoup à eux.*
- (b) Si les compléments représentent une chose ou une idée, c'est la forme clitique *y* ou *en* qui en rend compte selon la préposition qui introduit le complément. Donc, nous avons :
 - *On réfléchit beaucoup au sort des SDF ; on y réfléchit beaucoup.*
 - *Les émeutes résultent de la pauvreté des ouvriers ; les émeutes en résultent.*

Quelques exemples de cette catégorie de verbes qui font partie de notre corpus sont : *réfléchir, tenir, penser, rêver, renoncer, manquer, profiter, souffrir, dépendre, résulter, douter.*

Notons, tout d'abord, que les constructions de la première catégorie des verbes de de Salins (1996) – de verbes transitifs directs souples - ne nous concernent pas dans le contexte de ce travail, car notre travail se limite surtout à des COI et par extension à des COS. En outre, nous avons constaté que les verbes transitifs indirects souples (catégorie 3) de la classification de de Salins coïncident avec ceux d'une partie du groupe A de D. Leeman (2003) et les verbes transitifs indirects souples (catégorie 2) chez de Salins s'assimilent à la deuxième partie du groupe A chez D. Leeman. Enfin, les verbes transitifs rigides (au moins ceux qui se construisent avec des COI représentant des personnes) chez De Salins ont les propriétés de et peuvent assumer l'interprétation donnée aux verbes du groupe B chez D. Leeman (2003).

Après avoir mis en relief les propriétés et les interprétations des constructions verbales exposées par D. Leeman (2003) et G. de Salins (1996), constructions verbales qui sont impliquées dans notre étude, nous croyons qu'il est impératif, à ce stade, de présenter notre propre catégorisation de constructions verbales et nos critères de catégorisation.

CHAPITRE DEUX

LA PRONOMINALISATION

2.0. Introduction

« *Les frontières rigides, longtemps maintenues, entre syntaxe et sémantique sont de plus en plus contestées En effet, la mise en rapport de propriétés syntaxiques et sémantiques s'avère incontournable pour quelques analyses en matière de linguistique ...* ». – (Othman Ben Taleb 1984 : 391).

La pertinence de l'interface sémantico-syntaxique pour notre travail ne peut pas être sous- estimée ; les faits que nous nous proposons d'examiner ont des implications à la fois sémantiques et syntaxiques. En effet, une analyse efficace de la substitution pronominale reposera sur une bonne exploitation de l'interaction de ces deux domaines de la linguistique en ce qui concerne leurs rôles dans une exécution réussie de la pronominalisation.

En réfléchissant sur l'interface sémantico-syntaxique, Richer (1967 : 117) pose qu'au stade où il se livre à l'analyse syntaxique, le linguiste ne dispose d'aucun moyen net de distinguer, par exemple, les énoncés suivants :

- (43) *Pierre mange le gâteau et*
- (44) *Pierre mange le soir.*

Ou :

- (45) *Pierre a un garçon et*
- (46) *Pierre est un garçon.*

Effectivement, pour arriver à apercevoir quelques différences entre les énoncés, il faut dépasser les limites de la pure syntaxe, et accéder au domaine de la sémantique qui enseigne ou traite la différence de sens entre, par exemple, *le gâteau* et *le soir*. Or les sens de ces GN entreront en jeu si l'on veut en effectuer une substitution pronominale. En fait, il note que ceci laisse déjà entendre que l'analyse syntaxique est une opération limitée et par là insuffisante en analyse linguistique. Ce constat le pousse même à décrire la syntaxe comme une « discipline aveugle sans recours à la sémantique ». Nous voulons ajouter que trois domaines de la linguistique sont impliqués, car de tels faits font appel à des relations morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Notons qu'un test syntaxique comme le changement de sujet qui remplace *Pierre* par *Marie* dans la phrase (46) rendra la phrase inacceptable à cause du changement de la forme du sujet ainsi que des contraintes interprétatives du changement.

Alors, les tests syntaxiques de déplacement et de pronominalisation peuvent marquer des différences entre les phrases citées. Par exemple, on peut pronominaliser *le gâteau* dans la

phrase (43), mais non pas *le soir* dans la phrase (44). On peut donc faire certaines analyses syntaxiques sans recours à la sémantique.

En revanche, Rothenberg (1974 : 4) en considérant la possibilité d'une classification ou d'un traitement de verbes, uniquement par des critères sémantiques examine les phrases suivantes :

- (47) *Paul quitte l'appartement à 14 heures ; Paul le quitte.*
- (48) *Du restaurant, Paul sort à 14 heures ; Paul en sort.*

Elle en déduit que le sens ne peut constituer un critère pouvant servir à définir la syntaxe et les fonctions de la phrase. Cette déduction l'a amenée à conclure qu'il faut des critères formels (et distributionnels), pour tous les verbes et le sens n'interviendra que pour voir si ces critères ont été bien appliqués. « Donc, quand on dit que telle ou telle phrase est possible ou acceptable en français, on fait intervenir implicitement le critère de sens » (p.10).

Les deux positions exprimées en haut montrent le rôle important et l'interdépendance incontournable de la sémantique et de la syntaxe pour une étude complète de la substitution pronominale des compléments d'objet (indirect). Nous voulons donc examiner quelques traits concomitants de cette **interface** pour en dégager les applications à notre étude.

En outre, nous reconnaissons cette interface de « la diathèse verbale » dans les rapports de construction et d'interprétation proposés par Riegel et al. (1994 : 216). Selon eux, le modèle syntagmatique et le modèle actanciel se complètent ; le premier fournit une base syntaxique solide à la distinction sujet / compléments, et le second permet d'affiner les caractéristiques sémantiques des constructions verbales. Ils ajoutent que tous deux se reflètent dans des versions de la Grammaire Générative qui distingue l'argument externe du verbe (sujet) de ses arguments internes – les compléments sur des bases à la fois syntaxiques et interprétatives.

2.1. La notion de substitution

La pronominalisation se situe dans le domaine de l'organisation et de la cohésion du texte. Cela comprend essentiellement la **substitution** ou le plus souvent la reprise des

éléments déjà cités. Sans modifier radicalement l'information, la substitution enrichit la production langagière par l'éviction de la répétition.

L'opération de substitution, selon Riegel (1982 : 5), consiste à « remplacer un élément **A** d'une construction donnée (par exemple d'une phrase ou d'un groupe syntaxique) par un élément **B** sans que la phrase devienne agrammaticale ». En général, cette procédure simple peut être appliquée à tous les niveaux de la phrase, à des éléments de niveaux différents (phonologique, morphologique, syntaxique etc.) et également à des groupes de mots formant une unité syntaxique (syntagme) que l'on peut remplacer non seulement par d'autres groupes de mots, mais aussi par un seul mot, par exemple :

- (49a) *Jean a acheté une vieille voiture de course toute cabossée.*
- (49b) *Jean a acheté plusieurs terrains.*
- (49c) *Jean a acheté cela.*

M. Riegel ajoute qu'en règle générale, si deux éléments sont substituables, ils appartiennent à la même classe paradigmatique ou à un ensemble des unités susceptibles d'apparaître en un même point de l'énoncé. Il faut noter que la nature de ces éléments dépend toutefois du cadre de la commutation – les limites du contexte qui doit rester invariant - et de l'utilisation qui est faite du sens et des critères d'ordre sémantique. Signalons que ces faits accentuent la pertinence de l'interdépendance de la morphosyntaxe et de la sémantique dans l'opération de substitution.

En examinant la classe des éléments substituables, on doit tenir compte du fait qu'une phrase est une construction où certains mots sont plus étroitement unis entre eux qu'avec le reste de la phrase, formant des groupes appelés syntagmes qui à leur tour se combinent entre eux pour former des syntagmes de niveau supérieur. Ces regroupements en syntagmes sont toujours conformes à des rapports grammaticaux se constituant en des unités syntaxiques ou des groupes fonctionnels. Ceci constitue le côté syntaxique de la substitution.

A propos de l'utilisation faite du sens dans la substitution, Riegel (1982 : 8-9) se pose la question suivante : lorsque la substitution est possible, est-elle ou non accompagnée d'une modification du sens de la phrase ? En guise de réponse, il observe que si l'on définit la grammaticalité d'après la seule compatibilité des catégories grammaticales, le résultat d'une substitution peut être une phrase « asémantique », par exemple :

- (50) *Mon voisin a bu ta bière /* péninsule /* rapidité.*

Certes, quelle que soit la place que l'on accorde au sens dans la grammaire d'une langue, si l'on n'autorise que les commutations qui respectent la bonne formation sémantique des phrases, les classes paradigmatiques obtenues – en fait, des sous-classes des catégories

syntaxiques – correspondent à une réalité sémantique. Alors, dans ces conditions, de tous les substantifs féminins à initiale consonantique seuls sont susceptibles de commuter avec *bière* dans la phrase (50) les substantifs qui ont la propriété sémantique de désigner des aliments liquides. On donne le nom de trait sémantique à ces propriétés liées au sens, généralement dépourvues de marque morphologique mais nécessaires pour rendre compte des contraintes qui régissent l'emploi des unités linguistiques. Ainsi, le mot *crocodile* sera défini par une suite de traits comprenant [+ animé] et [- humain]. Notons que pour une étude sur la substitution pronominale des COI comme la nôtre, les traits sémantiques des verbes sont pertinents pour la détermination des GP COI de leur construction et par là pour les pronoms substituables à ceux-ci.

Au sujet de la pronominalisation, Tomassone (1996 : 98) observe que « l'expérience montre qu'à l'école, comme au collège et au lycée, des difficultés de compréhension résultent d'une mauvaise appréhension des phénomènes de reprise et ceci engendre beaucoup de confusion ». Nous pouvons affirmer à partir des résultats d'une étude que nous avons effectuée, dans le domaine de la pronominalisation, auprès des étudiants de 'University of Education', Winneba au Ghana, que cette confusion persiste jusqu'au niveau universitaire, au moins chez les étudiants du FLE.

Si l'on veut rendre compte de ces phénomènes de reprise, il faut d'une part répertorier les outils linguistiques qui les assurent, et d'autre part analyser leur fonctionnement dans des phrases/textes. Pour que la reprise soit discernée et interprétée par un apprenant, il faut qu'il soit capable de reconnaître un référent identique, éventuellement sous des dénominations différentes pour réussir dans ses efforts dirigés vers la compréhension des phrases françaises. Or, la compétence d'interprétation chez l'apprenant dépend à son tour de sa connaissance des procédés de substitution dont la substitution pronominale constitue un aspect et une partie importante.

Robert (1970) *in* Roy (1976 : 33) définit la substitution (linguistique) comme « *le phénomène par lequel un élément de la langue (phonème, mot, ...) (...) remplace un autre de même nature* ». Signalons que dans le domaine de cette recherche, il s'agit surtout des GP ayant la fonction de complément d'objet indirect qui sont repris ou « remplacés » par des pronoms conjoints et disjoints.

Roy (1976 : 36) pose qu' « après la substitution d'un terme par un autre, le nouvel énoncé peut avoir un sens différent de l'arrangement initial ou en conserver le même sens selon que la substitution est purement syntaxique ou syntaxique et sémantique. Cette double

possibilité pour la substitution d'être syntaxique ou sémantico- syntaxique a eu des conséquences importantes sur l'usage de ce procédé linguistique ...».

Il ajoute que dans les traités de sémantique et de syntaxe contemporains, il existe trois sortes de substitution : car les théoriciens font tantôt de la substitution sémantique, tantôt de la substitution sémantico- syntaxique et ils semblent très rares ceux qui s'en tiennent à une substitution purement syntaxique. Nous présentons brièvement son explication de trois types de substitution comme suit :

1. La substitution sémantique (ou paraphrase) s'applique à un énoncé ou à une partie d'énoncé dans le but de trouver des ressemblances de sens, par exemple :

- (51a) *Cette fleur est jolie.*
- (51b) *Cette fleur est belle.*
- (51c) *Cette fleur est splendide etc.*

Donc ce type de substitution permet de trouver les diverses façons d'exprimer une idée.

2. La substitution sémantico- syntaxique relève à la fois de la sémantique et de la syntaxe. Par son aspect sémantique elle se rattache à la synonymie. Du point de vue syntaxique, elle se fait surtout à partir des fonctions dites primaires des énoncés ; c'est-à-dire celles qui entourent la fonction du verbe, par exemple :

- (52a) *Le désir pressant de manger amenuise sa réflexion.*
- (52b) *La fringale amenuise sa réflexion.*

En examinant ces deux phrases, à la lumière de la substitution sémantico-syntaxique, on voit que le premier groupe fonctionnel de la phrase (52a), *le désir pressant de manger* équivaut sémantiquement au terme *fringale* (premier groupe fonctionnel de la phrase (52b)). Comme le terme *fringale* laissera au verbe *amenuise* ses mêmes marques morphologiques, l'on serait tenté de croire qu'il remplacerait l'expression *le désir pressant de manger* tant du point de vue sémantique que du point de vue syntaxique. L'on doit reconnaître que ce genre de substitution permet de trouver d'excellentes équivalences sémantiques pour des parties d'un énoncé.

3. La substitution syntaxique consiste à remplacer, dans un énoncé, un élément par un autre. Elle ne sert pas à définir les fonctions syntaxiques : celles-ci le sont à priori. Elle sert simplement à reconnaître l'identité de fonction et de nature qui affecte les éléments remplaçables, les uns par les autres. Lorsqu'un mot substitut convient syntaxiquement, il a la même fonction et la même nature que le mot qu'il remplace. « En théorie, la substitution syntaxique est toujours valable, que l'énoncé ait un sens ou qu'il n'en ait pas » (p. 41):

- (53) *La rivière sillonne la plaine.*

- (54) *La rivière sillonne la montagne.*

- (55) ??*La rivière sillonne la fenêtre.*

Roy (1976 : 41) précise qu'en pratique, afin d'éviter « l'a-syntaxisme et l'a-sémantisme », il importe de limiter cette forme de substitution aux structures dont il est possible de trouver des modèles (aspect syntaxique) et à la convenance qui lie les mots les uns aux autres (aspect sémantique). « Ainsi particularisée, cette substitution est d'abord syntaxique avant d'être sémantique ». Ce genre de substitution se distingue de la substitution sémantico-syntaxique qui est à prédominance sémantique et de la substitution sémantique que l'on pratique sans respecter nécessairement la structure de l'énoncé initial.

Nous estimons que c'est la substitution syntaxique, telle qu'elle est explicitée par Roy (1976), dans le cadre de la phrase, qui convient le mieux pour les besoins de notre recherche, parce qu'elle prend en considération les deux aspects pertinents (syntaxique et sémantique) que nous visons dans notre travail. Cette décision est due au fait que la substitution sémantico-syntaxique qui est la plus proche de la substitution syntaxique, en termes de nos besoins, vise la synonymie et s'avère essentiellement plus sémantique que syntaxique. Quant à la substitution sémantique, elle se situe hors de notre considération car elle ne concerne que des rapports sémantiques.

Dans une autre perspective, on peut avoir une substitution totale, lorsque le référent est exactement le même (tout) que celui du groupe représenté (de l'antécédent), ou une substitution partielle, lorsque la reprise vise une partie seulement de l'antécédent. Citons à titre illustratif les phrases suivantes.

- (56) *Mon ami a envoyé des cadeaux à ses parents et ils les ont reçus.* (Substitution totale où les pronoms *ils* et *les* reprennent *ses parents* et *des cadeaux* respectivement).

- (57) *J'ai trois pommes ; j'en ai mangé deux.* (Substitution partielle où le pronom *en* reprend *des pommes*).

En outre, il y a, d'une part, la substitution lexicale qui implique la reprise d'un élément par d'autres éléments tels que des groupes nominaux, des groupes prépositionnels, des groupes adjectivaux, et des groupes adverbiaux etc. D'autre part, il y a la substitution pronominale, dont une partie - la reprise des compléments d'objet indirects par des pronoms personnels - constitue l'objet de notre recherche. Portons donc notre attention sur les pronoms personnels.

Roy (1976 : 44) note que d'un énoncé à l'autre, il arrive souvent que l'on considère le contexte suffisamment précis pour ne pas répéter un ou plusieurs groupes fonctionnels et certains termes peuvent être alors sous-entendus. « La plupart du temps lorsqu'on désire

éviter la répétition, on a recours à ce qu'on appelle traditionnellement un pronom ». Donc pour éviter la répétition des mêmes vocables, la langue permet de recourir à des substituts : « pronoms, pro-verbes, pro-adjectifs », ... qui assurent à la fois le rappel sémantique d'un régissant fonctionnel et la cohésion syntaxique de l'énoncé où il se trouve situé.

Le pronom est donc un substitut qui annonce ou remplace un régissant fonctionnel nominal déjà exprimé ou devant l'être très prochainement dans un autre énoncé. Ainsi, dans les phrases suivantes :

- (58) *Ce chat guette les oiseaux, il les mange.*

- (59) *Ce chat guette les oiseaux, ceux-ci le fuient.*

Il, les, le et *ceux-ci* sont des pronoms qui reprennent successivement les GN *ce chat* et *les oiseaux* dans les deux phrases.

Au point de vue morphologique le pronom porte habituellement les marques de genre et de nombre du nom ou (de la structure) qu'il remplace, en même temps qu'il peut servir à indiquer la personne - d'où la désignation de 'personnel'. Cependant, certains pronoms sont non-marquables :

- (60) *Paul ne mange pas de pommes ; il en veut mais il y renonce.*

Dans cette phrase, *en* et *y* sont des pronoms qui ne portent pas de marques de genre ni de nombre des structures qu'ils remplacent. « Cette invariabilité provient alors de leur origine adverbiale et/ou de la construction syntaxique dans laquelle on les emploie ».

Roy (1976 : 47) pose qu'en somme, le pronom est un substitut d'un régissant « nominal », généralement nécessaire à la cohésion syntaxique de l'énoncé ; « il est habituellement marquable et peut occuper, dans l'arrangement où il se trouve une fonction identique ou non à celle de son référent ». Il se demande si toute la structure *le chien de ma mère* repris par *le* dans une phrase peut être justifiée. En guise de réponse, il précise que sémantiquement, cela semble bien se passer ainsi et ce procédé ne pose pas de difficultés lorsque les énoncés sont simples et qu'il n'y a pas, dans l'arrangement subséquent, pronominalisation de deux termes comme dans :

- (61) *Le chien de ma mère aboie, mais il ne mord pas.*

Mais dans :

- (62) *Le chien de mon père aboie mais il ne le laisse pas faire,*

où il y a deux substitutions, le sens n'est plus nettement clair, surtout avec les changements de rôles syntaxiques.

Nous pensons qu'il serait intéressant, à ce stade, de présenter comment la substitution pronominale des GP COI introduits par les prépositions *à* et *de* (que nous visons dans cette étude) s'effectue.

2.2. Définition de la pronominalisation

En tant que mécanisme de base de notre travail de recherche, il est impératif que nous expliquions la notion de pronominalisation, à propos de la reprise des noms (N), des GN, des GP et d'autres structures par des pronoms. Borillo *et al* (1974 : 16) notent que Gross (1968 : 23) l'« a étudié sous le nom de pronominalisation » - le premier traitement du processus syntaxique de substitution pronominale sous cette dénomination par un linguiste. Gross (1968 : 22) décrit la pronominalisation comme un processus issu des discours où il n'est pas possible de répéter des substantifs donnés. « Habituellement, et selon la position grammaticale, les substantifs répétés sont 'remplacés' par des pronoms de la troisième personne (...). Certains pronoms sont réduits à des *particules préverbales (ppv)* ». Il cite à titre illustratif la phrase suivante :

- (63) *Jean a demandé à Pierre de remplacer Jean.*

où les deux *Jean* se réfèrent à la même personne. Le second *Jean* doit obligatoirement être pronominalisé, et la phrase devient

- (64) *Jean a demandé à Pierre de le remplacer.*

Ici, le *ppv le* réfère à *Jean*.

M. Gross note explicitement que « la pronominalisation est limitée aux troisièmes personnes, et que les pronoms du 'dialogue' (représentés par *je, tu*) ne peuvent résulter d'opérations d'élimination de redondance que dans des conditions restrictives » (p.22). Cette dénomination de pronoms dits du dialogue provient de la dichotomie de pronoms proposée par Benveniste (1974) qui pose qu'il y a deux types de pronoms : « les uns appartiennent à la syntaxe, les autres sont caractéristiques des 'instances de discours' » (p. 251).

Wilmet (1998 : 251) décrit la pronominalisation comme « le passage du déterminant au pronom où la pronominalisation du déterminant efface le noyau (N) du groupe nominal (GN) et garde le déterminant (D) ». Si nous prenons, par exemple, la phrase,

- *Mon ami lit le journal. Il le lit* (Dubois et Lagane 1989 : 33).

Le noyau, *journal*, s'efface pour céder la place au déterminant : *le* qui se transforme en pronom. La pronominalisation s'entend ici donc comme une simple procédure de transformation syntaxique:

(a) Déterminant → (b) Pronom ;

(i) le → (ii) le. (Ayi-Adzimah 2006 : 2).

Dire que la pronominalisation mène « au passage du déterminant au pronom » donne l'indication qu'il s'agit du même morphème le dans les deux instances. Pourtant, cette exploitation est limitée à le et à quelques déterminants mais elle n'est pas valable pour la plupart des déterminants et pronoms, par exemple, lui et leur. Or il s'agit de deux morphèmes distincts, dits homographes mais hétérosèmes, appartenant à deux catégories grammaticales différentes (Ayi-Adzimah 2006 : 2).

En effet, plusieurs instances de pronominalisation montrent que « ce passage du déterminant au pronom » demande beaucoup plus de précisions. Prenons par exemple les phrases suivantes :

- (65) *Je veux partir. Je le veux* (Riegel et al 1994 : 218).

Dans cette phrase, le est une reprise de *partir* dans une situation où la relation « déterminant → pronom » ne s'applique pas du point de vue homographique, d'où la nécessité de trouver des explications au delà des grammaires traditionnelles.

Selon Arrivé, et al (1986 : 568), « la Grammaire Générative rend compte des relations morphosyntaxiques étroites entre les déterminants et les pronoms, en décrivant sous le nom de pronominalisation la transformation qui fait passer d'une phrase telle que,

« *Les élèves lancent la balle* » à « *Les élèves la lancent* »,

ou encore avec une double pronominalisation,

« *Ils la lancent* ».

Cette description est identique à celle faite de la pronominalisation par Wilmet dans la mesure où elle accentue la relation déterminant → pronom et passe sous silence la notion pertinente de reprise de divers termes qui peuvent être substitués lors de la pronominalisation. Nous pensons donc qu'une définition plus acceptable de la pronominalisation doit rendre compte de la reprise des diverses constructions syntaxiques par des pronoms.

Nous voyons la pronominalisation comme une reprise d'un nom, d'un groupe nominal, d'un groupe prépositionnel ou toute autre structure possible par un pronom. Du point de vue syntaxique, un nom, un GN ou un GP ainsi que plusieurs autres structures ayant la fonction de sujet ou de complément, peuvent donc être repris par un pronom. Tel est le cas des pronoms compléments d'objet. Ces pronoms, issus de la pronominalisation sont selon Wilmet (1998 : 250), des indices morphosyntaxiques qui ont des valeurs anaphoriques, car leurs interprétations sont fondées sur un nom ou un groupe nominal repris d'un contexte

antérieur. Ils représentent donc des termes déjà exprimés et, sans équivoque possible, renvoient à ces termes. Prenons par exemple la phrase :

- (66a) *Jean connaît mon voisin* (Riegel et al 1994 :198).
- (66b) *Jean le connaît.* (Riegel et al 1994:198)

Le pronom personnel le se présente comme un substitut du groupe nominal *mon voisin*, car il occupe, dans la deuxième phrase (b), la position du groupe nominal complément.

La définition de Gross (1968 : 22) peut être vue, donc, comme la plus applicable à notre domaine de travail, car elle met en valeur le rôle des pronoms comme des indices anaphoriques (des remplacements des éléments déjà connus dans un contexte donné). L'autre aspect de la description de la pronominalisation par Gross qui nous intéresse est son accent sur la troisième personne lors de cette transformation. Cela ne veut pas dire que les deux autres personnes (la première et la deuxième) ne peuvent pas être des sources des pronoms, mais nous voulons remarquer que ces deux personnes se situent à un niveau différent qui doit être traité à part. Effectivement, leurs pronoms sont généralement des déictiques tandis que les pronoms de la troisième personne sont des anaphoriques. Or, nous avons affaire à une catégorie des pronoms de la troisième personne – les pronoms COI - dans ce travail.

Nous avons observé que, mis à part la reprise des groupes nominaux par des pronoms, la pronominalisation peut aussi assurer la reprise de toute une phrase ou une proposition. A titre d'exemple, considérons la structure de la phrase suivante :

- (67) *Ton père ne viendra pas. Je le sais* (Riegel et al 1994 : 219).

Dans cette phrase, le morphème le reprend toute la phrase : *Ton père ne viendra pas*. Ou encore, le même morphème le reprend la proposition subordonnée conjonctive : qu'il parte dans la phrase suivante ;

- (68) *Je veux qu'il parte. Je le veux* (Riegel et al 1994 : 219).

Cependant, nous voulons remarquer à ce stade qu'en ce qui concerne la pronominalisation des COI (compléments d'objet premiers) visés dans cette étude, on peut avoir deux catégories de verbes. Tout d'abord, il y a les constructions verbales dont la préposition à marquant la présence d'un COI s'efface lors de la pronominalisation, donnant lieu à un *lui* (clitique). De façon générale, les acteurs humains que ces verbes mobilisent ne sont pas nécessairement des destinataires mais ils jouent indirectement un rôle dans la réalisation du procès, qui semblerait incomplet sans eux. Quelques exemples de ce groupe de verbes sont *obéir, plaire et ressembler*.

2.3. Les prépositions et la pronominalisation

À propos de la pronominalisation des COI, Riegel et al (1994: 223-9) présentent trois structures selon lesquels elle s'effectue:

- La pronominalisation des GP COI introduits par *à*
- La pronominalisation des GP COI introduits par *de*
- La pronominalisation des GP COI introduits par des prépositions autre que *de, à*.

Nous avons déjà fait une exposition détaillée de la pronominalisation des GP COI introduits par les prépositions *à* et *de* – qui constituent le domaine visé par cette étude – sous notre traitement de la notion de substitution. En ce qui concerne le troisième modèle, Riegel et alii notent que les GP COI dans cette catégorie « se pronominalisent par une forme disjointe s'ils sont animés ». Par exemple,

- (69) *Compter sur son ami ; Compter sur lui.*
- (70) *Danser avec une copine ; Danser avec elle.*
- (71) *Voter contre un député ; Voter contre lui.*

Mais des GP COI introduits par de telles prépositions « non-animés sont plus délicats à analyser ». Par exemple,

- (72) *J'ai voté contre ta proposition ; J'ai voté contre.*
- (73) *C'est étudié pour une situation donnée ; C'est étudié pour.*

Ils notent que parfois, « ces constructions s'analysent plus avantageusement comme des effacements du GN représenté, où la préposition subsiste telle quelle ou sous une forme modifiée ». Par exemple,

- (74) *Ça ne rentre pas dans la boîte ; Ça ne rentre pas dedans.*

A partir de la pronominalisation des GP COI présentée ci-dessus, nous avons constaté que ces COI introduits par des prépositions autres que *à* et *de* ne se prêtent pas à une substitution pronominale nette avec une rétention totale des significations des GP COI. A propos des prépositions et de la pronominalisation une présentation adéquate faite par Rothenberg (1974) est apte à expliquer les faits.

En examinant la pronominalisation des GP COI introduits par *à* et *de*, Rothenberg (1974 : 32) note que les processus « tendent vers l'intégration de la préposition au verbe, formant un 'GP' et le substantif tient comme leur objet et la préposition perd son sens concret, intrinsèque ». Il faut noter que ce sont les prépositions *à* et *de* qui fonctionnent comme des éléments simples de relation dans le sens exprimé en haut. A part la préposition *sur*, qui se situe entre les deux, les autres : *avec, contre, pour, etc.*, ne se comportent pas de cette façon. En tout cas, le nombre de verbes se construisant avec des COI introduits par ces prépositions

est très petit ; « peut-être parce que ces constructions ne sont pas encore complètement intégrées dans le système de la langue. En effet, des COI introduits par ces prépositions ne peuvent pas commuter avec des pronoms représentants ou des ‘adverbes représentants» (p32) comme le font ceux introduits par *à* et *de*.

Présentons à ce stade quelques illustrations des points précédents :

- (75) *La cuisine communique avec la salle à manger ; La cuisine communique avec elle.*

Mais pas, *La cuisine communique avec* ; si on veut maintenir la signification complète et nette de la phrase originale.

- (76) *Il répond pour son ami ; Il répond pour lui. ? Il répond pour.*
- (77) *Il sévit contre l’opposition ; Il sévit contre elle. ? Il sévit contre.*

Avec la préposition *sur*, l’objet indirect peut commuter avec l’adverbe *là-dessus*, dans le cas des choses :

- (78) *Il compte sur cet argent ; Il compte là-dessus ou Il y compte.*

Mais lorsqu’il s’agit des personnes, nous avons toujours la préposition suivie d’un pronom disjoint :

- (79) *Il compte sur Pierre ; il compte sur lui.*

A propos de *de* nous avons :

- (80) *Jean parle de cette affaire ; Jean en parle.*
- (81) *Jean parle de ses enfants ; Jean parle d’eux et aussi Jean en parle.*

Nous sommes donc d’accord avec la conclusion de Rothenberg (1974 : 33) que « les objets indirects sont à des stades d’intégration différents, selon la préposition qui les introduit ». Selon ce constat, la préposition *à* est la plus intégrée suivie de *de*, puis *sur* et les autres prépositions. Comme déjà signalé, notre travail de recherche porte sur les GP COI introduits par les prépositions *à* et *de*.

2.4. La substitution pronominale des GP COI introduits par *à* et *de*

Selon Riegel *et al.* (1994 : 223), les compléments introduits par *à* se pronominalisent par les formes conjointes *lui / y* ou disjointes *lui / elle(s) / eux* selon la contrainte du verbe. Ils distinguent trois séries de verbes et les manières dont leurs compléments sont remplacés par des pronoms :

- La série de verbes comprenant *succéder, convenir, aller* (au sens du précédent), etc. qui pronominalisent leur complément par *lui / leur*, que ce dernier soit animé ou non. Donc, nous avons : *Il lui succède* [= *Le fils succède à son père / Le jour succède à la nuit*].

- La série de verbes comme *participer, remédier, assister*, etc. qui pronominalisent leur complément, nécessairement non animé, par *y* : *Il y participe / consent / souscrit / aspire / etc.*

- La série de verbes, - comprenant tous les autres suivis par *à* - « qui se construisent avec un complément non animé ou animé, pronominalisent le premier type par *y* et le second, soit par les formes conjointes *lui / leur*, soit par les formes disjointes *lui / elle(s) / eux* précédés de la préposition *à* :

- (82) *Il y / lui répond – Il y / lui a survécu.*

- (83) *Il y pense / Il pense à eux – Il s'y accroche / Il s'accroche à elle – Il y va / Si Max ne va pas à Lagardère, Lagardère ira à lui.*

Notons cependant qu'il y a une autre possibilité : *Ce manteau t'/lui ira.*

Pour les GP COI introduits par la préposition *de*, ils précisent qu'ils se pronominalisent, en principe, par *en* s'ils sont non animés, et par les formes disjointes *de lui / d'elle(s) / d'eux* s'ils sont animés.

-(84) *Il en sort / Il s'en repent.*

-(85) *Il en profite* [= de l'occasion] / *Il profite d'eux* [= de ses amis].

Pourtant, ils notent que « la tendance est à l'extension de *en* aux compléments animés comme en :

- (86) *Tout le monde connaît la femme d'Hector. Il en parle tout le temps.*

Ils explicitent que *en* est obligatoire pour renvoyer aux compléments animés indéfinis :

- (87) *Ils s'occupent des enfants handicapés / Il s'occupe d'eux.* Mais,

- (88) *Ils s'occupent d'enfants handicapés / Il s'en occupe.*

Comme nous nous proposons d'étudier quelques verbes se construisant avec deux compléments, directs et indirects (seconds) en vue de comparer leur pronominalisation avec celui des verbes à COI (premier), il nous incombe de présenter la façon dont les verbes à deux compléments se pronominalisent. Ces verbes présentent le modèle de construction suivant :

V – N₁ – Prép. – N₂

Les deux sous- catégories qui nous intéressent dans ce travail nous donnent les groupes de verbes suivants :

- **N₁ à N₂** : *donner / offrir / prêter / octroyer / envoyer / laisser / permettre / dire / montrer / mettre / indiquer / rendre / pardonner / demander / arracher / ôter / reprocher / assimiler / identifier*, etc.
- **N₁ de N₂** : *recevoir / priver / remplir / gratifier / arracher / ôter / libérer / dégager / détourner*, etc.

En ce qui concerne la pronominalisation des deux sous-catégories de verbes ci-dessus, Riegel et al. (1994 : 226) exposent quatre types de « constructions dites **datives** » dont le premier – datif lexical – nous intéresse ici. Ils posent que celui-ci est un véritable complément verbal, et représente le troisième actant prévu par la structure valencielle du verbe. Le second complément des verbes, introduit par *à*, se pronominalise en *lui / leur* et s'interprète comme le bénéficiaire ou le destinataire du reste du procès verbal. Par exemple, dans :

- (89) *Il a légué toute sa fortune à ses enfants → Il leur a légué toute sa fortune.*

Ils notent qu'il y a un rapport sémantique entre le COD et l'objet second qui peut être paraphrasé par un rapport prédicatif dénoté par [o. dt. – avoir – cod.] « qui spécifie le résultat du processus complexe dénoté par le verbe : léguer X à Y, c'est opérer un transfert à l'issue duquel Y a X ».

Ensuite, nous avons les constructions dans lesquelles les GN sont fortement régis par une préposition (*à, de, sur, ...*) qui ne s'efface pas lors de la pronominalisation personnelle donnant lieu aux pronoms toniques (non clitiques). Par exemple, « *je compte sur eux* » et « *Il tient à lui.* ». Les prépositions établissent entre les verbes et leurs compléments une relation nécessairement indirecte.

Bien qu'on dise :

- (a) *obéir à, plaire à, ressembler à, succéder à, téléphoner à ... quelqu'un* et
- (b) *penser à, croire à, rêver à, réfléchir à, tenir à ... quelqu'un;*

la préposition *à* n'a pas la même valeur dans les deux cas. La raison est qu'en (a), le complément indirect est un véritable acteur impliqué dans l'interaction. Par conséquent, il a un rôle actif dans la réalisation du procès du verbe. Mais en (b) le complément indirect est plus ou moins un acteur passif qui n'est pas vraiment impliqué dans le procès du verbe. Prenons par exemple la phrase suivante :

- (90) *Je pense à lui.* (De Salin, 1996 : 33)

Dans cette phrase, *à lui* est mentalement appelé par le responsable de l'action –*je*– et ne présente aucune interactivité dans le procès du verbe, même s'il s'agit d'une personne.

A propos de cette catégorie de verbes transitifs indirects fortement régis par une préposition qui ne s'efface pas :

(a) Les pronoms seront à la forme tonique ; *lui, elle, eux, elles* (les Ppv -clitiques- sont impossibles dans ce cas) s'ils représentent des personnes :

- (91) *N'ayez pas peur, Sylvie s'occupe d'eux.* (De Salins 1996 : 33)

- (92) *On peut compter sur elle.*

(b) Si ces pronoms représentent une chose ou une idée, c'est la forme pronominale *y* ou *en* (des clitiques) qui en rend compte ;

- (93) *Je pense à mon travail, j'y pense.*

- (94) *Je profite de la situation, J'en profite.*

Cette analyse de la substitution pronominale des COI (objets indirects premiers) et des diverses manières dont s'effectue leur pronominalisation résultant dans les positions préverbale ou postverbale des structures substitués aux GP COI dans des transformations syntaxiques montre que ces transformations s'avèrent peu régulières. Nous estimons que les traits de sélection des formes pronominales substituables aux GP COI proviennent du sémantisme (sens instructionnel) des verbes transitifs. A l'égard du sémantisme des verbes, Riegel et al (1994 : 216) estiment que « le sens lexical du verbe détermine parallèlement une certaine configuration actancielle, sur le modèle d'un prédicat à une ou plusieurs places dont chacune est associée à un rôle sémantique ». Nous avons constaté que les rôles sémantiques correspondent aux fonctions variées repérables dans une phrase. Les COI pronominalisés font donc partie de ces fonctions. En effet, les pronoms compléments d'objet (in)direct sont des porteurs d'informations supplémentaires appelées par le sens du verbe.

Un regard sur le traitement de la pronominalisation par Maurice Gross (1968), qui suit le modèle transformationnel de Z. S. Harris, montre que la substitution pronominale est plus complexe qu'on ne le pense à première vue ; il s'agit des étapes de transformations syntaxiques que nous voulons exposer dans notre travail.

A propos de la reprise de diverses structures par les pronoms de la troisième personne, Gross (1968 : 50) affirme qu'elle se fait à condition qu'il y ait un nom (dans un SN) qui a été déjà mentionné dans un contexte et que le déterminant du SN soit défini ou indéfini (mettant en jeu, alors, la préposition *de*). Quelques règles entrent en jeu pour assurer la substitution : soit la séquence XNY où N est un substantif éventuellement combiné avec *fem.* et/ou *plur.*, et où X inclut le déterminant,

- [substitution] : N = *lui*

- Si le déterminant est *ce* et s'il n'y a pas de modifieur attaché à N, alors *ce* est effacé : [ce z] : *ce* → ∅

- Si le déterminant est indéfini, ou défini accompagnant un modifieur attaché à N, [ce z] ne s'applique pas en général (le modifieur est limité à des relatives et à certains compléments de nom).

Ces règles donnent l'effet suivant ;

-Il pense à ce N

[substitution] → *Il pense à celui.*

[ce z] → *Il pense à lui.*

Il pense à ce N (que j'ai vu / de Jean).

[substitution] → *Il pense à celui (que j'ai vu / de Jean).*

Il voit ce N. ; Il voit un de N.

[substitution] → *Il voit ce lui ; → Il voit un de lui.*

[ce z] → *Il voit lui.*

Les deux *lui* sont dans des positions où ils peuvent être transformés, ce qui donne (après permutation) :

→ *Il le voit ; Il en voit un.*

Notons que suivre le modèle de Gross oblige à passer par l'étape démonstratif (celui > lui) mais pour ce travail nous voudrions éliminer cette étape pour simplifier un peu les procédés.

Il s'ensuit donc que les règles précédentes conduisaient à des formes non observées directement, telles que :

- (95) : *Moi viens* au lieu de (1') : *je viens.*

- (96) : *Jean voit toi* au lieu de (2') : *Jean te voit.*

- (97) : *Jean donne le livre à elle* au lieu de (3') : *Jean lui donne le livre.*

De manière complémentaire, une transformation de réduction vient s'ajouter aux règles appliquées pour effectuer l'effacement des prépositions et pour transformer les pronoms en clitiques. Selon Gross (1968 : 54) quand la réduction a lieu, un certain nombre de règles doivent s'appliquer au syntagme contenant le pronom de base'. Par exemple, avec les GP COI en à N, :

- la préposition *à* doit être effacée

[à z] : *à Pron.* → *Pron.*

- dans le cas où *Pron.* = *moi / toi / soi*, la règle *oi* → *e* s'applique ;

- dans le cas de Pron. _{hum} (Pron. _{hum} = lui) il nous faut encore effacer le
- marqueur féminin (le cas échéant):

[fem. z] : Pron. _{hum,fem}. → elle.

et ajuster, aussi, la forme plurielle (le cas échéant) :

[plur. aj.] : Pron. _{hum plur}. → leur.

Finalement, comme les pronominalisations et les réductions ne conduisent qu'à des formes qui ont la position de leur source, les pronoms - *particules préverbales (ppv)*- resteraient post-verbaux. Il nous faut donc des règles de permutation (permutation verbe – particules) qui les placent correctement. Les pronoms compléments réduits doivent être permutés avec le verbe, on appliquera à cet effet la règle générale suivante :

- [ppv p] : V ppv → ppv V.

Notons que la permutation s'applique autant de fois qu'il y a de ppv à déplacer, et elle place celles-ci dans l'ordre qu'elles occupaient en position postverbale. Etant donné une règle, on l'applique de gauche à droite et on recommence le « cycle ». Or, certaines règles ne s'appliquent qu'une fois. Présentons à ce stade toutes les règles appliquées à deux phrases par Gross (1968 : 57) :

Je donne ce livre à ce garçon.

[substitution] → *Je donne ce lui à ce garçon.*

[ce z] → *Je donne lui à ce garçon.*

[ui → e] → *Je donne le à ce garçon.*

[ppv p.] → *Je le donne à ce garçon.*

[substitution] → *Je le donne à ce lui.*

[ce z] → *Je le donne à lui.*

[à z] → *Je le donne lui.*

[ppv p.] → *Je le lui donne.*

Je rapporte cette photo à ces personnes dans cette maison.

[substitution] → *Je rapporte ce lui fem à ces personnes dans cette maison.*

[ce z] → *Je rapporte lui fem à ces personnes dans cette maison.*

[ui → e] → *Je rapporte le fem à ces personnes dans cette maison.*

[ajustement] → *Je rapporte la à ces personnes dans cette maison.*

[ppv p.] → *Je la rapporte à ces personnes dans cette maison.*

[substitution] → *Je la rapporte à ce lui fem plur. dans cette maison.*

[ce z] → *Je la rapporte à lui fem plur. dans cette maison.*

<i>[fem z]</i>	→ <i>Je la rapporte à lui plur. dans cette maison.</i>
<i>[à z]</i>	→ <i>Je la rapporte lui plur. dans cette maison.</i>
<i>[plur. aj.]</i>	→ <i>Je la rapporte leur dans cette maison.</i>
<i>[ppv p.]</i>	→ <i>Je la leur rapporte dans cette maison.</i>
<i>[pro-adv.]</i>	→ <i>Je la leur rapporte ila.</i>
<i>[la z]</i>	→ <i>Je la leur rapporte y.</i>
<i>[ppv p.]</i>	→ <i>Je la leur y rapporte.</i>

Les processus de pronominalisation mis en œuvre à partir des deux modèles présentés ici montrent que la substitution pronominale n'est pas tout à fait une transformation syntaxique simple, mais qu'elle est très complexe et comprend plusieurs étapes sous-jacentes ; celles-ci sont sous-entendues et ce qu'on voit normalement sont les structures de départ (GN, GP etc.) et les structures d'arrivée – **les proformes**. En grammaire générative, une proforme est le représentant d'une catégorie, par exemple un nom. C'est-à-dire que la proforme représente l'ensemble des propriétés qui sont communes à tous les membres de la catégorie, abstraction faite des faits sémantiques qui distinguent chaque membre de la catégorie en question. On a ainsi des proformes nominales (pronoms), pro-verbes, pro-adjectifs et des pro-adverbes. Dans une telle perspective les particules préverbaux (ppv) chez Gross sont des proformes nominales (pronoms) car elles représentent des GN et des GP.

2.5.1. Définition d'anaphore

Une **anaphore** est un élément (indice) linguistique qui reprend un autre élément antérieurement présenté dans un contexte. On peut retrouver ce qu'une anaphore représente dans le contexte. L'élément repris par l'anaphore est son antécédent (Ayi-Adzimah 2006 : 36).

Napoli (1993 : 43) postule que l'anaphore est « une unité linguistique qui doit être liée, dans le même contexte, à une autre unité linguistique » –son antécédent – par une relation de substitution, de commutation ou de reprise.

Les éléments anaphoriques posent un cas marqué d'interprétation : l'interprétation des GN et des éléments non anaphoriques, en général, ne suppose que des propriétés des éléments en question telles que : quelle unité lexicale ? Quelle catégorie ? Quelle fonction ? Cependant, l'interprétation des éléments anaphoriques, en plus de ces propriétés met en cause la propriété de leur relation avec un autre terme – quel antécédent ? Cette relation avec l'antécédent est

soumise à des conditions syntaxiques spécifiques, en particulier à l'intérieur d'un seul domaine phrastique. (Delaveau et Kerleroux 1985 : 175).

En effet, l'anaphore joue des rôles importants dans la composition et la clarté des phrases/textes. L'une de ces fonctions se fonde sur la notion d'économie qui vise l'éviction de la répétition « non-stylistique » d'un terme ou de termes par l'emploi d'un autre.

On peut distinguer deux catégories d'anaphores :

(1) L'anaphore lexicale qui est la reprise des éléments linguistiques (des GN et des GP) par d'autres GP et GN. Par exemple ;

- (98) *Je vois un oiseau (GN). L'oiseau (GN) a un long bec.*

Dans cette phrase *L'oiseau* est un GN qui reprend *un oiseau*.

(2) L'anaphore pronominale (substitution pronominale), cas privilégié dans le contexte de notre étude, vise la reprise ou la substitution des pronoms aux GN, aux GP, aux propositions, etc. Par exemple :

- (99) *Je pense à mon travail. (GP). J'y (pron.) pense.*

Dans cette phrase, *y*, se présente comme une anaphore pronominale, un pronom complément d'objet indirect, qui reprend son antécédent *à mon travail*. Les anaphores pronominales sont donc des expressions référentielles.

Selon Kleiber (1994 : 7) le principal problème que pose toute expression référentielle est celui de la découverte du référent et de préférence (...) celle du « bon » référent dont le lieu de résidence semble être un critère pertinent. Il observe toutefois que ce problème se résout sans trop de difficultés pour les expressions anaphoriques, pronoms en particulier, puisque leur référent est localisé via un antécédent dans le contexte linguistique et le récupérer suffit donc pour résoudre l'anaphore.

Les études « référentielles » textuelles menées dans le cadre des théories énonciatives ont pu se contenter d'une réponse à localisation ternaire qui leur fournit une sous-classification de localisation personnelle d'où l'opposition classique faite entre les déictiques *je/tu* et l'anaphorique *il*. Cette sous-classification engendre une grille typologique permettant d'interpréter, d'identifier et de classer de façon assez satisfaisante les expressions référentielles d'un texte (Kleiber, 1994 : 7).

Cette approche en termes de localisation, d'après Kleiber (1994 : 8), incite les grammairiens à diviser les pronoms en deux groupes : « pronoms substitués ou représentants » qui représentent un élément du contexte, par exemple, *il* et les pronoms qui ne passent pas par le truchement d'une représentation intermédiaire pour dénoter leurs référents, tels *je/tu*, par exemple. Il ajoute, cependant, que des études postérieures ont montré que la conception

localisante classique en matière d'anaphore et de pronom qui cherche à dire que le référent d'une expression anaphorique se trouve dans le contexte linguistique n'est plus totalement satisfaisante, car elle s'avérait de toute façon trop « courte » puisque rien n'était dit sur la façon de retrouver le « bon » antécédent. Et beaucoup plus grave est le fait que le « morceau » de solution n'était pas même adéquat.

Kleiber (1994 : 8) témoigne alors des points de dissensions multiples, à partir des analyses nouvelles proposées, telles que le désaccord sur la définition même du phénomène anaphorique, désaccord encore sur la façon de concevoir les processus d'interprétation référentielle et sur le statut de mécanismes d'interprétation, les divergences plus ou moins grandes sur la description des données anaphoriques elles-mêmes et des différentes expressions etc. Il observe que le domaine de l'anaphore est donc en plein renouvellement théorique et méthodologique avec des conceptions et des approches d'horizons et de tempéraments divers (...).

Malgré le foisonnement des critiques à l'encontre de la visée classique de la notion d'anaphore, nous pensons que pour les besoins de notre travail, qui ne prétend pas analyser la perspective définitoire et/ou théorique de la notion d'anaphore, nous pouvons retenir cette optique classique. Car, la sous-classification des pronoms en déictiques et anaphoriques constitue un point de départ significatif pour notre étude, qui se situe au niveau des pronoms anaphoriques.

Nous nous intéressons, dans le contexte de cette étude, aux reprises anaphoriques pronominales dont la distinction des formes et des fonctions constitue des domaines de difficultés des étudiants de FLE au niveau universitaire au Ghana. Une reprise pronominale est un cas particulier d'anaphore rencontré avec une très haute fréquence, aussi bien à l'intérieur des phrases qu'extérieurement à elles, au fil des textes (J-E Tyvaert, 1991 : 47). Selon Riegel et al. (1994 : 612), la substitution pronominale est un cas privilégié d'anaphore et traditionnellement on dit que l'emploi d'un pronom permet d'éviter la répétition d'un groupe nominal ou d'un nom. Ils observent, cependant, que le rôle des pronoms ne se réduit pas à une simple commodité stylistique puisqu'ils contribuent à la structuration du texte. Ayant pris conscience des dimensions textuelles attribuées aux termes de reprise anaphorique, reprise pronominale ou de substitution pronominale que nous utilisons de manière synonymique dans ce travail, nous voulons signaler que nos analyses seront restreintes au seul niveau phrastique.

2.5.2. Anaphore et pronoms

Selon Zribi-Hertz (1996), l'anaphore est traditionnellement définie comme un processus rhétorique consistant à répéter un mot ou une suite de mots dans un but d'emphase ou de symétrie. La terminologie linguistique moderne attribue cependant au terme anaphore un sens quelque peu différent (...) « tandis que l'anaphore rhétorique consiste en la répétition d'une même expression, l'anaphore linguistique consiste en l'emploi d'une expression de rechange (...) permettant, justement, de ne pas en répéter un autre » (p.20). Elle constate que la relation qui unit l'expression anaphorique à son référent est crucialement asymétrique : l'expression anaphorique dépend de son antécédent (référent) pour son interprétation, mais celui-ci ne dépend pas de l'expression qui l'anaphorise. Les expressions anaphoriques, sorties des contextes, n'ont pas de **référence** propre. Considérons, par exemple, les phrases suivantes.

- (100) *Pierre est arrivé le 15 : l'imbécile avait oublié sa valise.*

- (101) *Pierre est arrivé le 15 : il avait oublié sa valise.*

l'imbécile et *il* dans ces phrases n'acquièrent de contenu référentiel, c'est-à-dire la faculté de dénoter un certain individu dans le monde des objets, qu'au sein d'un contexte linguistique ou pragmatique (situation d'énonciation, geste ostensif, etc., ce qui n'est pas sûr pour un nom propre.) Par contre, le nom *Pierre* dans les deux phrases est capable d'identifier un individu particulier en l'absence de tout contexte linguistique ou pragmatique. Le nom, *Pierre* constitue donc l'**antécédent** des expressions qui l'anaphorisent ; une relation anaphorique unit donc une expression anaphorique à son antécédent (p. 20)

Notons que les expressions anaphoriques dépendent référentiellement de leurs antécédents. L'antécédent peut être un nom propre, un syntagme nominal, un substantif, un prédicat verbal ou adjectival, une phrase ou une proposition. Une expression anaphorique peut être un syntagme nominal démonstratif ou défini (*l'imbécile*), un pronom personnel réfléchi (*se*) ou non réfléchi (*il*) (p. 21).

A. Zribi-Hertz note que l'anaphore est une source fréquente d'ambiguïtés. Toutefois, dans un discours ou un texte réel, les expressions anaphoriques n'ont généralement qu'une seule interprétation.

La construction d'un discours cohérent – qu'il s'agisse d'une description, d'un récit ou d'une démonstration – requiert en effet généralement qu'une même entité (...) soit désignée plusieurs fois. Il est également probable que la relation anaphorique obéit dans toutes les langues à certaines contraintes et que le lexique de toutes les langues naturelles inclut certaines expressions à vocation anaphorique – des **pronoms** (p.23).

Zribi-Hertz (1996 : 30) expose des contraintes sur la sélection des expressions anaphoriques dont les trois qui nous intéressent dans cette étude sont les suivantes :

- (i) Contrainte morphologique – l’antécédent d’un pronom doit généralement s’accorder avec lui pour le genre et le nombre. Donc, *elle* ne peut pas anaphoriser *le mariage de mon copain*.
- (ii) Contrainte syntaxique – l’antécédent des éléments personnels, par exemple, *elle* doit être un syntagme nominal complet et celui du pronom *se* doit être le sujet de sa proposition.
- (iii) Contraintes sémantiques – certaines positions structurales sont associées à des contraintes interprétatives. Par exemple, le sujet du verbe *apercevoir* doit être un être +animé.

Il est toujours nécessaire de tenir compte de ces contraintes dans tout traitement de la sélection des expressions anaphoriques qui peuvent remplacer des structures dites antécédents au sein des phrases et des textes, d’où notre intérêt pour l’importance de ces contraintes pour la substitution pronominale des COI par des pronoms.

La plus ancienne théorie générativiste de l’anaphore, selon Zribi-Hertz (1996 : 37), est celle de Langacker (1969) et à cette époque l’occurrence de pronoms au sein des phrases est analysée comme le produit d’une opération grammaticale, dite transformation, ayant pour effet de remplacer par un pronom personnel l’un de deux SN formellement identiques et coréférentiels (ayant la même référence). Ainsi la phrase acceptable (143b) (ci-dessous) est dérivée de la phrase inacceptable (143a) suivante :

- (102a) *Pierre_z pense que Pierre_z est immortel.*
- (102b) *Pierre_z pense qu’il_z est immortel.*

La transformation qui convertit (102a) en (102b) est appelée **règle de pronominalisation**. Dans la terminologie propre à Langacker, la deuxième occurrence de *Pierre* en (102a) est dite **pronominalisée** par la première, autrement dit, transformée en pronom sous l’influence de celle-ci.

Le français distingue, selon Zribi-Hertz (1996 : 129), trois séries d’anaphoriques personnels, c’est-à-dire fléchis pour les personnes grammaticales :

(a) les pronoms clitiques, qui sont toujours inaccentués et s’affixent à la gauche d’un verbe ; (b) les pronoms forts (non clitiques) qui apparaissent, par exemple, à droite d’une préposition ; et

(c) les déterminants possessifs, qui sont des articles définis fléchis par la personne. Précisons ces trois séries par les exemples (103) suivants :

- (103a) Pierre **me/te/le/la** connaît.
- (103b) Pierre est fier de **moi/toi/lui/elle**.
- (103c) Pierre connaît **ma/ta/sa** maison.

En outre, elle pose que les pronoms forts apparaissent soit en association avec un clitique, comme dans la première paire des phrases suivantes, soit sans clitique associé dans la deuxième paire :

- (104a) Pierre le connaît **lui**
- (104b) Pierre lui parlera **à lui**.
- (105a) **Lui** connaît Marie.
- (105b) Marie a peur de **lui**.

Les pronoms clitics et les déterminants possessifs occupent des positions structurales qui sont fermées aux syntagmes nominaux lexicaux (non pronominaux) tandis que les pronoms forts sans clitics associés alternent avec des syntagmes nominaux lexicaux. Citons à titre illustratif les phrases suivantes :

- (106) * Pierre Marie connaît.
- (107) Pierre est fier de Marie/d'elle.
- (108) * Pierre connaît (la) Marie maison.

2.6.1. Les pronoms personnels

A propos des GN, Delaveau (2001 : 67) postule qu'ils ont une propriété que n'ont pas des GV « d'avoir ce qu'on appelle des substituts, des proformes, c'est-à-dire des éléments non construits monomorphématiques – des pronoms – qui ont toutes ou certaines des propriétés des GN qui contiennent un nom ». En effet, on pourra distinguer les différents niveaux d'analyse où l'étiquette de GN s'applique : « être un GN pour la morphologie, être un GN pour la syntaxe, être un GN pour la sémantique ».

A propos des GN, Delaveau (2001 : 67) postule qu'ils ont une propriété que n'ont pas des GV « d'avoir ce qu'on appelle des substituts, des proformes, c'est-à-dire des éléments non construits monomorphématiques – des pronoms – qui ont toutes ou certaines des propriétés des GN qui contiennent un nom ». Elle observe que si certaines formes ont bien les cinq propriétés distinctives, certains neutralisent l'une ou l'autre des propriétés : « ainsi *nous* et *vous* valent pour tous les cas et pour les deux emplois conjoint et disjoint. D'autre part, la

distinction des fonctions, c'est-à-dire la présence d'une déclinaison ne vaut qu'à l'intérieur des formes conjointes. Enfin, il convient d'éclairer les propriétés des formes conjointes, lesquelles sont des propriétés d'une part phonétiques, d'autre part syntaxiques». Elle pose que la notion de formes conjointes correspond en partie, mais pas toujours, à la propriété « atone », c'est-à-dire sans accent, et implique des contraintes de construction tout à fait particulières ; ces formes conjointes qui présentent des propriétés syntaxiques sont appelées clitiques (voir p. 115).

Tableau 1 : Les formes des pronoms personnels

Rang	Nombre	Personne	Formes conjointes			Formes disjointes	
			Sujet	Complément direct	Complément indirect		
1	SINGULIER	1 ^{re}	Je	Me		Moi	
2		2 ^e	Tu	Te		Toi	
3		3 ^e	il, elle, on	le, la	Lui	y, en	lui, elle
					Se		lui, elle (-même)
				Se		soi (-même)	
4		PLURIEL	1 ^{re}	Nous			
5	2 ^e		Vous				
6	3 ^e		ils, elles	Les	Leur	y, en	eux, elles
		Se			eux, elles(-même)		

2.6.2. Quelques catégories de pronoms compléments d'objet

Comme le dit Reboul (1990:180), Milner (1982) – dans sa thèse sur la référence - distingue deux sortes de morphèmes: “ceux qui ont une autonomie référentielle (et contenu sémantique) comme les noms et ceux qui n'ont pas d'autonomie référentielle (et contenu sémantique) comme les pronoms. Les seconds tirent leur référence de la relation de coréférence qu'ils entretiennent avec les premiers ».

Kleiber (1994 : 7) note que « le problème principal que pose toute expression référentielle: la découverte du référent ... se résout sans trop de difficulté pour les expressions anaphoriques (pronoms en particulier), puisque leur référent est localisé via un antécédent dans le contexte linguistique ».

Les deux citations ci-dessus mettent en relief le fait que les pronoms compléments d'objet (indirect) dont nous visons les processus de réalisation dans ce travail de recherche sont des éléments anaphoriques issus de la reprise des groupes prépositionnels compléments d'objet. Ces pronoms peuvent être sous-catégorisés selon diverses perspectives que nous allons essayer d'exposer et d'expliquer pour ceux impliqués dans notre travail.

Rebuschi (1990 : 300) établit une partition dans le concret ou les ‘données immédiates’ que représentent les différents pronoms reconnus par la grammaire traditionnelle et aboutit à l'établissement de deux catégories de pronoms selon deux principes:

-(a) Principe A- les pronoms réciproques et réfléchis qui doivent être localement liés ;

-(169) *Il_(i) se_(j) voit* : ou [i = j].

-(b) Principe B- les pronoms non réciproques et non réfléchis qui doivent être libres (non liés localement).

-(170) *Il_(i) le_(j) voit* : ou [i ≠ j]

Notons que nous nous occupons dans le cadre de ce travail des pronoms appartenant à la deuxième catégorie. Ainsi, bien que le pronom *se (soi)* soit inscrit parmi les pronoms de la troisième personne, nous ne le traiterons pas à cause de son domaine et de quelques particularités que présentent les pronoms de ce domaine.

M. Gross (1968 : 22) décrit les pronoms comme un ensemble de morphèmes courts (monosyllabiques) qui apparaissent en position préverbale et qu'il nomme des particules préverbaux (*ppv*). Voici la liste des clitiques qu'il dresse : *je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles, on, ne, me, te, se, le, la, les, lui, leur, y, en, ce*. Il ajoute que « les pronoms des premières et deuxièmes personnes seront appelées *ppv de dialogue* » en tenant compte de la critique de Beauzée (1767) concernant la dénomination de ces particules comme des pronoms.

Selon Delaveau (2001 : 66), « les pronoms soulèvent un problème de catégorisation : en tant que mots simples qui fonctionnent comme des groupes nominaux, ils forment une catégorie homogène. Or, les pronoms personnels proposent une double série de formes, les unes qui fonctionnent effectivement comme des groupes nominaux et qu'on appelle disjoints, les autres qui ont un fonctionnement spécifique, ce qui conduit à un double classement. La distinction est syntaxique, et conduit à établir que si les formes disjointes ont des propriétés des groupes nominaux construits, les formes clitiques sont une catégorie spécifique ; dans le cas où une seule forme remplit les deux emplois, on considérera qu'on a deux homonymes ».

Delaveau (2001 : 68) note que le terme « clitique » est emprunté à la grammaire comparée où la notion fonctionne pour des langues comme le latin et le grec, et adaptée aux langues ayant un accent de mot, s'agissant d'une notion phonétique accentuelle. Elle explique que, bien que le français ne soit pas une langue d'accent de mot mais d'accent de groupe, une transposition de la notion de clitique reste valable, car toute valeur phonétique n'est pas perdue : « les clitiques coïncident avec les positions non accentuées dans les groupes ; ce sont donc des formes atones ». Par exemple dans les phrases suivantes:

- (109) *Paul te parle.*
- (110) *Viens avec moi.*

Le pronom *te* est en position non accentuée (au début du GV), alors que le pronom *moi* est en position accentuée, en position de complément lié à la préposition *avec* (à la fin du GV). Il serait important de noter ici que selon Gross (1968 : 53), la réduction d'un GP COI en *à N* à une ppv (un clitique) dépend du verbe en question ; d'où la pertinence de la nature des verbes dans la cliticisation possible ou non de leurs pronoms compléments d'objet.

Cependant, l'opposition phonétique n'épuise pas la notion de clitique dans une langue comme le français, comme il y a des formes accentuées qui n'en sont pas moins des clitiques, comme l'indique le comportement des pronoms compléments de l'impératif affirmatif. « La notion de clitique rencontre donc une propriété phonétique, mais n'en dépend pas : c'est d'abord une notion syntaxique, qui exprime des propriétés liées aux places occupées par les termes dits clitiques. En fait, la liste des clitiques déborde le seul cas des pronoms personnels que nous allons examiner » (Delaveau 2001 : 68).

La liste des clitiques fournie par Delaveau (2001 : 68) comprend les groupes suivants:

- les pronoms personnels : *je, tu, il(s), elle(s), nous, vous me, te, se, le, la, les, lui, leur, y, en* ;
- la première partie de la négation, *ne* ;
- le pronom démonstratif *ce* (sujet du verbe *être*) ;

- le pronom *on* (toujours sujet) ;
- le pronom interrogatif *que* (complément à gauche du verbe).

En comparant les listes de Gross (1968) et Delaveau (2001), nous avons remarqué que mis à part le pronom interrogatif *que* dans la liste de Delaveau, les deux listes contiennent les mêmes éléments. Il n'est pas surprenant donc que les particules préverbaux (ppv) chez Gross soient toutes connues sous le nom actuel de *clitiques*. Toutefois, il y a une distinction très pertinente pour notre travail dans le traitement des pronoms par Delaveau (2001) que nous voulons expliciter. Il s'agit de l'assertion que « dans le cas où une seule forme remplit les deux emplois, on considérera qu'on a deux homonymes ». C'est dire que parmi les pronoms, il y a en qui peuvent être employés, soit comme des clitiques (atones ou conjoints), soit comme des pronoms disjoints (toniques). Notons que la qualification homonymique des pronoms est polémique, car ce n'est pas parce que leur syntaxe est différente qu'on a des homonymes : *lui* et *elle* ont bien le même contenu sémantique. Certes, dans le cadre de notre travail sur la pronominalisation des COI, les pronoms *lui* et *elle* peuvent être utilisés dans les deux instances de clitique et de pronom disjoint.

2.6.3. Distribution des pronoms compléments d'objet indirects

D'après Delaveau (2001 : 71), « pour les compléments d'objet indirects, la distribution des formes clitiques et des formes disjointes dépend de la préposition et des verbes ». Donc nous avons :

- (111) Jean te parle /Jean parle à toi.
- (112) Jean lui ressemble/Ça y ressemble.
- (113) *Jean lui pense/Jean pense à lui (à elle).
- (114) Jean y pense/Jean pense à ça.
- (115) Jean y pense, à vous.

Un pronom clitique substitut de la catégorie du GP avec la préposition *à*, ou bien est de la forme *lui*, ou bien est de la forme *y* : dans ce dernier cas, si *lui* n'est pas possible, on observe alors la forme disjointe *à lui* en concurrence avec la forme *y*.

Lorsque la préposition est *de*, on observe selon la sous-catégorisation des unités lexicales, et selon le type humain ou non-animé de l'antécédent, ou bien le clitique *en* ou bien la forme disjointe *lui* (*elle, eux, elles*) précédé de la préposition *de* :

- (116) Je m'en souviens.

- (117) *Je me souviens de lui.*

Delaveau (2001 : 72) remarque que « la place préverbale est occupée par les clitiques quelle que soit leur fonction : par là, la différence est maximale, par rapport à la place des groupes nominaux dans la phrase ; ceux-ci, en effet, occupent une place spécifique à chaque fonction : à gauche du verbe le sujet, à droite du verbe le complément, à droite d'une préposition les compléments de la préposition ».

Par conséquent, les pronoms conjoints occupent une place contrainte et n'ont pas les propriétés des GN : ils ne peuvent être coordonnés, ni modifiés, ni employés isolément. Au contraire, les pronoms disjoints (dont certains figurent parmi les pronoms clitiques) n'ont pas de place contrainte et peuvent être coordonnés ou modifiés, être employés isolément, et être compléments des prépositions : ils se comportent comme des GN, qui peuvent apparaître aussi bien en position de sujet, que des compléments d'un verbe ou d'une préposition. Mais, les pronoms disjoints ont une distribution restreinte, puisqu'ils sont en concurrence avec les clitiques pour les fonctions de sujet et de complément d'un verbe. (Delaveau 2001 : 70).

Enfin, Delaveau (2001 : 73-74) présente les pronoms personnels clitiques comme des indices importants dans l'analyse de la sous-catégorisation des verbes. « On entend par sous-catégorisation le fait que les verbes définissent un type de construction en termes de catégorie du complément possible et non seulement en termes d'interprétation possible. Il faut distinguer les deux dans la mesure où une même interprétation peut être assurée par deux catégories distinctes ». Ainsi, le verbe *dire* admet deux types de compléments directs, un groupe ou une phrase (proposition), et un complément second, qui est un complément prépositionnel en à :

- (118) *Paul a dit à Marie la vérité.*
- (119) *J'ai dit à Paul que vous aviez raison.*

Et les compléments des deux types sont remplaçables par un pronom clitique :

- (120) *Paul la lui a dite.*
- (121) *Je le lui ai dit.*

On distingue ainsi les compléments du verbe, qu'on appelle aussi compléments proches ou compléments appelés, des autres compléments, comme les circonstanciels.

Nous voulons, à cet instance, mettre fin à la première partie de ce travail, ayant exposé et mis en relief les théories de transitivité et les notions de substitution, de valence verbale, de complément et de régime qui jettent une base théorique solide pour notre étude sur la pronominalisation des COI en contexte plurilingue ghanéen. Nous allons maintenant, dans la deuxième partie, tourner notre attention vers le contexte plurilingue ghanéen et ses

implications pour l'enseignement/apprentissage du FLE, surtout au niveau universitaire, au Ghana.

2.7. Cadre conceptuel et méthodologie de l'étude

Ce projet de recherche fondé sur une description linguistique d'un fait (d'apprentissage) particulier a pour principe méthodologique celui de l'analyse d'erreurs linguistiques. Il cherche dans un premier temps des explications d'ordre linguistique ; puis d'autres explications possibles, par exemple, des explications sociolinguistiques du fait. Il s'agit de l'apprentissage de la pronominalisation des compléments d'objet indirects (COI) par des étudiants ghanéens. Il faudrait donc que nous fassions une exposition brève de la notion de l'analyse d'erreurs et de sa pertinence pour notre étude.

L'analyse d'erreurs est née des réactions des cognitivistes contre le principe behavioriste de l'analyse contrastive d'erreurs développé par R. Lado (1957) qui cherche à faire valoir les méthodes structuralistes : audio-orale, audio-visuel et audio-visuel structuro-globale (SGAV) d'apprentissage de 1950 à 1980. En partant des notions behavioristes d'interférence (mauvaises habitudes qui empêchent l'apprenant d'utiliser une nouvelle forme d'une L2) et de difficulté (l'effort requis pour apprendre une structure donnée d'une L2) comme les sources des erreurs, les théoriciens behavioristes proposent l'analyse contrastive d'erreurs comme un outil qui peut servir à réduire les erreurs et à éliminer les mauvaises habitudes de l'apprenant par la comparaison des L1, L2 et L3. Selon ces théoriciens behavioristes, la comparaison aide à retrouver les similarités (qui renforcent et facilitent l'apprentissage de L2) et les différences (qui empêchent l'apprentissage de L2) existant entre deux ou trois langues.

Notons que l'analyse contrastive d'erreurs est limitée aux situations particulières suivantes : l'ensemble des apprenants doit, tout d'abord, être homogène et avoir la même langue maternelle pour pouvoir travailler sur le principe de comparaison. Ensuite, l'enseignant doit connaître la langue des apprenants. Signalons que ces deux situations excluent l'application de ce principe à notre étude, elles sont entièrement impossibles dans le contexte universitaire ghanéen dans lequel se situe ce travail. Les étudiants du Département de français à l'University of Education, Winneba, au Ghana (nos sujets) sont d'une hétérogénéité complexe de divers niveaux de connaissance du français : des enseignants de français formés aux Ecoles Normales, anciens étudiants des Polytechniques, des anciens

lycéens et collégiens (ghanéens) et également des détenteurs du baccalauréat et du brevet venant des pays francophones voisins du Ghana. Les enseignants n'ont aucun moyen de connaître les dix langues ghanéennes des apprenants et qui sont plus ou moins des langues régionales apprises dans les écoles ghanéennes.

A cette situation complexe vient s'ajouter le fait que la prédiction des erreurs sur laquelle se base l'analyse contrastive n'est pas toujours fiable dans la mesure où beaucoup d'erreurs prévues ne se produisent pas et beaucoup d'erreurs non prévues se produisent, fait qui perturbe l'enseignement, comme le témoigne R. Lado lui-même (1957 : 72). La prévision des erreurs inexistantes dans des productions des apprenants et d'autres défauts de l'analyse contrastive nécessitent donc le passage de ce principe vers celui de l'analyse d'erreurs qui ne prévoit plus les erreurs, mais les collecte dans les productions des apprenants.

En vue d'obtenir des résultats utiles pour l'enseignement des langues, les chercheurs ont abandonné la comparaison systématique des langues en abordant des études plus restreintes sur les difficultés les plus évidentes en étudiant les productions des apprenants et en analysant les erreurs des apprenants. Cela marque le début de l'analyse des erreurs. Il faut noter, cependant que l'analyse d'erreurs est initialement liée à l'analyse contrastive d'erreurs, puisque la première sert à vérifier les hypothèses de la seconde en vue de les valider ou de les infirmer. Ce faisant, l'analyse d'erreurs a l'avantage de relever des erreurs issues non seulement de la langue maternelle qui est visée par l'analyse contrastive d'erreurs, mais aussi de la langue étrangère (langue cible) considérée comme source de certaines erreurs, car des apprenants de langues maternelles différentes commettent ces mêmes erreurs. L'analyse d'erreurs vise donc l'étude de la différence entre la langue de l'apprenant et la langue étrangère pour la résolution des difficultés et l'amélioration de l'enseignement.

L'analyse d'erreurs se fonde sur une conception cognitiviste de l'erreur selon laquelle l'erreur n'est pas seulement normale, mais aussi nécessaire qu'inévitable et constitue un indice dans le processus d'apprentissage. Elle est donc un outil nécessaire, utile et indispensable pour mesurer l'état d'une langue chez son apprenant. Par conséquent, l'apprenant a droit à l'erreur qui est transitoire (au moment où il quitte sa langue maternelle pour arriver à la langue étrangère (cible)). L'enseignant et/ou des chercheurs doivent analyser les erreurs de l'apprenant qui peuvent être au niveau de la compréhension ou la production pour en tirer des conclusions qui peuvent faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la langue chez ses apprenants.

S. P. Corder est le fondateur du concept de l'analyse d'erreurs. Dans ses travaux, Corder (1967, 1974), propose les 5 principes suivants pour soutenir l'analyse d'erreurs :

- (i) La collection de corpus sur la langue de l'apprenant et la langue étrangère qu'on apprend
- (ii) L'identification d'erreurs dans le corpus.
- (iii) La description des erreurs identifiées.
- (iv) Explication des causes des erreurs qui implique l'utilisation des méthodes, des hypothèses et des stratégies.
- (v) L'évaluation des erreurs par rapport à la fréquence et par rapport à la gravité du point de vue de l'écart par rapport à la norme : la fréquence, le pourcentage et la gradation.

De fait, tous les cinq principes développés par S. P. Corder seront appliqués au cours de cette étude. Il s'agit, tout d'abord, de la collection des données sur la langue ghanéenne dominante (l'éwé) des étudiants de l'University of Education, Winneba au Ghana ; qui sera faite à partir des items d'un questionnaire et de l'analyse du système phonologique, orthographique et morphosyntaxique de l'éwé, d'une part. De l'autre part, la collection des données sur la langue étrangère (le français) que les étudiants apprennent sera faite par le biais d'un test sur la pronominalisation des COI, qui constitue le thème principal de notre étude.

Ensuite, les erreurs des étudiants seront identifiées à partir des résultats du test et seront classifiées selon des traits morphosyntaxiques. De plus, nous ferons des descriptions linguistiques des erreurs identifiées.

Par ailleurs, nous essayerons d'expliquer les causes ou les sources des erreurs commises par les étudiants à partir des hypothèses que nous allons formuler sur l'apprentissage de la substitution pronominale des COI par nos sujets.

Enfin, il y aura une évaluation des erreurs par rapport à la fréquence et par rapport à la gravité du point de vue d'écart de ces erreurs de la norme. Ce faisant, nous pourrions avoir recours à la fréquence et/ou au pourcentage des erreurs recensées pour en dégager des conclusions ou des hypothèses pratiques sur l'apprentissage de la pronominalisation des COI chez les étudiants d'University of Education', Winneba, au Ghana.

Pour conclure sur l'analyse d'erreurs, nous sommes d'accord avec le constat de A. Lamy (1989 : 35) que des réalisations fautives chez des apprenants d'une langue étrangère peuvent notamment être liées à deux facteurs complémentaires : l'influence de la langue maternelle (ici langues ghanéennes) ou d'une autre langue (ici l'anglais) sur celle qu'on apprend (français) d'une part ; problème intrinsèque à la langue en cours d'apprentissage, de l'autre part. Enfin nous croyons que l'analyse d'erreurs est la conception dont l'application

des principes est pertinente pour un déroulement logique et cohérent de notre projet de recherche, surtout la partie sur la présentation, l'analyse et la synthèse des données. Passons à la présentation de la méthodologie de l'étude.

En ce qui concerne notre méthode de recherche, nous avons d'abord effectué un dépouillement à partir d'un test de pronominalisation de quinze items (phrases isolées) proposé à 45 étudiants dont 15 de chaque classe (ou niveau), choisis par échantillonnage aléatoire. Ce test porte sur la pronominalisation des compléments d'objet en général, y inclus la double pronominalisation. Nous avons ensuite relevé et mis en fiches toutes les manifestations inappropriées, donc inacceptables par la grammaire française. Nous avons groupé les erreurs selon qu'elles appartiennent à la classe des pronoms toniques ou atones. Puis, nous avons soumis ces données à une analyse critique en vue de déceler les sources des erreurs. Cela nous a permis à développer la problématique de cette étude dont les exemples d'erreurs présentés sont issus du test de la pré-enquête.

Pour population de référence, nous avons les étudiants du Département de français à 'University of Education, Winneba, au Ghana qui suivent une formation au niveau de Licence professionnelle en enseignement du FLE aux lycées et collèges ghanéens. Il s'agit d'un effectif total de 295 étudiants dont 84 sont en première année (L100), 116 en deuxième année (L200) et 95 en troisième année (L300).

Etant donné que notre seule compétence ne peut suffire à cerner les phénomènes linguistiques impliqués dans cette étude, nous avons eu recours à des ouvrages divers servant de point d'appui pour la constitution du corpus.

Nous nous sommes servi de deux instruments d'observation : un test sur la pronominalisation des COI (enquête linguistique) et un questionnaire destinés aux étudiants d'University of Education, Winneba, au Ghana. Le test comprend 30 phrases isolées construites à partir de 30 verbes du corpus dont la plupart sont sélectionnés dans les tableaux établis par P. Le Goffic et N. Combe McBride (1975) pour les verbes les plus usités en français courant. Il s'agit des phrases dont les COI visés pour la pronominalisation sont soulignés et les étudiants doivent faire la réécriture des phrases sur des feuilles de vierges en remplaçant les parties soulignées par des pronoms fournis dans les consignes. Le test a été administré dans des conditions d'examen en présence du chercheur, aidé par ses collègues enseignants au Département et les feuilles ont été ramassées après une heure de temps et corrigées par le chercheur. 68 étudiants de la première année (L100), 95 des étudiants de la deuxième année (L200) et 79 de ceux de la troisième année (L300), donnant un effectif total de 242, ont participé au test.

Le questionnaire est constitué de 13 items qui portent sur des données personnelles ainsi que la biographie et le bagage linguistiques des étudiants. Des exemplaires du questionnaire ont été distribués aux étudiants qui les ont emmenés à la maison, les ont remplis et les ont ramenés le lendemain. Le nombre total des étudiants qui ont répondu au questionnaire est de 211 (71,5% de la population) dont 62 de L100, 85 de L200 et 64 de L300.

Les données recueillies du test de pronominalisation et du questionnaire sont codées et traitées par un logiciel d'analyse statistique : SPSS ('Statistical Package for the Social Sciences') pour des fréquences (effectifs) et des pourcentages des faits. Nous avons ensuite présenté les données dans des tableaux adaptés à nos besoins avant l'analyse et l'interprétation des données. Enfin, les résultats de l'analyse sont soumis à un test de vérification statistique : test χ^2 pour valider les interprétations de nos résultats. En fait, nous considérons ces résultats comme assez représentatifs, pouvant nous permettre de rendre compte de la pertinence de l'interface syntaxico-sémantique dans la substitution pronominale des COI.

DEUXIEME PARTIE

LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE PLURILINGUE GHANEEN

CHAPITRE TROIS

LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU GHANA

3.0. Introduction

« L'apprentissage de plusieurs langues étrangères est un objectif hautement estimable mais pas toujours aisé à mettre en pratique. Quelles motivations déclenchent le désir de plurilinguisme ? Comment procéder avec des publics différents ? Quel est le rôle des programmes scolaires ? Autant de questions qui méritent réflexion ... » - Le Français dans le monde, jan. – fév. 2008 (p. 19).

Selon Vigner (2008 : 19) la compétence plurilingue est généralement associée à celle de compétence partielle, car le fait que tout individu dispose d'un répertoire plurilingue, c'est-à-dire d'une capacité à intervenir dans plusieurs langues, implique qu'à l'intérieur de ce répertoire toutes les compétences ne soient pas également maîtrisées. Il ajoute que l'hypothèse de base commune revient à considérer que tout apprentissage d'une langue met en jeu des compétences transférables à l'apprentissage d'autres langues, dès lors que ces compétences sont plus clairement identifiées et qu'elles ne s'exercent pas forcément à propos des seules langues normalement inscrites dans les programmes. Ce postulat le pousse à se demander si l'organisation académique actuelle des apprentissages permet l'acquisition d'une compétence

plurilingue. Il observe que si l'on prend en compte la diversité des publics, des langues ou encore les objectifs d'une telle formation, la question n'est pas simple.

On doit donc examiner de plus près les conditions de mise en œuvre d'une compétence plurilingue, selon les publics (scolaires/non scolaires), l'âge des apprenants (adultes/enfants), la visée (appui à l'apprentissage de langues spécifique/éducation plurilingue), la nature des langues (langues inscrites/non inscrites dans les programmes scolaires) ; car dès qu'on examine l'organisation effective des apprentissages se pose toute une série de nouvelles questions (Vigner 2008 : 19).

Il s'ensuit alors que toute étude menée sur l'apprentissage des langues dans un contexte plurilingue doit prendre en compte des implications possibles des langues déjà acquises sur l'apprentissage futur d'autres langues. Nous voulons donc, dans cette partie de notre travail et après une exposition du contexte plurilingue ghanéen, faire une analyse des implications de l'acquisition des langues ghanéennes et de l'anglais (langue officielle/seconde) sur l'apprentissage du FLE par des apprenants ghanéens, surtout au niveau universitaire.

3.1. Généralités

Avec une superficie de 238 537 km² et s'ouvrant géographiquement sur le Golfe de Guinée, le Ghana est officiellement connu sous le nom de la République du Ghana. Ses pays limitrophes, qui sont tous francophones, sont le Togo à l'est, le Burkina Faso au nord, la Côte d'Ivoire à l'ouest.

Il est constitué politiquement de dix régions et sa capitale est Accra. Ancienne colonie britannique, il est membre du Commonwealth. La population actuelle du Ghana est estimée à environ 23 millions d'habitants (18 800 000 au recensement de 2000).

Le Ghana moderne doit son nom à l'ancien empire du Ghana dont le centre se situait 800 km au nord de la ville d'Accra, et qui resta florissant jusqu'au XI^{ème} siècle. Les Portugais, qui furent les premiers Européens à y arriver, l'ont appelé 'La Mina' (la mine d'or), puis les Anglais qui l'ont colonisé l'ont nommé Gold Coast (la Côte d'or), appellation qui s'imposa jusqu'au 6 mars 1957 – le jour de son indépendance.

La religion chrétienne introduite par des missionnaires européens domine et le pays compte 63% de chrétiens, 21% d'adhérents aux religions traditionnelles et 16% de musulmans.

Etant la première colonie de l'Afrique noire (subsaharienne) à gagner son indépendance, le Ghana a vécu de nombreux coups d'état militaires dont cinq réussis et produisant cinq Chefs d'état militaires. Mais le pays a retrouvé un régime démocratique depuis 1992 et l'actuel Président de la République (élu pour un premier mandat le 28 décembre 2008) est le Professeur John Evans Atta Mills.

3.2. Langues en contact au Ghana

Le Ghana est un véritable creuset multiethnique et multilingue : la population est une combinaison d'au moins soixante-quinze tribus différentes qui parlent autant de langues différentes. Tandis que Dzameshie (1988) estime qu'il y a entre 45 et 60 langues au Ghana, Boadi (1994 :5) situe leur nombre entre 36 et 50. Cette incertitude apparente du nombre de langues peut être due au fait qu'au sein des tribus les plus larges parlant une langue majoritaire se trouvent d'autres tribus minoritaires qui parlent d'autres langues qui ne sont pas des dialectes des langues majoritaires. Citons à titre illustratif les langues *ligbi* et *bisa* qui sont des langues Mendé (qui est une langue dominante dans d'autres pays ouest africains), mais qui sont parlées par quelque deux mille locuteurs au sein du peuple Kusasi, un plus grand groupe au nord du Ghana ayant *kusaal* – une langue Gur – comme langue.

Bien qu'il n'y ait aucune langue parlée par une moitié de la population, le pays dispose de langues qu'on peut qualifier de majeures, avec la prédominance des langues Kwa de l'ouest (F. Dolphine et al. 1988) et des langues Gur (T. Naden 1988) qui sont immédiatement utilisables. Il s'agit là d'akan – une langue Kwa (dont les locuteurs sont constitués des ashantis, des fantis, des akuapems, des akyems, des kwahus et d'autres petits groupes ethniques) qui réunit de 44% de la population ghanéenne mais qui s'étend jusqu'en Côte d'Ivoire, du mole-dagbani - une langue Gur (16% de la population ghanéenne avec des locuteurs qui s'étendent au Burkina Faso), et de l'éwé – une autre langue Kwa - (13% de la population ghanéenne, mais avec des locuteurs qui se retrouvent également au Togo et au Bénin). Ces trois langues représentant 73% de la population ghanéenne (N. O. Acheampong 1996), bien que de composition ethnique ou sociale, sont moins hétérogènes que la majorité, et séparées des autres par le monopole que leur donne leur spécialité en tant que langues de

grande extension (au-delà des frontières ghanéennes), populaires, véhiculaires et bien documentées (Amuzu 2000). Ces langues peuvent servir de langues d'enseignement sur le plan national et de base pour l'adoption d'une langue nationale, d'autant plus que « l'enseignement d'une langue non maternelle ne peut pas, sans hypothéquer une part importante de sa réussite, négliger les mécanismes déjà acquis par l'enfant dans l'apprentissage de sa langue maternelle » (M. M. Ngalasso 1990 : 15).

Outre ces trois langues, les plus importantes sont : ga-dangme (8% de la population dans le sud-est), guan – un dialecte d'akan (3,7% de la population, répandue dans au moins cinq régions du pays), nzema, mampruli, dagaare, kasem, farefare, kusaal, kasem et grushie.

Par ailleurs, au-delà des simplifications liées à la véhicularité des trois langues majeures – akan, mole-dagbani et éwé – il existe des variations dialectales. L'akan que nous connaissons est parlé différemment selon qu'on est ashanti, fanti, akuapem, akyem, kwahu, assin ou denkyira. Les trois variations principales de l'akan (ashanti, fanti, akuapem) disposent de leurs propres formes scripturales (latines) et sont étudiées en tant que langues particulières dès le début jusqu'à la fin du cursus scolaire.

Pour le groupe mole-dagbani on peut citer les dagbani, dagaare, kasem, kusaal, mampruli, builsa, talensi, sissala, wangala et farefare comme des dialectes dont les quatre premiers font partie du programme scolaire du pays. Bien que l'éwé ait ses dialectes, elle garde son unicité, étant traitée comme une seule langue dans le programme scolaire.

En outre, huit langues : akan, dagaare, dagbani, dangme, éwé, ga, gonja, kasem et nzema sont des langues privilégiées de l'Etat jouissant de programmes de promotion visant le développement de ces langues. De plus, elles sont reconnues comme langues de diffusion des programmes de l'état et sont utilisées sur le canal des stations de la radio et de la télévision nationale et locale. Notons cependant que hormis l'akan qui est diffusé sur certains canaux de radio en Angleterre, en Allemagne, aux Pays Bas les autres langues ne connaissent pas de diffusion par le canal des stations de radio internationales.

Depuis 1938, l'akan, l'éwé et le ga font partie des matières scolaires évaluées au niveau secondaire lors de 'Cambridge School Certificate' – le diplôme de ce niveau durant l'époque coloniale. Dagbani, dagaare, dangme, fante, gonja, kasem et nzema ont été ajoutées plus tard.

Il faut noter qu'à cette situation plurilingue complexe de langues locales viennent s'ajouter des langues exoglossiques comme l'anglais (langue léguée par la colonisation, devenue langue officielle et langue de travail), le français (langue étrangère plus ou moins imposée par la position géographique du Ghana) et le hausa (langue ouest africaine), qui co-existent avec les langues locales. Au Ghana l'anglais et peut être le Hausa jouissent d'un statut privilégié dû à la reconnaissance officielle qu'on leur accorde.

3.2.1. Le statut de l'anglais au Ghana

Nous voulons dire ici que le statut de l'anglais est difficile à déterminer d'autant plus qu'il n'est la langue maternelle d'aucun Ghanéen vivant au Ghana. Pourtant, il faut rappeler que l'anglais au Ghana, comme le français dans ses pays limitrophes au Togo, au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, est avant tout la langue officielle. Effectivement, l'anglais n'est pas seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse. L'anglais est ainsi utilisé dans les affaires interterritoriales, dans l'enseignement secondaire et supérieur, dans la Haute Cour, dans les secteurs scientifiques et techniques et à l'Assemblée nationale. L'anglais bénéficie donc d'importants appuis institutionnels, financiers, pédagogiques et exerce au niveau national les fonctions les plus prestigieuses à tous les égards.

Sur le plan intérieur, disons que l'anglais sert à maintenir l'unité nationale dans la mesure où les langues ghanéennes ne sont pas encore parvenues au statut officiel, voire national, à cause de leur multiplicité au sein du pays. Si l'anglais au Ghana, comme le français dans les pays limitrophes, est l'une des grandes langues de diffusion dans lesquelles sont publiées des découvertes, des recherches scientifiques, sociales et culturelles, on peut dire alors qu'il favorise l'ouverture au monde extérieur pour des raisons de communication et des relations internationales et sert aussi de véhicule à la culture africaine (Amuzu 2000 : 76).

Retenons que l'anglais, du point de vue de son statut, est tout d'abord une langue seconde au Ghana, même si c'est avant tout une langue étrangère. Par son caractère écrit et par son utilité pratique en tant que véhicule de culture scolaire, il est surévalué. Ensuite c'est la langue officielle du Ghana qui est commune à toute la nation sur le plan juridique. Cependant, l'anglais demeure minoritaire, puisqu'il est reconnu comme langue élitiste sur le

plan rigoureusement sociolinguistique, alors que les langues ghanéennes s'affirment dans toutes les couches de la société, qu'elles soient ou non enseignées à l'école.

Enfin, si l'anglais est reconnu comme une langue minoritaire, il reste toutefois non ethnique, accepté en tant que tel dans tous les groupes sociaux, d'où son statut national. Il s'impose dans les situations plurilingues comme une langue d'unification nationale dans la mesure où le pays ne peut survivre comme une unité politico-économique avec toute une multitude de langues et dialectes (A. E. Sosu 1992) ; c'est le prix à payer pour garantir l'intercompréhension, la paix, la stabilité, et pour développer individuellement le sentiment d'appartenir à la communauté nationale (Amuzu 2000 : 77).

Toutefois, il faut noter que malgré le statut privilégié de la langue anglaise, elle se voit exclue pratiquement de toutes les situations où doivent s'exprimer et se communiquer les idées et les sentiments les plus profondément liés au vécu individuel, intime, collectif et culturel des usagers ghanéens. Les enseignants et les apprenants recourent pour cela, une fois sortis des salles de classe, aux instruments naturels que sont leurs langues ghanéennes, quelles que soient, par ailleurs, leurs compétences en anglais.

Quant à la majorité de la population ghanéenne, l'anglais demeure une langue étrangère ou seconde. A l'école, cette langue se trouve donc confinée à la seule fonction véhiculaire dans son double sens où ce terme désigne à la fois un moyen de communication : véhicule de matières scolaires et d'un certain savoir technique, et le caractère élémentaire de cette communication : elle privilégie la fonction référentielle ou notionnelle du langage (l'écriture) au détriment de sa fonction expressive ou fonctionnelle (M. M. Ngalasso 1985 :15).

3.2.2. Le français et le contexte plurilingue ghanéen

L'introduction du français dans l'environnement ghanéen n'est pas due au hasard : la proximité géographique y est pour quelque chose. Le découpage frontalier qui a été purement et simplement arbitraire fait que le Ghana est entouré des pays francophones (Togo, Burkina Faso, Côte d'Ivoire). Sans couper les relations qui unissent les membres des groupes ethniques, le découpage colonial s'est fait de sorte qu'une même ethnie s'est vue séparée en deux : une partie dans un pays et l'autre dans un autre pays. Par exemple, les peuples akan se trouvent au Ghana et en Côte d'Ivoire, les mossis se trouvent au Ghana et au Burkina Faso et les éwés sont au Ghana, au Togo et encore au Bénin. Ces groupes font abstraction des

frontières qu'ils traversent régulièrement pour rendre visite à des parents d'un côté à l'autre. Puis il y a la fréquentation des commerçants qui font la navette entre les grands marchés dans les villes frontalières ghanéennes et celles des pays limitrophes. Enfin, le Ghana est membre fondateur de la Communauté des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et membre de l'Union Africaine et d'autres organisations, où le français est l'une des langues de travail.

Ces contacts ont exposé les Ghanéens au français, qu'ils voient dans sa réelle fonction de langue vivante, langue de la science et de l'éducation, au même titre que l'anglais. Ainsi le besoin de l'apprendre et de l'enseigner est une chose évidente malgré le contexte sociolinguistique complexe du pays (M.S. Muhamad 2005 : 108).

Outre ces contacts, Amuzu (2000 : 79) pose que « le Ghana reconnaît aujourd'hui que le tourisme pourrait devenir une entreprise viable si les agents de voyage et le personnel de l'hôtellerie pouvaient s'exprimer en français comme en anglais. On pourrait également tirer profit de l'assistance technique et scientifique si les intéressés pouvaient s'exprimer dans les deux langues avec les coopérants anglophones et francophones. Il est donc souhaitable que les cadres spécialisés (médecins, ingénieurs, agronomes, chefs d'entreprises) et les chercheurs ghanéens s'expriment en français et en anglais afin de mettre à leur portée les recherches les plus récentes du monde scientifique et technique. Enfin, l'homme d'affaire ghanéen qui souhaiterait réussir au plan international ne pourrait négliger la connaissance des deux langues. Au lieu d'employer les services d'interprètes, des secrétaires bilingues et des attachés commerciaux étrangers, les ghanéens eux-mêmes pourraient jouer ces rôles dans l'intérêt du développement national».

Vu les faits exposés ci-dessus, il est évident que la question aujourd'hui n'est pas de savoir pourquoi apprendre le français au Ghana, mais comment assurer son apprentissage efficace au travers du système éducatif du pays. Il serait intéressant, à ce stade, d'examiner un peu la place du français vis-à-vis l'anglais dans les milieux scolaires au Ghana.

3.2.3. Le français et l'anglais au Ghana

Le statut de l'anglais peut être qualifié de paradoxal lorsqu'il s'agit de sa place au Ghana car, dans les milieux scolaires, les opinions sont divisées à son égard. Tandis que certains universitaires considèrent l'anglais comme langue seconde et le français comme langue étrangère, il y a ceux qui soutiennent que les deux sont des langues étrangères. Amuzu

(2000 : 80) postule que si on a du mal à reconnaître le statut de langue étrangère (de l'anglais) au niveau universitaire, c'est parce qu'on ne veut pas compromettre son statut au Ghana aujourd'hui avec celui du français. On pourrait donc dire « qu'il existe une sorte de rivalité entre les deux langues européennes » (R. C. Elaho 1985 : 32), et cette rivalité se manifeste avec une grande subtilité si bien que parfois elle passe inaperçue dans le milieu universitaire où l'anglais se présente comme langue seconde alors que le français aurait le statut de langue étrangère.

Ce qui prouve cette rivalité entre l'anglais et le français dans le cercle universitaire, ce sont selon Amuzu (2000 : 80), quelques questions qui se posent avec beaucoup d'inquiétudes telles que : si telle ou telle revue doit être bilingue ou monolingue doit-elle utiliser l'anglais en priorité ou le français ? Laquelle des deux langues doit-on utiliser comme moyen d'expression au cours des réunions, des rencontres, des colloques et des séminaires d'enseignement du français par exemple au Ghana ? Est-ce que l'enseignement du français dans la Faculté des Lettres doit être dispensé en français ou en anglais ? Les étudiants des Facultés et des écoles secondaires sont-ils obligés de répondre aux questions d'épreuves en français ou en anglais ? A notre avis, ce sont des questions pertinentes qui reflètent la situation précaire léguée à l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana par l'environnement linguistique.

Amuzu (2000) note, toutefois, que cette rivalité, « pour ne pas dire confrontation, se limite au niveau supérieur. Dans le secondaire au contraire nous pouvons qualifier de coopération ou de coexistence la relation entre les deux langues. Elles sont conçues comme des 'langues étrangères' voire des 'langues européennes'. A ce niveau, le français, comme l'anglais, jouit d'un statut utilitaire, même si c'est ce dernier qui demeure la langue d'enseignement ».

En effet, l'anglais est introduit en première année du cursus scolaire au primaire. Il est renforcé au niveau secondaire en tant que matière obligatoire et préparé pour les épreuves de fin d'études du second cycle. Le français par contre ne serait appris qu'en première année à l'école secondaire ou polytechnique. Il est obligatoire pour les trois premières années des études secondaires, mais reste comme matière à option, préparée pour les épreuves précitées. Il faut noter, cependant, que la plupart des collèges ghanéens n'offrent pas l'étude du français à leurs étudiants du fait de la pénurie d'enseignants de français. Il n'est donc pas étonnant que les apprenants perçoivent l'importance du français principalement pour des objectifs scolaires. L'essentiel pour ces derniers, c'est de réussir leurs examens en français comme en anglais. Pour eux, la motivation est donc d'ordre « utilitaire » (D. T. Burty 1984 : 28).

Il est aussi indispensable d'ajouter que les apprenants, qui sont tous issus d'un milieu plurilingue à prédominance orale, trouvent le passage de l'oralité à l'écriture incontestablement difficile. Les résultats de fin d'études montrent que la compétence des apprenants du second cycle n'est encourageante ni en français ni en anglais. Et pourtant, pour ceux qui comparent le rôle de l'anglais dans les pays voisins francophones et celui du français au Ghana aujourd'hui, la langue française n'est pas si « mal partie » au Ghana. Mais, le « stock accumulé » dans les langues précédemment acquises par les apprenants peut-il constituer des zones majeures de difficultés à examiner ou des domaines de complémentarité à exploiter (Amuzu 2000 : 81) ?

3.2.4. Enseignement/apprentissage du français au Ghana

Par comparaison, par exemple à l'allemand ou à l'espagnol, qui ne sont pas connus du tout par « l'homme de la rue », le français peut être qualifié de langue « familière » au Ghana dans le sens où il est connu depuis des siècles en Côte d'Or (l'actuel Ghana).

Le besoin de l'intégration de l'enseignement du français au système éducatif du Ghana a été reconnu depuis longtemps, même avant l'indépendance, car l'étude du français a été introduite à Achimota College (Accra) en 1948. Dès lors, des efforts ont été faits pour intégrer l'étude du français dans le système éducatif. Mackward (1963 :139), reconnaissant l'importance du français pour le Ghana, déclare : « tout s'accordent que la création d'une élite intellectuelle (ghanéenne) capable de s'exprimer à la fois en anglais et en français est une obligation urgente... ». Dans son préambule, *Le French Basic 7-9 Draft Syllabus* (Février, 1988 : ii) note à cet égard que : « la globalisation, les postes vacants internationaux, les études supérieures pour l'affinage de l'esprit et la promotion d'une interaction socio-économique avec nos voisins sont les raisons les plus importantes pour lesquelles le français doit être étudié au Ghana ». Et tout récemment, l'ancien Président de la République ghanéenne, M. J. A. Kufuor dans son discours présidentiel au parlement, le 13 février 2003, a encore souligné la pertinence de la langue française pour le développement de notre pays. Ces déclarations intermittentes faites à propos du français à travers des décennies successives sont des preuves suffisantes que l'enseignement/apprentissage de cette langue ne réalise pas les objectifs souhaités.

3.2.4.1. Histoire brève de l'enseignement du français au Ghana

D'une manière plutôt accidentelle, l'enseignement du français a commencé au Ghana (La Côte d'Or) à l'époque coloniale, précisément en 1879 par les missionnaires catholiques dans le château d'Elmina. En 1948, une plus sérieuse approche a été adoptée par l'introduction du français dans le programme d'étude d'Achimota School (Collège). Dès lors, le français est demeuré dans les programmes d'études des collèges et des lycées ghanéens.

Le 19 décembre 1958 marque la formation de l'Association des Enseignants de Français (GAFT). Les professeurs Dodoo, P.A.V. Ansah et Atta Britwum comptent parmi les membres très célèbres et très actifs de l'association qui ont fait beaucoup pour la promotion de l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana.

Outre l'aspect écrit qui demeurait une épreuve au GCE 'Ordinary' Level (épreuves de fin d'études collégiennes) depuis 1948, l'aspect oral du français a été introduit comme épreuve au niveau de GCE 'Ordinary' Level en 1964. En 1970, le syllabus de GCE 'Advanced' Level (épreuves de fin des études lycéennes) préparé par le 'West African Examinations Council' (WAEC) a été adopté par le Ministère de l'éducation.

Cinq ans après, en 1975, un département de français a été créé à Mount Mary Teacher Training College, à Somanya pour former des enseignants de français pour le Junior Secondary School (collèges – actuellement Junior High School, 12 à 15 ans). Avec le commencement de l'exécution du rapport du Comité Dzobo sur la Nouvelle Structure et Contenu de l'éducation au Ghana, en 1987, plusieurs collèges ont intégré le français dans leur programme d'études. Actuellement, plusieurs écoles privées, y compris des jardins d'enfants, enseignent le français aux élèves. En 2001, deux nouveaux départements de français ont été créés aux Collèges de Pédagogie à Wesley Collège, Kumasi et Bagabaga Collège, Tamale pour augmenter le nombre d'enseignants de français.

Au niveau universitaire, il y a des départements de français à 'University of Ghana – Legon' à Accra, 'University of Education' à Winneba, 'Kwame Nkrumah University of Science and Technology' à Kumasi et 'University of Cape Coast' ainsi que dans une dizaine d'universités privées et polytechniques (*Seminar Towards A New Language Policy For Ghana: The case of French*, 2000, pp.53, 55, 101, 107).

Nous voulons affirmer qu'un apprentissage efficace de toute langue dépend, à son tour, d'une politique de langue bien formulée et exécutée. Cela étant, un apprentissage utile du français au Ghana reposera sur la conception d'une politique linguistique du français ainsi

que sur son exécution cohérente. Passons donc brièvement en revue les étapes qu'on peut considérer comme des formulations et des reformulations d'une politique linguistique du français au Ghana.

3.2.4.2. Histoire brève de la politique linguistique du français au Ghana

Nous voulons faire ressortir le fait que, dès le commencement de l'enseignement du français à Achimota College en 1948 jusqu'en 1987, il n'y avait aucun document définitif et bien tranché que nous pouvons considérer comme fixant une politique linguistique du français pour la période précitée.

Certes, il y a une suite de références à la langue française dans des déclarations occasionnelles concernant des politiques linguistiques que nous sommes tentés de prendre comme des politiques linguistiques provisionnelles du français.

Le Comité Dzobo de 1974, mandaté pour faire une revue du système éducatif ghanéen, a recommandé, entre autres, que le français soit enseigné dans tous les collèges ghanéens. Cette recommandation exécutée en 1987 avec le changement de toutes les 'Middle Schools' en Junior Secondary School – JSS (actuellement Junior High School) a alloué au français deux périodes de 35 minutes par semaine pour le niveau JSS (collège) et quatre périodes de 40 minutes pour le niveau Senior Secondary School - SSS (lycée) – actuellement Senior High School (Dzobo Comimtee Report 1974, p.24). Ce n'est qu'après bien des efforts de la part de la GAFT que les périodes ont été augmentées à quatre pour le niveau JSS et sept pour le niveau SSS (lycée).

Le document le plus récent qui nous est disponible et qui a fait une mention explicite de l'enseignement du français est le Rapport du comité pour la Révision de la Réforme du système éducatif du Ghana, 1994. Reconnaisant le besoin de l'enseignement du français au Ghana, le comité a déclaré explicitement que « le français doit être enseigné dans une école aussitôt qu'un enseignant de français est disponible et est nommé pour prendre en charge l'enseignement du français » (p.4).

De plus, le comité recommandait la prescription et la fourniture d'un manuel commun pour toutes les JSS qui enseignent le français aux étudiants avec une nécessité urgente. D'ailleurs, selon le comité, plus d'enseignants de français doivent être formés par l'expansion des facilités à Mount Mary Training College, Somanya. Enfin, on doit aussi augmenter les

admissions des étudiants aux départements de français à ‘University of Education, Winneba’ et à ‘University of Cape Coast’, qui forment des enseignants de français (Education Reform Review Committee, 1994, p.18).

Nous voulons remarquer que ces recommandations constituent la première vraie tentative de formulation d’une politique linguistique à propos du français au Ghana. Nous pouvons dire alors qu’il n’y a pas de politique linguistique du français bien définie et spécifiquement documentée au Ghana. En revanche, nous avons des déclarations et des recommandations concernant le français, éparpillées dans des documents comme celles dans l’« Education Reform Review Committee ,1994» et le « Dzobo Committee Report, 1974 ».

Vu la pertinence prétendue du français pour le développement et l’existence même du Ghana, on serait tenté de croire qu’il ait une politique du français bien définie avec des modes d’exécution précis. Après 1948, quand l’étude du français a été introduite à Achimota College, ce n’est qu’au bout de quarante six ans, en 1994 qu’une tentative a été faite vers la formulation d’une véritable politique linguistique du français. De plus, il y a un grand décalage entre cette politique qui cherche à faire du français une matière obligatoire et sa pratique, car le manque de professeurs de français fait que beaucoup d’étudiants qui auraient le désir d’étudier le français ne parviennent pas à le faire.

Ce décalage entre ce qu’on peut considérer comme une politique linguistique de français et sa pratique au Ghana persiste. Ce problème préoccupe d’enseignants à tous les niveaux de l’éducation et ceux qui sont favorables à l’apprentissage du français au Ghana. Essayons, à ce stade, un examen du décalage qui mène à des discordances qui empêchent l’enseignement/apprentissage du français dans nos écoles d’être efficace.

3.2.5. Quelques discordances entre la politique linguistique et son exécution au Ghana

Commentant l’évolution des politiques linguistiques au Ghana de 1927 à 1968, Dowuona (1969) déclare en substance qu’après l’indépendance, il y a eu plusieurs altérations qui ont engendré beaucoup de confusion. Cette confusion est due au remplacement du Rapport du Comité de l’éducation de 1939 – 1941 et des recommandations du Mémorandum sur les langues et l’éducation en Afrique de 1944 par le Plan du développement de l’éducation

de 1960. Nous croyons que cette confusion persiste et s'enracine dans l'exécution de nos politiques d'éducation.

Selon Andoh-Kumi (1997 :155), l'exécution d'une politique linguistique dans un système éducatif fait face, souvent, à plusieurs difficultés qui mènent aux discordances frappantes entre la politique linguistique et son exécution. Nous affirmons que les assertions par Dowuona (1969) et Andoh-Kumi (1997) sont justifiées. Or, la situation est pire à propos du français, car quelques politiques concernant le français ont été généralement déclarées dans des circonstances dans lesquelles elles ne pouvaient pas être exécutées. Malheureusement, ceux qui formulent les politiques linguistiques du français sont souvent des hommes politiques qui parfois ne favorisent même pas l'enseignement du français dans nos écoles.

Selon Le Page (1971 : 80), les décisions concernant une politique linguistique d'un pays (comme le Ghana) sont le plus souvent formulées spécifiquement pour des motifs politiques par des hommes politiques et non pas par des linguistes. Et le plus souvent, ces motifs ne sont valables que pour peu d'années.

Depuis l'indépendance, nos politiques linguistiques (au Ghana) n'ont jamais été basées sur des planifications rigoureuses. Par conséquent, nous avons plusieurs problèmes d'exécution de nos politiques linguistiques à cause des discordances qui proviennent d'un manque de modes précis d'exécution des politiques linguistiques.

Face aux recommandations du comité pour la Révision de la Reformulation du système éducatif (1994), on serait tenté à croire qu'il y a beaucoup de bienveillance envers le français chez ceux qui formulent notre politique linguistique. Toutefois, une lecture des pages 23 et 24 du même rapport révèle que le français est facultatif et occupe la dernière place parmi les matières recommandées pour le niveau JSS.

D'ailleurs, il y a un barème qui place le français au troisième rang avec « Life Skills », la Musique et l'Education Physique qui ne sont évaluées que dans des évaluations internes. A cause de ladite nature facultative du français, plusieurs directeurs d'écoles découragent leurs étudiants qui auraient voulu apprendre le français dans leurs écoles.

Au niveau SSS, le comité a décidé que « le français et les langues ghanéennes resteront des matières facultatives... » (p. 28). Cependant, sous la rubrique « Programmes and Curriculum », le français compte parmi les matières obligatoires pour les deux premières années des quatre années proposées par le comité comme durée des études au niveau SSS.

C'est-à-dire le français doit être délaissé par les étudiants à la fin de la deuxième année. A notre avis, cette déclaration servirait à tuer le français car son exécution empêchera les étudiants qui auraient voulu étudier le français au niveau universitaire et dans les écoles normales de le faire.

A la suite de la politique « Free Compulsory and Universal Basic Education (FCUBE) », lancée en 1995, qui cherche à améliorer entre autres, la qualité de l'enseignement, le Ministère de l'éducation a préparé un document qui a mis l'accent sur la formation des « enseignants généraux » capables d'enseigner toutes les matières au niveau JSS. Cette directive à l'Ecole normale de Somanya a un effet négatif sur la qualité des enseignants formés à Mount Mary Training College à Somanya (le seul collège qui formait des enseignants de français) parce que le temps disponible pour l'apprentissage du français a été réduit au profit d'autres matières introduites dans le programme de l'école normale.

En 1999, une autre directive nommée « IN-IN-OUT » a été faite pour toutes les écoles normales. Au lieu de trois années de formation, les étudiants d'écoles normales doivent maintenant suivre deux années d'études et passer la dernière année pour la pratique pédagogique dans des collèges. Par conséquent, la politique « IN-IN-OUT » a encore retiré un tiers du temps disponible pour l'apprentissage du français.

Puis, la préparation de l'emploi du temps, dans quelques collèges, est faite de sorte que le français soit éliminé. Par exemple, Bolgatanga Senior Secondary School (SSS) a fait ses étudiants choisir le français ou la littérature anglaise sur l'emploi du temps. Plusieurs étudiants ont choisi la littérature anglaise en rejetant le français. Cela menait à la perte des personnels : un enseignant de français a été affecté du collège à un autre pour enseigner l'anglais.

Il est évident que les fluctuations et des contradictions partielles forment la base même de la politique linguistique du français. Nous trouvons très étrange la désignation du français, qui est censé être pertinent pour l'existence même du Ghana, comme une matière facultative. Dans de telles situations, comment nos apprenants peuvent-ils apprendre et acquérir la langue française ?

Malgré les intentions des autorités d'augmenter le nombre d'étudiants formé pour l'enseignement du français, il n'y a aucun effort dirigé vers l'expansion des facilités pour la formation des étudiants dans les institutions impliquées. Enfin, l'exécution de nos politiques

linguistiques du français est le plus souvent laissée au hasard, sans des modes de supervision efficaces.

Les faits exposés dans cette partie du travail sont des preuves suffisantes des discordances et des écarts existant entre la politique linguistique (du français, surtout) et son exécution, mettant l'enseignement/apprentissage du français au Ghana dans une situation précaire. Alors, selon les politiques linguistiques du Ghana, l'apprenant commence à apprendre le français langue étrangère (FLE) qui devient au moins sa troisième langue - les apprenants ghanéens parlent déjà une ou deux langues locales en plus de l'anglais - à partir de treize ans, (au niveau J.S.S.), **dès qu'un professeur de français est disponible**, alors que l'anglais, deuxième langue et langue officielle s'apprend dès l'âge de deux à quatre ans. En fait, au niveau SSS, à l'âge d'environ dix sept ans, l'apprenant est plus ou moins débutant ou faux débutant; il n'a pas acquis les compétences linguistiques pour pouvoir bien communiquer en français. Pire : la plupart des étudiants qui veulent étudier le français au niveau SSS n'ont même pas été initiés au français au niveau JSS (Ayi-Adzimah 2003 : 3).

3.2.6. Formation et affectation des enseignants de français au Ghana

Concevoir un projet de programme scolaire sans prise en considération correspondante et adéquate des enseignants suffisamment qualifiés et bien munis pour exécuter le projet à ses fins visées constitue des efforts aussi inutiles que des exercices futiles. C'est dans une telle optique que nous avons mis en relief, ci-dessus, la partie de la politique linguistique du français déclarant que les apprenants du français commencent à apprendre le français en première année au collège dès qu'il y a un enseignant de français ; ce qui présuppose une pénurie d'enseignants du français dans les collèges. En effet, ce fait nous incite à essayer d'examiner la disponibilité des enseignants de français et la façon dont ils sont affectés dans les écoles. Nous nous posons donc les trois questions suivantes, comme points de références, pour nous aider dans cette démarche :

- Est-ce qu'il y a assez d'enseignants de français qui sont bien formés et bien munis pour bien remplir la tâche énorme de l'enseignement du FLE au Ghana ?
- Comment ces enseignants sont-ils affectés dans les écoles ?
- Est-ce que ces professeurs sont employés à enseigner le français ?

Pour bien répondre aux questions posées, citons M. A. Agbeh, l'ancien président de la « Ghana Association of French Teachers (GAFT) », lors d'un séminaire sur la politique linguistique du français au Ghana le 5 mai 2000 qui affirme qu' « à cause de la pénurie d'enseignants de français, il y a un déficit de plus de 4000 enseignants pour le niveau J.S.S. car actuellement, il y a environ 1500 enseignants de français pour le niveau J.S.S ».

Nous voulons à ce stade recourir à une étude – notre projet de licence en 2003 - que nous avons faite sur la politique linguistique du français et sa pratique, qui nous offre quelques informations empiriques sur la formation et l'affectation des enseignants de français au Ghana. Les sujets de l'étude étaient des étudiants du Département de français de l'Université of Education, Winneba, qui ont enseigné le français dans toutes les régions du Ghana et nous les trouvions capables de nous fournir des informations pertinentes à travers leur expérience professionnelle. 79 étudiants du Département de français à l'Université sur un total de 180 ont répondu aux questionnaires, 64 hommes et 15 femmes. Le questionnaire visait la formation, l'affectation des enseignants et les matières qu'ils ont enseignées après leurs formations. Le contenu des questionnaires portait donc sur les écoles normales dans lesquelles les étudiants étaient formés, les écoles dans lesquelles ils ont enseigné et le nombre de matières qu'ils ont enseignées. Les étudiants étaient aussi priés d'indiquer les noms des matières qu'ils ont enseignées en plus du français. 71 étudiants étaient formés à l'Ecole Normale de Somanya pour l'enseignement du français et seuls 8 étudiants étaient formés dans d'autres Ecoles normales. 4 étudiants qui n'étaient pas formés pour l'enseignement du français l'ont enseigné sans aucune formation.

Selon les données du questionnaire, un étudiant sur cinq des 71 étudiants qui ont été formés à l'Ecole Normale de Somanya ont enseigné le français seul, 34 étudiants ou 47% ont enseigné le français et une autre matière, le quart des étudiants ont enseigné le français et deux autres matières, 5 étudiants soit 7% ont enseigné le français et trois autres matières. Néanmoins, tous les étudiants formés à Somanya et qui ont répondu aux questions ont enseigné le français. 57 étudiants ont enseigné toutes les autres matières qui constituent le programme de J.S.S. et les résultats sur les autres matières enseignées par les étudiants et les fréquences des matières sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Autres matières enseignées par les étudiants et leurs fréquences

MATIERE	EFFECTIF
English Language	43
Agricultural Science	6
Mathematics	11
Ghanaian Languages	6
Physical Education	1
Religious/Moral Education	10
Pre-Vocational Skills	2
Social Studies	3
Integrated Science	3
Economics	1

Nous avons déjà constaté qu'il y a un déficit de plus de 4 000 enseignants de français pour assurer le niveau J.S.S. seul. Toutefois l'affectation des enseignants de français disponibles pose toujours des problèmes car plusieurs parmi ces enseignants sont affectés aux écoles primaires où on n'enseigne pas le français. De ceux qui sont affectés au J.S.S. la plupart d'eux sont obligés d'enseigner d'autres matières en plus du français.

La plupart des étudiants questionnés (71 étudiants sur 79) ont été formés à Mount Mary Training College à Somanya pour enseigner le français. Seulement 8 étudiants n'ont pas été formés à Somanya. Cela ne veut pas dire qu'il y a assez d'enseignants de français pour nos écoles. Cette majorité écrasante (ceux qui ont été formés à Somanya) est due au fait que tous les étudiants questionnés sont du Département de français où naturellement la plupart d'entre eux étaient enseignants de français. Le fait que 4 des 8 étudiants formés dans d'autres écoles normales ont enseigné le français confirme le fait qu'il n'y a pas assez d'enseignants de français pour nos écoles.

Malgré l'ouverture des deux Départements de français à Wesley College, Kumasi, et à Bagabaga College, Tamale, en 2001, il est évident que la formation d'assez d'enseignants de français pour nos écoles reste un problème presque insurmontable.

A propos de l'affectation des enseignants qui ont été formés à Mount Mary Training College à Somanya, nous avons constaté qu'ils sont affectés dans des villes et des villages de toutes les dix régions du Ghana. Cependant, ces enseignants ne sont pas judicieusement

employés pour enseigner le français pour lequel ils ont été formés. Il n'y avait que 14 étudiants soit 19,7% des 71 étudiants formés à Somanya qui ont été employés pour enseigner le français seul. Nous sommes très surpris de découvrir à travers les données qu'une proportion frappante des étudiants – 54 étudiants soit 80,2% d'étudiants questionnés - ont enseigné plusieurs matières à l'exclusion du français. Ces matières s'étendent des sciences, des mathématiques, de l'instruction technique à l'instruction religieuse. Dans de telles situations, comment les enseignants pourront-ils consacrer toutes leurs ressources à un enseignement efficace du français ?

Notre enquête nous révèle une situation paradoxale : tandis que des enseignants de français (80,2% selon les résultats) sont employés à enseigner d'autres matières, on emploie d'autres étudiants qui n'étaient pas enseignants de français pour enseigner le français. Ces découvertes nous montrent que l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est soumis à plusieurs conditions néfastes qui militent contre sa réussite. Nous pouvons donc conclure que les dirigeants qui sont chargés de la formulation d'une politique linguistique du français et de son exécution ont fini par donner un appui peu sincère à un développement efficace du français au Ghana.

CHAPITRE QUATRE

QUELQUES INFLUENCES DU CONTEXTE PLURILINGUE GHANEEN SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE AU GHANA

4.0. Introduction

Selon bon nombre de chercheurs, les phénomènes que l'on a habituellement attribués à l'âge dans l'enseignement/apprentissage des langues résultent en fait d'une diversité de facteurs opérant dans des combinaisons différentes et avec des pondérations différentes selon la situation. On n'est plus sûr, en fait, si le facteur crucial est celui de l'âge ou si d'autres facteurs plus ou moins concomitants ne sont pas plus importants, comme le degré de connaissance et/ou l'utilisation de la L1, l'expérience scolaire, la motivation, le profil et le bagage linguistiques des apprenants, etc. (D. Singleton 2003).

Les opinions exprimées ci-dessus nous importent dans la mesure où elles nous amènent à réviser l'un de nos points d'appui pour l'explication de quelques sources des difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants au Département du français à 'University of Education, au Ghana dans une étude antérieure (*Problèmes de pronominalisation des COI chez les étudiants d'University of Education, Winneba 2003*). Dans ladite étude, nous nous sommes appuyé sur une assertion de Girard (1972) concernant l'âge des apprenants au début de l'apprentissage d'une langue étrangère comme facteur pertinent dans la détermination de la réussite ou non de cet apprentissage. Girard (1972) pose que l'âge de 11 à 12 ans correspond à la fin de la période favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Psychologiquement, donc, l'enfant de 12 ans ou de moins de 12 ans sera capable de mieux maîtriser une langue étrangère que celui de plus de 12 ans. Comme la politique actuelle du français au Ghana prescrit le début de l'apprentissage du français en première année du niveau JSS (collège) dont l'âge moyen des apprenants est de 13 à 15 ans, nous avons repéré l'âge comme l'un des facteurs militant contre un apprentissage efficace du français au Ghana (Ayi-Adzimah 2003 : 85-86).

Cependant, nos lectures des études récentes – comme celle de D. Singleton 2003 – révèlent que l'âge peut œuvrer dans le sens opposé. Comme c'est une perception dominante chez des étudiants ainsi que des enseignants de français dans des universités ghanéennes que le début tardif de l'apprentissage du français est une situation défavorable, nous trouvons donc important d'examiner le rôle de l'âge et d'autres facteurs concomitants du contexte plurilingue pour en dégager les implications possibles pour l'enseignement/apprentissage du français au Ghana.

4.1. L'âge des apprenants d'une langue étrangère

La question du rôle de l'âge dans l'acquisition du langage et des langues continue à susciter un grand intérêt et à provoquer des vifs débats, tant sur le plan théorique que sur le plan de ses applications. Peu de chercheurs contestent le fait que des apprenants précoces – exposés à la L2 de manière substantielle et continue – tendent à atteindre un niveau supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard. Cependant, les avis divergent quant aux causes : doit-on attribuer cette différence à une période critique pré-programmée spécifique à l'acquisition du langage ou bien à des facteurs généraux qui accompagnent le développement de l'enfant et entravent l'apprentissage de nouvelles aptitudes (D. Singleton 2003 : 4) ?

Singleton (2003) nous fournit quelques informations importantes sur ce sujet. Scovel (1988 : 185) suggère que si l'apprentissage d'une L2 commence après l'âge de 12 ans, les apprenants ne pourront jamais « pass themselves off as native speakers phonologically ». Long (1990 : 274) partage cet avis, mais va plus loin en conditionnant l'acquisition d'une compétence native en morphologie et en syntaxe à une exposition à la L2 avant l'âge de 15 ans. Ces affirmations sont cependant contredites par des études empiriques portant sur des débutants plus âgés ayant atteint des niveaux de compétence très élevés en L2 (par exemple, Birdsong 1992 ; Bongaerts, 1999 ; Bongaerts, Mennen et Van der Slik, 2000, Bongaerts, Planken et Schils, 1995 ; Bongaerts, van Summeren, Planken, et Schils, 1997 ; Ioup, 1995 ; Ioup, Boustagui, Tigi, et Moselle, 1994 ; Palmen, Bongaerts et Schils, 1997 ; Hytenstam et Abrahamson, 2000 : 155 cités en Singleton (2003).

Les études précitées font observer que les apprenants dont l'apprentissage de la L2 commence après la puberté n'ont pas un comportement linguistique exactement similaire à

ceux des locuteurs natifs unilingues, mais elles ajoutent qu'il en est de même pour les apprenants précoces. **La connaissance d'une autre langue a un impact à n'importe quel âge** (Cook, 1995 ; Grosjean, 1992). Singleton (2003 : 6) en déduit qu' « il ne convient donc pas de comparer des effets présumés liés à l'âge dans l'acquisition des L2 entre débutants tardifs et locuteurs natifs unilingues, mais entre débutants tardifs et précoces ». Il s'ensuit alors que ou bien les langues antérieurement acquises par des apprenants d'une L2 ou bien l'âge du début d'apprentissage de celle-ci ou bien les deux situations jouent des rôles dans l'apprentissage des L2.

Selon Singleton (2003 : 7), certains générativistes (Bley-Vroman, 1989 ; Schachter, 1988) prétendent qu'après la puberté, l'apprenant d'une L2 n'a plus accès à la Grammaire Universelle, donc l'apprentissage après la puberté se ferait selon des mécanismes généraux de « résolution de problèmes » et de « connaissance » (Cook et Newson, 1996 : 295). Mais les fondements empiriques étayant ces hypothèses ne sont pas concluants (voir, par exemple, Martohardjono et Flynn, 1995 ; Hawkins, 2001 : 353-359).

Une bonne partie de la recherche récente indique que les apprenants pubères d'une L2 traitent des phénomènes de langue qui, selon la théorie chomskyenne, sont régis par la grammaire Universelle, de la même façon que ceux qui acquièrent cette langue comme L1 (Bruhn de Gravito, 1999 ; Dekytspotter, Sprouse et Thyre, 1998). D'ailleurs, certaines études effectuées hors du contexte chomskyen (notamment DeKyser, 2000 ; Harley et Hart, 1997) suggèrent que les apprenants tardifs qui réussissent s'appuient davantage sur leur capacités à l'analyse verbale que ne le font les apprenants précoces. De l'avis de Singleton (2003), « ces résultats peuvent s'expliquer par des contraintes liées à la maturation qui s'appliqueraient exclusivement à l'acquisition implicite des langues. Mais on peut avancer d'autres facteurs, comme les différents modes d'instruction selon les âges ou encore le développement cognitif général dont l'impact peut se manifester dans l'apprentissage des langues tout comme dans d'autres domaines de connaissances » (p. 7).

Singleton (2003 : 8) pose que l'idée selon laquelle les débutants plus jeunes atteindraient à la longue des niveaux de compétence plus élevés que les débutants tardifs n'est valable que comme règle générale. « Bon nombre d'études révèlent que les débutants adolescents et adultes semblent souvent capables d'atteindre des niveaux de compétence en L2 comparables à ceux des locuteurs natifs. De plus, la recherche sur le bilinguisme précoce indique que l'âge du premier accès à la L2 ne constitue qu'un des facteurs rendant compte de la compétence ultime (Romaine, 1989 :232-244). Même les débutants très jeunes semblent se

différencier des locuteurs natifs unilingues sous certains aspects linguistiques (Ekberg, 1998 ; Flege, 1999). Selon les interprétations récentes d'études empiriques proposées par bon nombre de chercheurs (Byalistok, 1997 ; Byalistok et Hakuta 1994, 1999 ; Birdsong 2002 ; Flege, 1999 ; Harley et Wang, 1997), « les effets attribués à l'âge dans l'apprentissage des L2, ne se manifestent aucunement par un changement net au moment de la puberté, mais se poursuivent tout au long de la vie jusqu'à la sénescence ».

En conclusion à l'étude à travers laquelle il examine « l'Hypothèse de la Période Critique », Singleton (2003 : 12) pose qu'on n'est plus du tout sûr, en fait, si le facteur crucial est celui de l'âge ou si d'autres facteurs plus ou moins concomitants ne sont pas plus importants, comme le degré de connaissance et/ou d'utilisation de la L1, l'expérience scolaire, la motivation, etc. ». Or, selon bon nombre de chercheurs, les phénomènes que l'on a habituellement attribués à l'âge résultent en fait d'une diversité de facteurs opérant dans des combinaisons différentes et avec des pondérations différentes selon la situation. « Il n'est pas du tout exclu, et il est même très probable que la maturation biologique soit un des facteurs qui entre en jeu. Mais que les phénomènes observés soient la manifestation de limites développementales de nature biologique spécifiquement liées à l'acquisition du langage et des langues semble de moins en moins plausible ».

Il est important de noter la conclusion à une étude de Cenoz (2003 :48) à partir des apprenants espagnols ayant d'une part le basque et de l'autre part l'espagnol comme langue maternelle, apprenant l'espagnol et l'anglais comme matière scolaire (anglais langue étrangère), car cette situation se rapproche de la situation de celle de nos sujets ayant des langues ghanéennes comme L1, l'anglais comme L2 et le français comme langue étrangère. En résumé, Cenoz pose « qu'avec le même volume d'instruction, les groupes d'apprenants plus âgés progressent plus rapidement que leurs congénères plus jeunes. Et les résultats sont plus spectaculaires dans des tests qui mettent en jeu des activités métalinguistiques de haut niveau que dans des domaines de la production orale et de la prononciation, ce qui pourrait relever du développement cognitif ».

Birdsong (2002) in (Singleton 2003) souligne que le facteur de l'âge se confond avec d'autres facteurs comme la quantité et la qualité de l' 'input', ou encore la fréquence d'utilisation de la L2 par rapport à celle de la L1, ou enfin l'état de développement du système de la L1. Pour expliquer les effets observés de l'âge sur la parole en L2, l'auteur suggère que la L1 constitue un filtre à travers lequel les sons de la L2 sont perçus et organisés. Selon Cenoz (2003 : 37) l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une L3 est interdépendante d'autres

variables, comme le volume d'enseignement reçu, le développement cognitif ou les types d'expositions. Il observe que les résultats des recherches vont à l'encontre des croyances bien établies sur les bienfaits d'un démarrage aussi précoce que possible. Ils témoignent aussi de l'extrême complexité des recherches en acquisition des langues étrangères et invitent à étudier les effets de l'âge en relation avec d'autres facteurs comme l'input et les modes d'enseignement. Ces opinions nous amènent à porter notre attention sur des facteurs comme le contexte d'apprentissage et l'input, qui sont interdépendants, dans la section suivante. Nous allons donc examiner ces deux facteurs avant de donner une conclusion sur les effets des facteurs.

4.2. Le contexte d'apprentissage et l'input

En réfléchissant au rôle du contexte d'apprentissage et l'input dans la détermination de la réussite de l'acquisition du FLS/FLE en Afrique, C. Noyau (2003 : 35) se pose les questions suivantes : les apprenants sont-ils seulement exposés à l'input scolaire ? (sont-ils des apprenants 'captifs') ? Ou ont-ils une expérience francophone au dehors de l'école, et de quelle nature ? Elle ajoute que la question se pose différemment selon les pays, selon le rôle et le statut des langues autochtones dans leur fonction véhiculaire et aussi selon l'environnement sociolinguistique. Questionner l'input selon C. Noyau (2003 : 42), est déterminer la représentation du domaine linguistique qui se dégage de l'exposition des apprenants à la langue et cela en faisant recours à deux sources principales : les programmes et les manuels. Elle décrit la situation d'immersion comme, en principe, favorable à l'appropriation des langues, comme en attestent les nombreuses études, menées notamment au Canada, sur l'efficacité de cette démarche d'apprentissage d'une langue en apprenant dans cette langue.

Notons qu'il existe un large accord chez les chercheurs en L2 pour estimer que les apprenants précoces atteignent à la longue (en règle générale) des niveaux de compétence plus élevés que ceux qui commencent plus tard, même si ces derniers manifestent un avantage au départ (Krashen, Long et Scarcella, 1979 ; Long, 1990 ; Singleton, 1989, 2001). Cette position est toujours confirmée lorsque les données sont recueillies dans des contextes d'acquisition naturels. Certes, l'avantage des débutants plus tardifs par rapport aux plus précoces s'explique par le fait que tous les élèves observés qu'ils soient débutants tardifs ou plus précoces ont été ensuite placés dans une même classe ; une condition qui ne fait qu'engendrer des phénomènes

de démotivation chez les débutants précoces. De plus, l'avantage initial des apprenants plus âgés, dans des conditions d'acquisition naturelle, semble se maintenir un peu plus d'une année, et peut, dans des conditions scolaires où l'accès à la langue est beaucoup plus réduit, se manifester durant plusieurs années. A cet égard, les résultats d'études portant sur des programmes d'immersion en L2 à des âges différents, où la quantité d' 'input' est nettement plus importante, confirment la réussite des « early programs over delayed and, in most cases, late programs » (Holobow, Genesee et Lambert 1991 : 180 *in* Singleton, 2003 : 8).

Cenoz (2003 : 38) note qu' « en milieu naturel, l'exposition précoce à la langue cible tend à favoriser un niveau de compétence plus élevé sur le long terme, mais les apprenants plus âgés prennent en général un meilleur départ. Cependant, il existe des différences individuelles : des apprenants tardifs parviennent à atteindre une compétence proche des natifs tandis que ce n'est pas nécessairement le cas pour certains enfants exposés à la langue avant l'âge de 7 ans.

Par ailleurs, la plupart des études menées en contexte institutionnel confirment les avantages dont bénéficient les apprenants plus âgés (Asher et Price, 1967 ; Politzer et Weiss, 1969 ; Burstall et al, 1974 ; Oller et Nagato, 1974 ; Ekstrand, 1976). Cette tendance se retrouve également dans les études des programmes d'immersion au Canada. Selon Genesee (1987) et Harley (1986), les enfants qui participent à des classes d'immersion à partir des premières années du secondaire atteignent un niveau de compétence équivalent à celui d'enfants qui ont été exposés plus jeunes à des données abondantes dans des programmes d'immersion.

Dans une autre optique, l'exposition réduite à la langue contribue, selon Cenoz (2003 :39), à expliquer le rythme lent des apprentissages, ce qui a des implications sur la recherche de l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une LE/L2. Il identifie un problème majeur posé par cette situation comme l'impossibilité de mesurer le niveau de compétence stabilisée puisque les apprenants en contexte institutionnel ne peuvent atteindre une compétence native ou quasi native. Pour soutenir ce point de vue, Cenoz cite Singleton (1995) qui postule qu'il faudrait 18 années d'exposition à des données institutionnelles pour équivaloir à une année en contexte naturel, et même dans ce cas, les conditions ne seraient pas identiques. J. Cenoz (2003) en conclut qu'il en résulte que, « même si les apprenants précoces avaient un potentiel d'acquisition à long terme, nous ne serions pas en mesure de le prouver empiriquement ».

Une deuxième étude a été conduite par Cenoz (2003), comparant des apprenants du même âge, mais dont le volume d'instruction avait varié pour neutraliser l'influence du développement cognitif. Quand les résultats des deux approches sont comparés, on voit que les enfants plus jeunes progressent plus lentement et que jamais ils ne dépassent leurs aînés, quelle que soit la composante de la compétence en L2 malgré le temps passé à étudier l'anglais (langue étrangère). Il s'ensuit alors que ces résultats étayaient l'idée défendue par Burstall *et al.* (1974), selon laquelle l'instruction précoce d'une langue étrangère ne produit pas les résultats escomptés, puisque les apprenants les plus âgés apprennent plus vite et que les bénéfices d'un enseignement précoce (d'une langue étrangère) s'estompent après quelques années d'instruction.

Pour Cenoz (2003 : 49), les assertions ci-dessus se situent au niveau de l'input et peuvent être expliquées de deux façons : ou bien le fait que les apprenants ayant reçu moins d'instruction obtiennent des résultats équivalents ou meilleurs dans les mesures de compétence qui mettent en jeu la conscience métalinguistique (tests de grammaire, de Cloze) peut être lié aux modes d'enseignement, basé sur l'oral pour les plus jeunes et sur la grammaire pour les plus âgés. Ou bien, l'absence de bénéfice d'apprentissage précoce tient au fait que les apprenants en sont encore aux premiers stades d'acquisition mais que, à l'instar de ce qui se passe en milieu naturel, ils pourraient à long terme devancer leurs aînés (Snow et Hoefnagel-Höhle, 1978). Cependant comme le signale Singleton (1995), le volume d'exposition à la langue en contexte scolaire est si réduit qu'il n'est pas possible de mettre en évidence les avantages potentiels d'une introduction précoce aux langues étrangères.

Pour faire la synthèse, notons tout d'abord que les recherches portant sur l'influence de l'âge tendent à établir une distinction entre le milieu naturel et les contextes institutionnels d'exposition à la langue. Alors, la plupart des études qui mettent en évidence les bénéfices d'un contact précoce avec la langue portent sur des sujets immergés dans le milieu où cette langue est pratiquée et qui de plus suivent un enseignement institutionnel. Lorsqu'on examine l'effet de l'âge, il est essentiel de distinguer entre situations de langue seconde où l'exposition à la langue s'accompagne ou non d'un apprentissage d'autres matières dans cette langue et situations de langue étrangère, où l'exposition à la langue est limitée au contexte scolaire et généralement à un volume d'heure très réduit. Dans ce dernier cas, les apprenants ont peu d'accès aux données, peu d'occasions d'utiliser la langue étrangère pour communiquer hors de la salle de classe et leurs professeurs sont pour la plupart des non natifs ». Cette situation convient à une description parfaite des apprenants du FLE au Ghana, en général et surtout des

étudiants du Département de français à University of Education au Ghana – qui sont les sujets de notre étude.

Ensuite, nous voulons dire que ni le contexte naturel ni le contexte d’immersion ne peuvent s’appliquer aux apprenants (ghanéens) du FLE, car tandis que le premier est impossible, les programmes d’immersion sont pratiquement étrangers à notre système d’éducation, au premier et au deuxième cycle. Outre un très petit pourcentage d’apprenants qui passent quelques années dans les pays francophones limitrophes du Ghana, et qui apprennent le français dans ces pays avant de regagner leur pays, la grande majorité des apprenants ghanéens commencent l’apprentissage du français dans le milieu anglophone ghanéen au collège. Aussi est-il important de faire mention d’un stage de perfectionnement linguistique disponible pour les étudiants de trois Universités publiques aux centres d’apprentissage des langues - CIREL à l’Université de Bénin au Togo et CEBELAE à l’Université d’Abomey-Calavi au Bénin. Ces programmes de stage comprennent un séjour d’une année scolaire pour les étudiants de ‘University of Ghana’ (Legon) à Accra, ‘University of Cape Coast’ à Cape Coast et six mois pour les étudiants ‘University of Education à Winneba.

En outre, précisons que les apprenants du FLE au Ghana ne disposent d’aucune expérience d’utilisation du français au dehors, non seulement de l’école mais aussi au dehors des classes de français, car après les cours de français c’est l’anglais qui est utilisé comme langue scolaire pour les autres matières et c’est la même langue ou des langues autochtones qui sont utilisées au dehors de la classe et au dehors de l’école.

Il s’ensuit alors que nous ne pouvons plus retenir l’introduction tardive de nos sujets en FLE comme un facteur néfaste qui milite contre leur acquisition efficace du français. En revanche nous pouvons dire que des facteurs comme l’exposition réduite à la langue, l’absence d’un bain linguistique pour le français au Ghana ainsi que l’absence de programmes d’immersions pour les apprenants et le fait que tous les enseignants du français au Ghana sont des non-natifs formés sous les mêmes conditions néfastes, comme leurs apprenants, auront des rôles négatifs sur l’enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

4.3. Autour du rôle de la L1 dans l'acquisition de L2/L3

D'après Matthey et Véronique (2004 : 206) l'émergence de la Recherche en Acquisition des Langues (RAL), dans les années soixante-dix conduit à minimiser le rôle de L1 dans l'appropriation d'une L2. Or, Selinker (1967) distingue, sur la base des données quantitatives, le transfert linguistique positif du transfert négatif (interférence) et du transfert neutre. Puis, Domergues (1974) établit qu'il est possible de différencier, du moins dans un cadre expérimental, les items linguistiques de la langue cible qui incitent à une conduite d'analogie (généralisation d'une règle ou extrapolation d'une règle à d'autres ensembles), de ceux qui donnent lieu à un comportement de traduction, donc à l'interférence.

Par ajout, l'idée de l'emploi de la L1 comme recours stratégique lors de l'appropriation de L2 fait son chemin, car Kellerman (1979,1980) et Jordens (1979) posent que l'influence exercée par la langue source lors de l'acquisition d'une langue étrangère est fonction de la représentation que se construit l'apprenant de la spécificité des langues en présence. Par ailleurs, Anderson (1983) postule que le transfert a d'autant plus de probabilité de se produire que la structure de L1 est à l'origine d'erreurs intralinguales lors de son acquisition comme langue première, et que la structure visée en L2 est aussi source d'erreurs intralinguales dans les mêmes circonstances.

Pourtant, Bonvino et al. (2008 : 23) observent que « pour construire les hypothèses nécessaires au processus d'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant mobilise diverses connaissances ainsi que des outils à caractères heuristiques acquis antérieurement au cours de différents apprentissages linguistiques ». Pour J. Duverger (2008 :26), « concrètement, c'est l'utilisation naturelle de la langue première « différente », c'est-à-dire de la deuxième langue (...) qui va opérer la décentration nécessaire par rapport à la langue naturelle, qui va introduire l'étrangeté, qui va ouvrir vers le grand large de la diversité linguistique.

Lado 1964 *in* Corder (1994 : 21) observe que l'aisance relative ou la difficulté d'un apprenant dans son acquisition de quelques traits d'une langue cible dépend fortement de la similarité ou de la différence de ces traits par rapport de sa L1. C'est dire que des similarités des traits impliquent une acquisition plus facile et rapide, tandis que des différences impliquent une acquisition plus difficile et lente. Cela implique, certes, que l'ordre d'acquisition d'une L2/L3 (anglais/français) dépend de la nature de la L1 et sa relation avec la langue cible. Cette explication nous renvoie à la relation sûre qui existe entre le débit

d'apprentissage et la distance perçue par l'apprenant entre la L1 et la langue cible, relevant de la psychotypologie de l'apprenant (Kellerman, 1978 ; Schuman, 1978).

Il s'ensuit alors que plus la distance linguistique perçue entre une langue source et une langue cible est grande, plus un apprenant met du temps à apprendre la langue cible. C'est-à-dire que si les structures des langues ghanéennes (akan, éwé, ga, par exemple) sont similaires aux structures des langues cibles (anglais, français), les langues ghanéennes peuvent donc faciliter l'apprentissage de la L2 (anglais) ou la L3 (FLE). Pour ce qui est des langues ghanéennes de notre étude, il s'agit d'un continuum des langues *Kwa* au sud et des langues *Gur* au nord qui n'ont presque aucune relation avec des langues européennes comme le français et l'anglais.

Soulignons provisoirement que, vu la distance linguistique entre les langues ghanéennes (leurs structures) d'un côté et l'anglais et le français de l'autre, on peut arguer que le rôle des langues ghanéennes dans la facilitation de l'apprentissage des langues européennes serait minimal ; d'où la tendance prétendue des chercheurs de s'écarter des possibilités de rechercher dans ce domaine depuis longtemps.

Néanmoins, Bickerton (1975) *in* Amuzu (2000 : 25) note qu'il y a plus d'erreurs de syntaxe et de phonologie renvoyant à la L1 dans la performance d'apprenants au début de l'apprentissage qu'aux dernières étapes d'apprentissage d'une langue cible. Puis, l'acquisition de la prononciation d'une L2/L3 est une restructuration progressive du système phonologique de sa L1 dans la direction de la langue cible, par opposition à la syntaxe au niveau de laquelle le début d'acquisition semble être de la structure de la L1.

Certes, la connaissance existante des langues ghanéennes doit donc être vue comme un facteur complémentaire et facilitant, non pas inhibitif pour l'acquisition de l'anglais et du français par des apprenants ghanéens. Car Bickerton (1975) pose que tout système linguistique est un continuum et tout système en continuum est dynamique.

A propos du rôle de L1 dans l'acquisition de langues cibles, Strevens (1978) suggère que le degré de compétence acquise de L1 par un apprenant, y compris le fait qu'il soit lettré ou non, aura des effets sur son progrès dans l'apprentissage d'une L2 (voir D. Larsen-Freeman *et al.* 1994 : 205). Cette suggestion a été empiriquement soutenue par l'étude de Cummins *et al.* (1984), qui observent que le développement de L1 en tant que langue scolaire rend compte d'une proportion fortement remarquable de la variance en L2 dans un contexte scolaire. Selon Cummins (1978) il y a une compétence commune sous-jacente qui rend

possible le transfert des savoir-faire scolaires à travers la connaissance de deux langues d'un apprenant.

Par ailleurs, D. Larsen-Freeman *et al.* (1994 : 205) ajoutent qu'« à part l'influence de la langue native d'un apprenant dans son acquisition d'une langue seconde, la connaissance d'autres langues par un apprenant aura un effet » sur son apprentissage de toute autre langue cible. Nation et McLaughlin (1986) soutiennent que l'apprentissage postérieur des langues devient de plus en plus facile pour les raisons suivantes : la connaissance linguistique antérieure contraint des hypothèses prétendues d'un apprenant à propos de la nouvelle langue et comme l'apprenant sait déjà comment apprendre une langue, son expérience entre en jeu pour faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue.

Amuzu (2003 : 26) observe qu'« un examen critique de Cummins (1978) indique une interdépendance entre la L1 et la L2 de sorte que des compétences cognitives et académiques acquises à partir d'une L1 se manifesteront, non pas seulement au niveau de la L1 ou la langue maternelle, mais aussi au niveau d'une L2 ou une langue seconde. Ure (1981) qui partage cette opinion soutient que, pourvu que les structures linguistiques et les fonctions communicatives de la langue maternelle soient bien maîtrisées lors de leur apprentissage antérieur aux stades formels d'apprentissage de langues par des apprenants, ceux-ci utiliseront les compétences antérieurement acquises dans l'apprentissage d'une seconde langue ou de toute autre langue. Nous croyons que c'est dans cette perspective que la commission chargée de la formulation des politiques de langue au Ghana a recommandé qu'en tant que langues vivantes, les langues ghanéennes sont des langues basiques de la majorité des apprenants ghanéens. Nous sommes donc d'accord avec Amuzu (2003 : 27) que les langues locales peuvent constituer des outils potentiels d'enseignement et d'apprentissage (des langues).

Ces points de vue nous amènent à arguer que des faits linguistiques d'une L1 et L2 acquis par des apprenants restent toujours pertinents et jouent des rôles importants dans l'apprentissage d'une L3 ou d'une autre langue étrangère. D'où nos efforts présents dirigés vers des implications possibles des langues ghanéennes et de l'anglais pour l'apprentissage du FLE au Ghana. Tournons, à ce stade, notre attention vers le contexte ghanéen.

Une étude sur les conditions d'enseignement/apprentissage du français au Ghana au niveau 'Senior Secondary School' (lycée) révèle que des enseignants qualifiés et expérimentés sont disponibles pour les lycées, ainsi que des matériels pédagogiques, et les heures de contacts sont aussi plus adéquates qu'auparavant (D.S.Y. Amuzu, 2000 : 58).

Amuzu (2003 : 16) note que la plupart des étudiants inscrits en ‘Bachelor of Education’ (Licence) au Département de français à ‘University of Education’, Winneba ont été formés aux trois Ecoles Normales qui forment des enseignants de français. Alors, on croirait que les étudiants peuvent s’exprimer en français sans trop de difficulté. Malheureusement, ce n’est pas le cas, surtout pour les étudiants qui ont passé par le nouveau système d’éducation du Ghana – le programme de ‘Senior Secondary School’ (SSS) - mis en place depuis 1990. Des informations sur la performance des étudiants du Département de français à ‘University of Education’ montrent que la majorité des étudiants exhibent des graves difficultés en ce qui concerne la lecture pour compréhension.

D’ailleurs, les rapports de l’examineur en chef de ‘West African Examinations Council’ (WAEC) sur la performance des étudiants de français dans les ‘Senior Secondary School Certificate Examinations’ – SSSCE (Baccalauréat) et les ‘Basic Education Certificate Examinations’ – BECE (Brevet) révèlent que des fautes renvoyant aux difficultés de transfert de la L1 et de l’anglais (langue officielle/seconde) sont aussi fréquentes que celles dues à l’incapacité des étudiants de lire et de comprendre des questions d’épreuves ou de s’exprimer à l’écrit en français courant simple (D.S.Y. Amuzu, 2000 : 60). Quelles sont donc les sources des difficultés des étudiants en matière de la langue française qui défient les améliorations dans la disponibilité des enseignants qualifiés du français, la fourniture des matériels pédagogiques et l’augmentation des heures de contacts allouées au français ?

En fait, les résultats d’une autre étude conduite par Amuzu (2003) pour examiner l’étendue du rôle des langues ghanéennes dans la facilitation d’apprentissage d’une langue seconde et/ou langue étrangère ont montré que des langues ghanéennes pourraient jouer des rôles qui pourraient être plus facilitants qu’inhibitifs lors de l’apprentissage de l’anglais ou du français par des apprenants ghanéens. Il en conclut que ces rôles qui pourraient être heuristiques pourraient constituer des bases du processus de découverte et de création à travers du transfert.

Nous sommes cependant d’avis que ce qui empêche Amuzu (2003 : 30) de parvenir à une conclusion décisive et définitive sur le rôle des langues ghanéennes dans l’apprentissage de l’anglais et du français au Ghana peut être lié au niveau de maîtrise des L1 par des apprenants ghanéens. Cet avis est aussi partagé par Ure (1983). Nous pensons donc qu’il serait utile de nous poser des questions sur l’état de maîtrise des langues locales (scolaires) par des apprenants ghanéens.

Dans les pages précédentes nous avons déjà montré que des langues ghanéennes d'un côté et l'anglais et le français de l'autre côté ont des rôles et des fonctions spécifiques à jouer dans le développement langagier des adolescents et des adultes au Ghana. Quant aux langues ghanéennes, elles constituent des outils efficaces pour l'insertion de l'école dans le milieu et assurer sa participation à la vie communautaire du pays. Notons que l'étude des systèmes phonétiques/phonologiques des langues ghanéennes n'est pas une discipline d'enseignement au niveau secondaire. Or, il importe à l'enseignant de connaître le fonctionnement des systèmes phonétiques/phonologiques du français et de l'anglais en comparaison de ceux des langues ghanéennes pour faire valoir les domaines majeurs de difficultés des apprenants du point de vue des phénomènes du transfert.

Si le passage de l'oralité à l'écriture en langue seconde ou étrangère implique une bonne connaissance de la langue première, et si cette connaissance ne peut s'acquérir que par une prise de conscience du fonctionnement de cette langue première (J. Poth 184 : 22), il faut que les apprenants soient exposés aux systèmes phonétiques/phonologiques et aux systèmes d'écriture des langues en présence. Que la langue soit codifiée officiellement ou non, les apprenants se familiariseront avec les principes de transcription des langues africaines en groupe de travail : valeur et raison d'être des signes linguistiques, facteurs historiques et pratiques du choix des graphèmes, d'où l'importance des politiques linguistiques (Amuzu 2000 : 83).

Certes, la reconnaissance du système graphique des langues ghanéennes ne peut pas résoudre seule le problème du passage de l'oral à l'écrit, il importe toutefois aux apprenants d'apprendre à découper les mots, à reconnaître les groupes de mots, les lettres (consonnes et voyelles J. Poth 1979 : 42). Il est donc indispensable que les enseignants disposent d'une parfaite connaissance linguistique de la langue à enseigner (le français ou l'anglais), et d'une formation méthodologique en linguistique appliquée (même s'ils ne connaissent pas suffisamment la langue première des apprenants) afin qu'ils puissent amener ces derniers à prendre conscience des mécanismes du fonctionnement de la langue ghanéenne en question.

Cela étant, un enseignement de type comparatif aurait l'avantage de faire prendre conscience de la diversité linguistique, de permettre une amélioration de l'apprentissage du français et de l'anglais grâce à un appareil correctif approprié susceptible de prévenir et d'éliminer avec efficacité les erreurs dues à l'influence des langues ghanéennes, tout en contribuant, d'une certaine manière, à la description de ces langues africaines (M. M. Ngalasso 1990 : 23). Il est donc nécessaire de tenir compte des politiques linguistiques du

pays non seulement dans la conceptualisation des programmes d'enseignement/apprentissage des langues vivantes mais aussi dans celle des programmes de formation des enseignants.

Tout en s'accordant avec Amuzu (2000) sur la pertinence du rôle des langues ghanéennes dans l'apprentissage des autres langues, Nsoh *et al.* (2001 : 49) observent que l'état actuel de la politique linguistique concernant les langues locales n'est pas le meilleur. Ils posent que la Réforme du système éducatif lancée en 1987 semble avoir donné un nouvel élan aux langues locales. Mais, juste après la première session de 'Senior Secondary School Certificate Examinations' (épreuves de baccalauréat) qui témoignait d'un échec massif des étudiants dans les langues ghanéennes, celles-ci ont été vite éliminées du curriculum des lycées, en tant que matières obligatoires, créant ainsi une grande lacune entre le premier cycle d'éducation et les Ecoles normales. Paradoxalement, des étudiants qui n'étaient pas obligés d'étudier aucune des langues ghanéennes au lycée sont obligés d'étudier au moins une langue ghanéenne à l'école normale. Résultats ? – la plupart des futurs enseignants échouent toujours aux épreuves des langues ghanéennes.

Il est encore clair que la majorité des enseignants formés pour guider nos apprenants dans leur apprentissage de l'anglais et du français n'ont pas de connaissance adéquate des langues locales des apprenants pour pouvoir bien diagnostiquer les difficultés issues de ces langues. Cela revient à dire que la plupart des enseignants ne sont pas bien placés pour tirer profit des rôles que les langues locales (scolaires) peuvent jouer. Alors, les apprenants rencontrent des difficultés et des problèmes d'apprentissage de l'anglais et du français qui pourraient être résolus au collège et les entraînent avec eux jusqu'à l'université.

En outre, il faut noter l'absence d'écriture et de formes scolaires canoniques obligatoires qui a permis, dans certains cas, la fusion en langues uniques de dialectes ou de parlers voisins qui sont longtemps différenciés par la difficulté de communication. Cette situation, selon Amuzu (2000 :75) peut être dite positive, car la politique linguistique aide à normaliser les expressions et à forger des emprunts corrects selon les virtualités des langues. La description des langues lui paraît alors comme l'un des plus beaux enjeux des réformes éducatives d'aujourd'hui en Afrique.

Cependant, nous ne pouvons pas prétendre que **le rôle des langues locales dans l'apprentissage de l'anglais et du français au Ghana soit uniquement facilitant**; il doit y avoir un côté négatif ou néfaste à cet égard. Les apprenants ghanéens qui se trouvent devant un enseignant du FLE auraient un certain nombre d'avantages dans la mesure où ils manipulent différentes langues qui ne sont pas forcément similaires : capacité d'écouter, donc

de bien discriminer entre des sons voisins ; capacité de rétention permettant à l'apprenant de saisir le sens du lexique, de reconnaître la structure et la forme des mots, d'avoir développé les organes articulatoires pour s'adapter à différentes combinaisons de sons, qualité qu'on trouve rarement chez des monolingues en situation formelle apprenant une nouvelle langue (A.E. Sosu, 1984 :44). Pourtant, Amuzu (2000 : 86) pose que « les inconvénients sont aussi frappants parmi lesquels nous avons cité le transfert linguistique ». Dans les cas extrêmes, nous avons constaté que ce phénomène peut créer des blocages ou empêcher la compréhension entière. Il serait donc intéressant de rechercher à quel niveau se produit le transfert et par quel moyen son influence négative peut être réduite. En outre, nous estimons que nous ne pouvons pas terminer l'exploration du contexte plurilingue ghanéen et ses implications à l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana sans tourner notre attention vers le rôle de l'anglais (langue seconde).

4.4. Le rôle de l'anglais dans l'apprentissage du FLE au Ghana

A la Chambre de Commerce de Strasbourg et auprès des associations des migrants, Ann-Pascale Gaudi remarque que ceux qui maîtrisent déjà une langue étrangère ont « la structure pour comprendre le fonctionnement syntaxique des langues et mémoriser le lexique » (F. Pradal, 2008 : 31).

Selon Singleton et O Laoire (2006 : 103) des recherches récentes portent sur des situations de deux langues (Cenoz et Genesee, 1998 ; Cenoz et Jessner, 2001 ; Cenoz *et al.*, 2001) où se manifestent parfois des différences qualitatives dans les manières de recourir à ces langues en réception et/ou en production d'une troisième langue (Hufeisen, 2000). L'une des questions abordées vise à trancher le débat sur ce qui est décisif dans le recours à la langue *y* lors de l'emploi de la langue *z*. Soit (a) l'utilisateur de la langue *z* perçoit la langue *y* comme typologiquement plus proche de la langue *z* que de toutes les autres langues à sa disposition ; soit (b) la langue *y* est, de même que la langue *z*, une langue considérée comme non native. On peut donc qualifier la première hypothèse de perspective 'psychotypologique' (cf. par exemple Kellerman, 1983 ; Ringbom, 1987 ; Singleton, 1999) et la deuxième de perspective du 'facteur L2' (cf. par exemple Hammarberg, 2001 ; Williams et Hammarberg, 1998).

En résumant la perspective psychotypologique, Odlin (1989 : 142) *in* Singleton et O Laoire (2006 : 103) note que « lorsqu'un apprenant s'efforce d'acquérir une nouvelle langue, la distance linguistique réside, en dernier ressort, dans la perception qu'il en a. Les recherches indiquent que toute choses étant égales par ailleurs, le transfert proviendra très probablement du jugement que l'apprenant fait (consciemment ou inconsciemment) d'une similarité partielle ou totale entre des structures particulières appartenant à une langue précédemment acquise et des structures de la langue cible ».

Pour les tenants du facteur L2, le statut de langue seconde jouerait un rôle clé dans ce qui conditionne le transfert en L3 : « il semble qu'il existe une tendance générale à activer davantage une langue seconde plutôt que la L1 dans l'utilisation d'une L3 » (Hammarberg 2001 : 23). Deux explications proposées pour rendre compte de cette tendance, selon Singleton et O Laoire (2006 : 104) sont : en premier lieu « un mécanisme d'acquisition différent pour les L2 par opposition aux L1 et par conséquent, une réactivation de ce mécanisme dans l'acquisition de la L3 » et deuxièmement « un désir d'occulter la L1 comme étant 'non étrangère' et de s'appuyer plutôt sur une L2 comme stratégie d'approche de la L3 ».

Selon Duverger (2008 : 2), pour accéder à l'éducation plurilingue, une langue seconde devient un pont vers d'autres langues ; une langue relais ou une langue socle à partir de laquelle l'apprenant peut puiser des ressources dans ses compétences « méta » déjà acquises. Il utilisera alors son expérience linguistique « d'apprentissage bilingue » pour inventer des stratégies de découvertes en utilisant des chemins de traverse, des raccourcis et pourra donc aller plus vite, plus loin.

Les opinions exprimées ci-dessus nous montrent que l'acquisition préalable de l'anglais par un apprenant ghanéen aurait assurément des effets sur son apprentissage du FLE. Pour bien analyser le rôle de l'anglais sur l'apprentissage du FLE au Ghana, il faut signaler, tout d'abord, que l'anglais et le français appartiennent à des familles de langues différentes : tandis que l'anglais est une langue germanique, le français est une langue romane. Certes cette visée psychotypologique peut sous-tendre l'explication de quelques difficultés des apprenants qui ont acquis l'anglais avant le début de l'apprentissage du FLE.

Cependant, Singleton et O Laoire (2006 : 106 – 107) observent que des relations étroites et constantes entre l'Angleterre et la France durant le Moyen Age, et le fait que l'anglais, comme le français, a emprunté un nombre considérable de vocables directement du latin (comme du grec) font que « les vocabulaires français et anglais comptent des milliers de 'mots communs' » (Van Roey *et al.*, 1988 : ix). Par ailleurs, Pei (1967 : 92), en se référant à

Robertson (1954), remarque que, sur les 20 000 mots en plein emploi en anglais, les trois cinquièmes sont d'origine latine, grecque et française. Pour sa part, Claireborne (1990 : 104 - 105) estime qu'entre 1200 et 1500 après J.-C., plus de 10 000 mots français sont passés dans le vocabulaire anglais et que, 75% sont toujours utilisés. Or, la similitude lexicale entre l'anglais et le français est telle que certains commentateurs sont allés jusqu'à dire de l'anglais que c'était une langue semi-romane, voire facétieusement, « French badly pronounced », 'du français mal prononcé' (Barfield, 1962 : 59 ; Gachelin, *in* McArthur (éd) 1992 : 873).

En commentant les similarités entre l'anglais et le français, des étudiants de l'école normale de Zambie ont dit que l'alphabet est le même, la structure (syntaxe) de la phrase également : « *The cat is on the table, le chat est sur la table ... rien de plus simple* ». De Russie, Olga et Jeanne renchérissent : « le passage de l'alphabet cyrillique à l'alphabet latin n'est jamais facile ... L'anglais fait disparaître la peur et donne une motivation supplémentaire ». Même analyse pour Hafiza Abdelgadir, de l'Université de Khartoum (Soudan) : « L'anglais aide à fixer les structures, l'ordre des mots : *je suis soudanais / i am sudanese / ana sodani* en (arabe) ». Ce même avis est partagé par Attila Horvath-Militicsi à Novi Sad (Serbie), Nahed EL Akkad à Alexandrie (Egypte), Abdallah Mahdjebi et Toufik Belalia (Algérie) (Pradal 2008 : 31).

Nous estimons donc que l'anglais (langue seconde) peut avoir des effets remarquables (positifs et négatifs) sur l'apprentissage du FLE par un apprenant ghanéen. Et c'est dans une telle optique que Singleton et O Laoire, (2006 : 107) observent que l'expérience des générations d'enseignants du français travaillant avec des anglophones et des professeurs d'anglais travaillant avec des francophones indique clairement que les mots apparentés de l'anglais et du français attirent très rapidement l'attention des apprenants de L2, d'où la nécessité perçue des dictionnaires de 'faux-amis' français-anglais (cf. Kirk-Greene, 1981 ; Thody et Evans, 1985 ; Van Roet *et al.*, 1988).

En fait, une étude dans cette perspective par Singleton et O Laoire (2006) à partir des apprenants irlandais ayant l'anglais comme L2 et apprenant le français (L3) les a amenés à conclure que, clairement, l'anglais prédomine comme point de repère initial dans le traitement des items lexicaux impliqués dans la tâche de production mais aussi comme origine des emprunts lexicaux utilisés en français.

Pradal (2008 : 31) observe, à propos d'une acquisition préalable de l'anglais, surtout pour les locuteurs d'une langue éloignée du français, que cela aide : « le bagage lexical et syntaxique accumulé au cours de l'apprentissage de l'anglais aide à constituer celui du

français ». Pradal (2008) fait le bilan des réponses reçues des diverses sources à une question qu'il a posée sur le rôle de l'anglais dans l'apprentissage du FLE. Nous avons déjà présenté une partie du bilan de Pradal qui porte sur les similarités des syntaxes de l'anglais et du français à la page précédente. L'aspect défavorable de la connaissance préalable de l'anglais sur l'apprentissage du français est exposé ci-dessous.

Pradal (2008 : 31) pose que l'anglais aide certes, mais attention : « il peut créer une confusion dans les sons, la prononciation et la phonétique ». Orthographe calquée de l'anglais (*class/classe*), faux-amis (*passer un examen/réussir à un examen*), anglicisme et franglais sont autant de transferts négatifs selon Hafiza Abdelgadir. Pour Titus Ogavu, professeur à l'Université de Kyambogo à Kampala (Ouganda), où l'anglais est langue d'enseignement, comme au Ghana, « beaucoup de locuteurs sont également bloqués par la question de genre, des auxiliaires, des accords ». Les étudiants de Zambie ont ajouté que l'anglais et le français « n'expriment pas de la même manière certaines réalités du monde ».

A la lumière de ce qui précède, nous avons constaté que l'anglais (langue seconde au Ghana) peut servir d'outil facilitateur ou inhibiteur aux apprenants du FLE au Ghana. Mais nous pensons que le degré de facilitation ou d'inhibition de l'anglais chez un apprenant du FLE au Ghana dépendra à son tour du niveau de maîtrise de l'anglais chez les apprenants : plus la maîtrise en anglais sera grande, moins le sera la tendance de commettre des erreurs par les apprenants. Reste donc à se poser des questions sur le niveau de maîtrise de l'anglais chez les apprenants du FLE au Ghana.

En ce qui concerne l'effet que l'anglais aurait sur la pronominalisation des COI en français, il faut noter que la construction des verbes n'est pas la même dans les deux langues. Un verbe qui est transitif indirect en français ne l'est nécessairement pas en anglais et vice versa (voir pages 153 - 155).

Enfin, les différences entre la syntaxe du français et celle de l'anglais ont des implications non négligeables pour l'apprentissage du FLE en général, et particulièrement pour la substitution pronominal des COI par un apprenant qui a déjà acquis l'anglais. Nous voulons exposer deux faits importants traités par Zribi-Hertz (1996 :129 - 130). Sur la distribution des anaphoriques personnels, elle note que le français en distingue trois séries c'est-à-dire fléchis pour la personne grammaticale :

- (i) les pronoms clitiques, qui sont toujours inaccentués et s'affixant à gauche d'un verbe : - Pierre **me/te/le/la** connaît.

- (ii) Les pronoms forts ou non clitiques, qui apparaissent, par exemple, à droite d'une préposition :- Pierre est fier de **moi/toi/lui/elle**.
- (iii) Les déterminants possessifs, qui sont des articles définis fléchis pour la personne :
- Pierre connaît **ma/ta/sa** maison.

De plus, les pronoms forts de la troisième personne apparaissent soit en association avec un clitique, comme en :

- (iv) a. Pierre le connaît **lui**.
- (iv) b. Pierre lui parlera **à lui**.

Soit sans clitique associé, comme en :

- (v) a. **Lui** connaît Marie.
- (v) b. Marie a peur **de lui**.

Dans le cas illustré par (v) a, les pronoms ont une interprétation contrastive. Tel n'est pas nécessairement le cas lorsqu'ils sont régis par une préposition comme en (v) b.

Les pronoms clitiques et les déterminants possessifs occupent des positions structurales qui sont fermées aux syntagmes nominaux lexicaux (non pronominaux), tandis que les pronoms forts sans clitique associé alternent avec les syntagmes nominaux lexicaux. Donc, nous avons :

- (vi) a. Pierre la connaît.
- (vi) b. * Pierre Marie connaît. Et
- (vii) a. Pierre est fier d'elle.
- (vii) b. Pierre est fier de Marie.

L'anglais n'a ni pronom clitique ni articles définis personnels (de la troisième personne). Dans cette langue, tous les anaphoriques personnels occupent des positions qui sont également ouvertes aux syntagmes nominaux lexicaux comme illustré par les exemples suivants:

- (viii) a. John knows {Paul / me / you / her / him}.
- (viii) a. Jean connaît {Paul / *moi / *toi / *elle / *lui}.
- (viii) b. John is proud of {Paul / me / you / her / him}.

- (viii) b. Jean est fier de {Paul / moi / toi / elle / lui}.
- (viii) c. John knows {Paul's / his} house.

- (viii) c. Jean connaît {Paul + s / lui + s} maison.
- (viii) c. Jean connaît {la maison de Paul / sa maison}.

Dans ces exemples, les anaphoriques personnels alternent avec le nom *Paul* dans un complément d'objet direct (viii) a., dans un complément prépositionnel (viii) b. et dans un génitif adnominal (viii) c.

De tels faits nous signalent que la connaissance de l'anglais par des apprenants ghanéens aurait des effets positifs et négatifs sur la substitution pronominale des COI chez les apprenants du FLE au Ghana. Nous voulons alors présenter, un survol bref et comparatif des visages sonores de l'anglais, du français et de l'éwé (une langue ghanéenne de la majorité des étudiants du Département de français à 'University of Education' au Ghana, qui sont les sujets de cette étude).

4.5. Les visages sonores et graphiques du français de l'anglais et de l'éwé

Compte tenu des principaux signes linguistiques qui correspondent aux phonèmes et aux graphèmes, il y a des phonèmes qui sont identiques dans les trois langues. Néanmoins, cette correspondance de signes linguistiques entre le graphème et le phonème varie selon les caractéristiques linguistiques des langues en question, d'où la nécessité d'exposer les variations spécifiques.

4.5.1. Les unités phonétiques/ phonologiques du français

Selon Deschamps (1994 : 13), abstraction faite des désaccords mineurs qui peuvent se faire jour, on peut se mettre d'accord sur le nombre d'unités phonétiques du français qu'il y a entre 10 et 16 voyelles et que les consonnes posent en général peu de problèmes sauf le [ɲ] en français. Pour l'anglais et le français, il observe que les unités phonologiques recoupent à peu près les unités phonétiques avec, en général un réajustement des voyelles. Alors, pour le français, « on pourra enlever du système phonologique les voyelles nasales (générées à partir

des voyelles orales dans certains contextes) et, en partie, les semi-voyelles (issues de voyelles devant une autre voyelle), mais on devra peut-être y ajouter le /h/ et le schwa (/ə/) qui n'ont pas de valeur phonétique autonome mais ont un statut phonologique ».

Nous avons constaté que les désaccords mineurs dont témoigne Deschamps sont justifiables. Car des références sur ce sujet ne sont pas explicites ou définitives. Riegel *et alii* (1994 : 41) posent qu'il y a 33 phonèmes ou 36 si l'on prend en considération 3 phonèmes problématiques ou en voie de disparition. Et, tandis que J.-J Besson (1999 : 28) parle de 36 phonèmes, P. R. Léon (2000 : 9) pose que le français dispose de 37 phonèmes dont 18 consonnes, 3 semi-consonnes et 16 voyelles à partir desquelles on peut composer une infinité d'unités lexicales. Au fait, la liste des phonèmes du français dressée par Robert et Collins (2008 : xxxi) confirme la position de P. R. Léon (2000). Nous présentons ci-dessous les phonèmes français et leurs transcriptions :

Les voyelles : -

[i]	il, livre, lyre	[e]	blé, jouer
[ɑ]	lait, jouet, merci	[a]	plat, patte
[ɔ]	bas, pâte	[ɔ̃]	mort, donner
[o]	mot, dôme, eau, gauche	[u]	genou, roue
[y]	rue, vêtu	[ø]	peu, deux
[œ]	peur, meuble	[ə]	le, premier
[ɑ̃]	matin, plein	[ɑ̃]	sans, vent
[ɔ̃]	bon ombre	[œ̃]	lundi, brun

Les consonnes : -

[p]	père, soupe	[t]	terre, vite
[k]	cou, qui, sac, képi	[b]	bon, robe
[d]	dans, aide	[g]	gare, bague
[f]	feu, neuf, photo	[s]	sale, ce, ça, tasse, nation
[ʃ]	chat, tache	[v]	vous, rêve
[z]	zéro, maison, rose	[ʒ]	je, gilet, geôle

[l]	lent, sol	[R]	rue, venir
[m]	main, femme	[n]	nous, tonne, animal
[ŋ]	agneau, vigne		

Les semi-consonnes :-

[j]	yeux, paille, pied	[w]	oui, nouer
[ɥ]	huile, lui		

4.5.2. Les graphèmes et l'orthographe du français

En commentant le système de l'orthographe du français, J.-J Besson (1999 : 26) note qu'il est loin d'être biunivoque, c'est-à-dire de faire correspondre un seul phonème avec un seul graphème et inversement. D'après N. Catach (1984), l'orthographe française constitue « un système de systèmes » dont les unités entretiennent, entre elles et avec celles de l'oral, des relations plus complexes qu'une correspondance biunivoque. A. Deschamps (1994 : 14) observe qu'il est inutile de montrer en détail que ni le français ni l'anglais ne constituent des systèmes phonographiques stricts puisqu'aucun des critères qui permettent de construire une transcription phonétique n'est respecté. Nous avons constaté que ces observations sont déjà confirmées par les transcriptions que nous avons faites des phonèmes dans la section précédente.

En ce qui concerne le nombre de graphèmes du français, N. Catach (1984, 1986) *in* A. Deschamps (1994 : 14) a pu montrer que le nombre des graphèmes à prendre en compte peut varier de 33 à plus de 130 selon ce qu'on cherche. Alors, si on se contente des archigraphèmes représentatifs du système, 33 unités vont suffire pour introduire ce système minimal (26 lettres de l'alphabet moins < h, k, q et w > + < eu, ou, an, in, on, un, il(l), oi, oin, ch, gn >. A. Deschamps (1994) pose que, pour les graphèmes les plus représentatifs et les plus stables du français, on pourra se contenter d'un système à 45 unités (niveau 1) mais, si on entend donner une représentation exhaustive du système graphématique du français, on arrivera bien au-delà de la centaine de graphèmes – plus de 130 pour le niveau 3 (en tenant compte de toutes les séquences graphiques, même très rares, d'origine étrangère, qui sont présentes dans les mots usuels). Dans la même optique, J. P. Jaffré *et al.* (2003) qu'il y a 130 graphèmes qui correspondent aux 36 phonèmes du français.

A. Deschamps ajoute qu'il se pose une question pertinente : celle des diacritiques. Cette question pose un problème nettement complexe pour le français, car les diacritiques utilisés permettent de multiplier le nombre de voyelles. On peut alors décider d'ajouter aux 26 lettres de l'alphabet celles dont la valeur est modifiée par les diacritiques : **é, è, ê, ç** et peut-être **ï, ü, ë** ; sans prendre en compte les signes qui n'apportent aucune modification : **â, î, û, ù**, et **à**. Selon le choix retenu, on peut ainsi considérer qu'au total le nombre moyen d'unités graphiques du français est entre 30 et 40.

Selon Amuzu (2001 : 6) la prise en compte des caractéristiques étymologiques du système français montre qu'il existe un écart de plus en plus important entre les phonèmes et les graphèmes. Or, référence faite au système des phonèmes caractéristiques du français et des phonogrammes correspondants, on constate par exemple que l'archigraphème /E/, dont les phonogrammes de base sont **é, è, ai**, et **e** se réalise en orthographe par plusieurs phonogrammes différents, notamment : **é** (salé), **è** (succès) ; **e** (perfection) ; **ë** (Noël) ; **ei** (peigne) ; **ai** (aime) ; **â** (fraîche) ; **et** (billet) ; **es** (est) ; **ey** (jockey).

En effet, un graphème du français peut représenter des phonèmes différents. Par exemple, des graphèmes : **ai** : [e] (je chant**ai**) ; [ɛ] (tu aim**ais**) ; [ə] nous fa**isons** ; **eu** [ø] **peu** ; [œ] (**peur**). De la même manière, des graphèmes différents peuvent correspondre à un seul phonème du français. Tel est le cas, par exemple :

- **au niveau des voyelles** : [ɪ] : **in** (**pin**) ; **en** (examen) ; **ain** (**main**) ; **ein** (**pein**) ; **aim** (**faim**) ; **im** (**simple**) ; **ym** (**thym**) ; **yn** (**lynx**).

- **au niveau de consonnes** : [k] : **c** (**car, corps**) ; **cc** (**accabler**) ; **cch** (**bacchante**) ; **ch** (**chœur**) ; **ck** (**ticket**) ; **cqu** (**acquérir**) ; **k** (**kilogramme**) **q**, (**coq**) ; **qu** (**qui**).

- **Au niveau de mots** : il y a des homophones tels que /sɛ/ : dans *ceint, sain, saint, sein, seing* ; /so/ : *saut, sceaux, sceau, sot, seau*.

Il y a aussi des lettres dites muettes, s'agissant **des voyelles** : **a** (**août**) ; **o** (**paon**) ; **e** (je jouer**ai**) ; **des consonnes** : **s** (**temps**) ; **gt** (**s**) (**doigt(s)**) ; **ds** (**poids**) ; **th** (**asthme**) ; **h** (**rythme**).

Ces exemples servent à montrer et à expliquer, comme le soulignent H. Adamczewski et D. Keen (1990 : 39), les difficultés d'écriture et de lecture que doivent vaincre non seulement les Français à l'école primaire, mais aussi des étrangers apprenant le français au niveau de graphèmes correspondant à plusieurs phonèmes et à plusieurs variantes d'archigraphèmes (N. Catach, 1980 : 10 – 15), qui constituent le système orthographique du français. Qu'en est-il de l'anglais ?

4.5.3. Les unités phonétiques/phonologiques de l'anglais

Selon A. Deschamps (1994 : 13), abstraction faite des désaccords mineurs qui peuvent se faire jour, on peut s'accorder sur le nombre exact d'unités phonétiques de l'anglais comme étant entre 18 et 24 voyelles. Gimson (1962) in Deschamps (1994 : 13) considère que le système phonétique de l'anglais comporte 44 phonèmes (24 consonnes et 20 voyelles), en excluant les triptongues comme celles de *fire* et *flour* comptées comme dissyllabiques. Comme les unités phonologiques recourent à peu près les unités phonétiques, avec en général un réajustement du nombre de voyelles, on pourra proposer, pour l'anglais, un système qui élimine la nasale [ŋ] qui n'apparaît qu'en fin de syllabe : *sing*, *thing* ; et ramener le système vocalique à une douzaine de segments. Pour J.-J Besson (1999 : 25) le nombre des phonèmes anglais est 46. Notons que Robert et Collins (2008 : XXX) repèrent 45 phonèmes (20 voyelles et diphtongues et 25 consonnes) pour l'anglais. Ces phonèmes sont présentés avec leur transcription phonétique ci-dessous :

Voyelles et diphtongues :-

[i:]	bead, see	[ɔ:]	bard, calm
[ɒ:]	born, cork	[u:]	boon, fool
[ɔ:]	burn, fern, work	[ɪ]	sit, pity
[e]	set, less	[æ]	sat, apple
[ʊ]	fun, come	[ɒ]	fond, wash
[ʊ]	full, soot	[ə]	composer, above
[eɪ]	bay, fate	[aɪ]	buy, lie
[ɔɪ]	boy, voice	[əɪ]	no, ago
[aɪ]	now, plough	[ɪə]	tare, fair
[ɪə]	tier, beer	[ɪə]	tour

Les consonnes:-

[p]	pat, pope	[b]	bat, baby
[t]	tub, strut	[d]	dab, mended
[k]	cot, kiss, chord	[g]	got, agog
[f]	fine, raffe	[v]	vine, river
[s]	pots, sit, rice	[z]	Pods, buzz
[θ]	thin, maths	[ð]	this, other
[ʃ]	ship, sugar	[ɹ]	measure
[tʃ]	chance	[dʒ]	just, edge

[l]	little, place	[r]	rain, stirring
[m]	ram, mummy	[n]	ran, nut
[ŋ]	rang, bank	[h]	hat, reheat
[j]	yet, million	[w]	wet, bewail
[x]	loch		

4.5.4. Les graphèmes et l'orthographe de l'anglais

D'après A. Deschamps (1994 : 5), l'incohérence de l'orthographe de l'anglais continue de sous-tendre les manuels scolaires et les revues à buts didactiques destinés aux élèves ou aux étudiants. Il note le point de vue d'A. C. Gimson (1962,1980) à cet égard dans son *Introduction to the Pronunciation of English* dans les lignes suivantes :

"... the written form is originally an attempt at reflecting the spoken language ...Indeed in many languages, so parallel are the two forms felt to be that the written form may be responsible for changes in pronunciation ... In the case of English, this sense of parallelism, rather than of derivation, may be encouraged by lack of consistent relationship between sound and spelling".

Ce jugement sans appel sur l'absence de liens entre la forme graphique et la forme phonique est encore repris tout récemment par J. C. Wells qui écrit dans l'introduction du *Longman Pronunciation Dictionary* de 1990 :

« English spelling is notorious for its shortcomings. Knowing the orthography of a word does not enable one to predict its pronunciation »

Deschamps observe que c'est avec des arguments du même ordre que C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1969, chap. 4) ont proposé de remplacer complètement l'orthographe traditionnelle du français par un système d'écriture phonographique.

A l'inverse, certains développements plus récents (par exemple, L. Guierre 1980, pour l'anglais) de la phonologie ont contribué à mettre en évidence que l'orthographe constitue un système relié de façon plus ou moins directe au système phonétique et phonologique. Ainsi, dans beaucoup de cas, il s'agit de justifier la forme graphique par la dérivation phonologique, en postulant un système de règles souvent complexe pour passer de la représentation phonologique à la représentation phonétique (P. 7).

De plus, A. Deschamps (1994 :15) pose que le système graphématique de l'anglais, comme celui du français, comprend des unités monographiques et des unités polygraphiques

(digraphes et très rarement trigraphes) et comme en français et pour les mêmes raisons, les unités consonantiques sont plus évidentes que les unités vocaliques. Notons aussi que certaines lettres initiales ou finales ne se prononcent pas en anglais, par exemple, le <g> de *gnaw* et le <h> de *dough*.

En ce qui concerne des rapports entre les graphèmes de l'anglais et leurs correspondances phonétiques/phonologiques (R. L. Venesky, 1970 ; A. C. Gimson, 1989 ; H. Adamczewski, 1990 ; L. Brown, 1993) l'anglais et le français se distinguent nettement de l'éwé par le décalage important qui existe entre la forme sonore - sons et/ou phonèmes - de la forme écrite - graphèmes et archigraphèmes. D'après J. P. *et al.* Jaffré (2003), on peut repérer 1120 graphèmes qui correspondent à 40 phonèmes de l'anglais. Il y a clairement d'ambiguïtés et des conflits entre l'oral et l'écrit en anglais comme en français dans la mesure où **gh** peut correspondre à /f/ (*enough*), **o** à /i/ (*women*), ou encore **ti** à /□/ (*nation*) D. S. Y. Amuzu, 2001 : 7).

Au niveau des voyelles, les graphèmes a et o par exemple, auraient au moins dix réalisations différentes, alors que i aurait neuf :

a : [ei] (*name*) ; [æ] (*have*) ; [□:] (*car*) ; [□ə] (*care*) ; [□:] (*tall*) ; [□] (*want*) ; [e] (*many*) ; [i] (*village*) ; [ə] (*away*).

o : [əu] (*so*) ; [□] (*shop*) ; [□:] (*more*) ; [u] (*do*) ; [ə] (*policeman*) ; [ə:] (*word*) ; [□] (*one*) ; [u] (*woman*) ; [i] (*women*).

i : [ai] (*time*) ; [i] (*sit*) ; [i:] (*police*) ; [ə] (*possible*) ; [ə:] (*bird*) ; [aiə] (*fire*) ; [iə] (*fairk*) ; [j] (*serious*).

Au niveau des consonnes, un phonème peut représenter plusieurs graphèmes, de même qu'un graphème peut correspondre à des phonèmes différents, notamment :

[k] : **k** (*keep*) ; **c** (*cup*) ; **cc** (*tobacco*) ; **ch** (*school*) ; **ck** (*rock*) ; **kh** (*khaki*) ;

[kw] : **cqu** (*acquisition*) ; **qu** (*quartier*)

[s] : **s** (*sit*) ; **ss** (*class*) ; **c** (*acid*) ; **sc** (*science*) ; [ks] : **x** (*taxi*).

[g] : (**gig**) ; [d□] (**gender**) ; [□] (**genre**).

gh : [f] **cough** ; [g] **ghost** ; [-] **through**.

Cela veut dire qu'un graphème et/ou archigraphème de l'anglais peut correspondre, d'une part, à plusieurs phonèmes, par exemple : **ea** pour [i:] (*breach*), [ei] (*break*), [e] (*head*), [a:] (*hearth*), [ə] (*heard*). D'autre part, un phonème de l'anglais peut également être répondre à différents graphèmes et/ou archigraphèmes : [i:] pour **ea** (*sea*), **ee** (*bee*), **ie** (*field*), **ei** (*ceiling*), **eo** (*people*), **oe** (*amoeba*), **i** (*machine*), **ae** (*aesthetics*), **e** (*obsolete*). Il en

est de même pour les différents graphèmes et/ou archigraphèmes correspondant au phonème le plus fréquent de l'anglais (H. Adamczewski et D ; Keen, 1990 : 41). Tel est le cas de [ə] pour **a** (**afraid**) ; **ar** (**beggar**) ; **er** (**driver**) ; **o** (**carrot**) ; **ai** (**sailor**) ; **ou** (**enormous**) ; **our** (**harbour**) ; **ure** (**culture**), ou encore [ŋ] pour **g** (**regime**), **s** (**measure**), **z** (**seizure**).

Amuzu (2001) soutient que les exemples donnés montrent « la difficulté pour un apprenant étranger d'interpréter le contenu sémantique du mot prononcé en anglais sans tenir compte de la forme signifiante ou du contexte situationnel ». Il se peut donc que la difficulté, pour un apprenant ghanéen, de faire la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes de l'anglais, ou encore de passer de l'oral à l'écrit avant même de passer de l'écrit à l'oral, donne lieu à des erreurs phonétiques/phonographiques et graphiques, dans la mesure où ces apprenants n'ont pas encore acquis les compétences phonétiques/phonologiques et graphiques de l'anglais (P.8). Passons maintenant au cas d'une des langues ghanéennes, l'éwé.

4.5.5. Les unités phonétiques/phonologiques de l'éwé

Selon A. S. Duthie (1968, 1996), l'éwé dispose de 37 phonèmes (29 consonnes et 8 voyelles). L'I. A. F., (1989) décrit l'éwé comme une langue dotée d'un système consonantique très riche comportant 28 phonèmes. Nous estimons que le nombre des phonèmes de l'éwé dépassent 37, car toutes les voyelles orales ont leurs contreparties nasales, redoublant donc le nombre des voyelles qu'on peut repérer pour l'éwé. Notons aussi qu'on peut parler de 7 voyelles pour l'éwé, mais quelques dialectes de l'éwé font usage d'une huitième, le schwa, qui peut être aussi nasalisée. En ajoutant les voyelles nasales aux voyelles orales, nous pouvons mettre le nombre total des phonèmes de l'éwé à 45. Nous voulons à ce stade présenter les phonèmes de l'éwé et leurs transcriptions phonétiques :

Les consonnes :-

[b]	bu	[d]	da
[ŋ]	ŋa	[dz]	dzo
[f]	fofo	[f]	fle
[v]	avu	[ŋ]	ŋu
[p]	papa	[t]	atati
[k]	kutu	[l]	lolo
[r]	tre	[m]	mŋtata
[n]	nunana	[z]	dzu

[s]	asi	[ts]	tsi
[tʃ]	tsy□	[d□]	d□oya
[kp]	kpo	[gb]	agble
[□]	□e	[x]	xexi
[h]	ha	[ny]	nyati
[ŋ]	ŋutsu	[w]	awu
[y]	yeye		

Les voyelles orales :-

[a]	ata	[e]	de
[ɛ]	hɛ	[i]	ati
[o]	do	[□]	m□
[u]	tu	[ə]	amə

Les voyelles nasales :-

[ã]	fãa	[□]	al□
[ẽ]	sesẽ	[ĩ]	sesĩe
[õ]	lõ	[ũ]	fũu
[□]	l□l□	[□]	dzi□

4.5.6. Les unités graphiques et l'orthographe de l'éwé

La prise en compte des caractéristiques du système graphique de l'éwé en relation avec les descriptions de son système phonétique/phonologique (D. Westermann, 1930 : 1- 41 ; S. Berry, 1951 ; G. Ansere, 1961 ; P. Ladefoged, 1968 ; Stahlke, 1971 et A. S. Duthie, 1968) montre que les graphèmes de l'éwé correspondent aux phonèmes, ce qui n'est pas le cas ni du français ni de l'anglais. En effet, les graphèmes de l'éwé sont régis par les principes orthographiques établis par 'International African Institute' dont le critère de base est « the representation of each sound (or rather each phoneme) by one separately designed letter » (I. A. I., 1962 : 5 – 6 ; S. Lafage, 1979 : 34 – 35)

Amuzu (2001 : 8) donne comme exemple quelques phonèmes de l'éwé et leurs correspondances graphiques comme suit :

- Des voyelles orales : [a] : a (ada) ; [e] : e (kekeli) [ɛ] : ɛ (hɛ) ; [i] : i (vi) ; [□] : □ (m□) ; [o] : o (to) ; [u] : u (tu).
- Des voyelles nasales : [□] : □ (al□) ; [ã] : ã (afã).

Il en est de même pour les consonnes de l'éwé :

- Les occlusives : [p] : **p** (**pepa**).
- Les diphtongues : [kp] : **kp** (**akpe**) ; [gb] : **gb** (**agbe**).
- Les constrictives : [f] : **f** (**fofo**) ; [v] : **v** (**veve**).
- Les nasales : [m] : **m** (**ame**) ; [n] : **n** (**nunana**).

Il remarque qu'au niveau des voyelles, le **u** fermé [y], le **eu** fermé [ø], le **eu** ouvert [œ], et le **eu** nasal [œ̃] en français n'ont pas de correspondances en éwé. Alors que le **i** et le **u** nasales : [ĩ], [ũ], sont des voyelles de l'éwé qui n'apparaissent qu'en finale, aucune voyelle nasale de l'éwé n'apparaît à l'initiale, à la différence du français. Par ailleurs, le statut du [ə] (**e** muet) du français ou de l'anglais est plus complexe pour un apprenant ghanéen, même si ce phonème peut être assimilé à **e** (**ame**) en éwé pour la plupart des locuteurs éwé au Ghana.

L'éwé (I. A. F., 1989) – langue dotée d'un système consonantique très riche (28 phonèmes) – le système consonantique de l'éwé est constitué de 8 autres phonèmes qui n'ont pas de correspondance en français notamment : [ɔ] : **ɔ** (**ɔevi**) ; [ŋ] : **ŋ** (**ŋti**) ; [ɸ] : **f** (**afe**) ; [β] : **β** (**aβa**) ; [×] : **×** (**×a**) ; [ɛ] : **ɛ** (**ɛe**) ; [h] : **h** (**ha**). Il en est de même pour *les labio-velaires*, [kp] : **kp** (**akpe**) ; et [gb] : **gb** (**agbe**) ; *les palatales*, [c] : **ts** (**tsi**) et [ç] : **dz** (**dzo**), et *les post-alvéolaires*, [tʃ] : **tsy** (**tsyɔ**) ; et [dʒ] : **dɔ** (**dɔoya**).

Amuzu (2001 : 9) citant (I A F, 1989) pose qu'abstraction faite de deux consonnes françaises, *les constrictives post-alvéolaires sourde* [ʃ] et *sonore* [ʒ] qui n'ont pas d'équivalent en éwé. le système consonantique de l'éwé est constitué de 8 autres phonèmes qui n'ont pas de correspondants en français. De plus, les occlusives doubles suivantes, /kp/ et /gb/, /ts/ et /dz/, /tʃ/ et /dʒ/, qui n'ont pas de correspondantes en français peuvent être source de sur-différenciation en français due au fait qu'à une consonne du français correspond plusieurs consonnes de l'éwé. Il observe qu'au cas où les variations se situent uniquement au niveau des graphèmes, tel que **ny** (**nye**) en éwé correspondant à **gn** (**pagne**) du français, la réalisation du phonème ne poserait guère de difficulté à l'oral. Si par contre certains phonèmes français n'ont pas de correspondant en éwé, les apprenants auraient tendance à produire des réalisations en langue source (éwé ou anglais) assez proches des phonèmes en question, par exemple : l'*alvéolaire* /tʃ/ pour /ʃ/ et /dʒ/ au lieu de /ʒ/, ou encore /s/ pour /ʃ/ et /z/ au lieu de /ʒ/.

En outre, il y a d'autres domaines de difficulté, à l'oral comme à l'écrit, identifiés par Amuzu (200 : 9). Par exemple, /y/ dans *rue* ou *minute* du français associable à la réalisation de /u/ dans *roue* ou assimilé à /i/ pour **minite*. En outre, pour l'éwé qui a la *labio-vélaire* /w/ et non pas le *labio-palatal* /ç/ du français, un apprenant éwé du français aura la tendance

d'effacer l'opposition [w]/[□], et l'existence du *vélair* /□/ en éwé peut rendre cette difficulté plus complexe aux niveaux des phonèmes et des graphèmes. L'*uvulaire* /R/ du français, qui peut apparaître en toute position peut être non seulement difficile à réaliser mais surtout n'est peut-être pas perçu car l'*alvéolaire* /r/ de l'éwé se trouve uniquement dans des groupes consonantiques dont la première unité est souvent une *alvéolaire* (asra) ou une dentale (dro). Quant au graphème *h* muet initial ou intervocalique du français, l'apprenant (éwé) aurait tendance à l'associer à la constrictive *pharyngale* /h/ de l'éwé.

La présentation des visages sonores du français, de l'anglais et de l'éwé par Amuzu (2001) soulève une question pertinente en ce qui concerne l'apprentissage du français par des apprenants ghanéens : est-ce que l'acquisition des sons du français causerait des difficultés aux apprenants ghanéens dans l'apprentissage du français ? A cet égard, il note qu'apparemment beaucoup de difficultés des apprenants avec l'orthographe française proviennent des contrastes phonologiques et phonogrammiques dans la structure des deux langues. Mais ce qui nous intéresse plus, ce sont les différences et les similarités dans la syntaxe de l'éwé et du français. Quelles sont donc ces différences qui ont des implications pour l'enseignement/apprentissage du français par un apprenant éwé (ghanéen) ?

4.6. Différences entre la syntaxe du français et celle de l'éwé sur la pronominalisation

Les catégories grammaticales du français, telles qu'elles sont présentées dans les grammaires du français moderne et contemporain, correspondent peu à celles de l'éwé. En effet, les notions désignées se laissent différencier par la prise en considération de la forme des mots, de leur fonction et de la place qu'elles occupent dans la syntaxe. Compte tenu des critères de classement typologique et grammatical des langues retenus par J. H. Greenberg (1974 : 73 - 133) comme fondamentaux, nous pouvons dire que la structure canonique de la phrase se définit par l'ordre où les fonctions sont reconnaissables, comme l'association d'une catégorie avec une position. La typologie structurelle de la phrase française comparée avec celle de l'éwé montre que l'ordre fondamental des éléments de la phrase déclarative dans les deux langues est du type sujet (s), verbe (v), objet (o) (S. Lafage, 1979 : 672 – 675 ; D. S. Y. Amuzu, 1990 : 75). Toutefois des différences existent entre les constructions en éwé et en français. Nous voulons, dans les sections suivantes, exposer quelques différences

fondamentales dans la syntaxe du français et de l'éwé qui pourraient avoir des effets sur la pronominalisation des COI chez un étudiant éwé qui apprend le français.

4.6.1. La postposition en éwé

L'éwé est caractérisé par la postposition dans le syntagme verbal alors que la présence de prépositions est reconnue en français. Par exemple :

GN (S)	V	GN (O)	Gprép.
Kofi	n□	zi	dzi (* Kofi assis chaise sur)
GN (S)	V	Gprép.	GN (O)
Kofi	est assis	sur	la chaise.

D'ailleurs, l'ordre relatif *déterminant – déterminé* dans le GN prévaut en éwé, alors que c'est l'ordre *déterminé – déterminant* qui l'emporte en français, par exemple :

<i>déterminant</i>		<i>déterminé</i>		<i>déterminé</i>		<i>déterminant</i>
Avu la		fe	nu	La bouche		du chien

En outre, l'ordre relatif de l'adjectif et du nom est stable en éwé, du fait que l'adjectif est toujours postposé au nom dans le GN. En revanche, cet ordre est variable en français (S. Lafage 1979 : 675, D. S. Y. Amuzu 1990 : 75 – 76) :

<i>Nom</i>	<i>adjectif</i>		<i>(groupe) nominal / adjectif</i>
dziwui	vuvu		une chemise déchirée
ati	lolo		un grand arbre

Notons aussi qu'un nom peut être lui-même porteur de son genre (genre sexuel des êtres animés) en français comme en éwé :

ɲutsuvi / ny□nuvi	le garçon / la fille
-------------------	----------------------

Dans ce cas, il n'y a aucun marqueur de genre en éwé. Dans un autre cas, le genre peut être marqué par des particules attachées au nom, où les particules ne sont pas des articles :

avutsu / avun□	(le) chien / (la) chienne
----------------	---------------------------

Il y a quand-même la présence, en éwé, d'un morphème « **la** », qui, postposé et séparé du nom, se présente comme un article défini « neutre ». Sa forme contractée « (l)**a** », toujours postposée comme un suffixe se rattache au nom :

dziwuia (dziwui la)	:	la chemise
atia (ati la)	:	l'arbre

Il est donc clair que l'été est fortement caractérisé par la postposition, aussi bien dans le GN que dans le GV.

4.6.2. Les constructions COD/COI en été

Les constructions transitives directes et indirectes de verbes existent en été comme en français et une construction directe ou indirecte en français peut se traduire par la même construction en été, par exemple :

- (i) L'homme (GN(S)) a tué (V) le serpent (GN(COD)) - construction transitive directe.
- (i) Dutsu la (GN(S)) wu (V) da la (GN(COD)) - construction transitive directe.
- (ii) Kwame (GN(S)) a pensé (V) à sa mère (GP(COI)) – construction transitive indirecte.
- (ii) Kwame (GN(S)) bu tame (V) tso n□a ŋu (GP(COI)) – construction transitive indirecte.

Pourtant, cette correspondance de construction des verbes dans les deux langues ne se réalise pas toujours, car plusieurs verbes qui sont transitifs indirects en français ne le sont pas en été. Citons à titre illustratif les exemples suivants :

- (iii) Kwame (GN(S)) ressemble (V) à son père (GP(COI)) – construction transitive indirecte.
- (iii) Kwame (GN(S)) □i (V) fofoa (GN(COD)) (*Kwame ressemble père son) – construction transitive directe.
- (iv) La fille (GN(S)) obéit (V) à son père (GP(COI)) – construction transitive indirecte.
- (iv) Ny□nuvi la (GN(S)) bu (V) fofoa (GN(COD)) (*La fille obéit père son) – construction transitive directe.
- (v) Ama (GN(S)) a montré (V) le travail (GN(COD)) à son enseignant (GP(COS)) – construction transitive directe + indirecte.
- (v) Ama (GN(S)) fia (V) d□ la (GN(COD)) efe nufiala (GN(COD/COS)) (*Ama montre travail le enseignant son) – construction transitive directe + indirecte.

Nous avons constaté à partir des exemples ci-dessus qu'on ne peut pas s'appuyer, de manière sûre, sur la construction des verbes été lors de l'acquisition et l'appropriation des constructions des verbes français. Notons aussi qu'avec quelques constructions transitives

indirectes premières en éwé, les verbes se traduisent par des locutions verbales (deux unités lexicales) contrairement à ce qui se passe en français, comme dans l'exemple (i) le verbe simple *penser* se traduit par *bu tame* en éwé. Nous croyons que ces caractéristiques de l'éwé peuvent avoir des effets défavorables sur l'acquisition de la pronominalisation des COI par un éwé qui apprend le FLE.

4.6.3. La pronominalisation des COI

Nous voulons mettre en évidence les implications des caractéristiques de l'éwé exposées ci-dessus pour la substitution pronominale des COI par une comparaison faite à partir de trois verbes prototypiques représentant les trois catégories de verbes étudiées dans notre travail.

1. *ressembler* :

- | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|--------|-----------|----------|-------------|------------------------------------|-------------|--|-----|--|------------|
| | GN (S) | | V | | GPrép.(COI) | | GN(S) | | ppv | | V |
| - | (a) Kwame | | ressemble | | à son père. | | - (b) Kwame | | lui | | ressemble. |
| | | GN (S) | | V | | GN (COD) | | | | | |
| - | (a) Kwame | | □i | | | fofoa (*Kwame ressemble père son). | | | | | |
| | | GN(S) | | V+ pron. | | | | | | | |
| - | (b) Kwame | | □ii | | | | | | | | |

Dans cet exemple, le verbe éwé □i, correspondant au verbe *ressembler* est transitif direct. De ce fait, le GP (coi) *à son père* dans la phrase française est traduit par un GN (cod) au niveau de la phrase éwé. Il faut noter que bien que le GN *fofoa* soit COD, la particule *i* qui le pronominalise reste en position suffixale et attachée au verbe.

2. *Donner* :

- | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|--------|-------|--------------|------------|----------|-------------------------------------------------|----------|-----------|--|---------|--|--------|
| | GN (S) | | V | | GN (COD) | | GP (COI) | | GN(S) | | ppv | | V |
| - | (a) Ama | | donne | | la chemise | | à ses enfants. | | - (b) Ama | | la leur | | donne. |
| | | GN (S) | | V | | GN (COD) | | GP (COI) | | | | | |
| - | (a) Ama | | ts□ | | awu la | | na viawo(* Ama donne chemise la à enfants ses). | | | | | | |
| | | GN (S) | | V+pron.(COD) | | | GP(prép.+pron.(plur.) | | | | | | |
| - | (b) Ama | | ts□e | | | | nawo. | | | | | | |

Ici, tandis que le GN (COD), *awu la* (la chemise) est pronominalisé par la particule pronominale *e* et reste toujours attaché au verbe comme dans le premier exemple, le GP

(COS), *na viawo* (à ses enfants), se pronominalise par **wo** (GN- *viawo*) et est attaché à la préposition **na** – (**nawo**) - et reste détaché du verbe en position postverbale, se comportant comme un pronom disjoint du français.

- 3. **dépendre:**

GN (S) V GP (COI) GN (S) ppv V

- Sa victoire dépend **de sa préparation.** – Sa victoire **en** dépend.

GN (S) V GP (COI)

- Efe dzi□u□u ku □e **efe dzadzra□o ηu** (* Sa victoire dépend sa préparation de)

GN (S) V GP (pron. + prep.)

- Efe dzi□u□u ku □e **ηu.**

A partir de cet exemple, nous voyons que la phrase éwé est indirectement construite comme la phrase française correspondante, mais lors de la substitution pronominale des GP COI, tandis qu'elle résulte en une ppv au niveau du français, la version de l'éwé nous donne un pronom postverbal **e**, attaché à la préposition mais préposé à celle-ci, nous donnant **ηu** (pron. + préposition).

Nous avons constaté, à partir des exemples présentés, que la pronominalisation d'aucun GP COI des verbes représentant les trois catégories des verbes impliqués dans notre étude ne mène à la transformation en pronoms clitiques au niveau de l'éwé. Nous pouvons dire que mis à part le GN sujet pronominalisé qui est toujours préverbal, les pronoms COD ou COI clitiques n'existent pas en éwé. Tandis que les pronoms COD s'attachent au côté droit du verbe, les pronoms COI, quant à eux, se rattachent soit au côté droit soit au côté gauche de la préposition du GP, restant dans la position du GP et se comportant comme un GN complément d'objet dans une phrase française.

Nous avons déduit de l'analyse que l'absence de ppv (clitiques) dans la langue éwé peut constituer un obstacle majeur aux apprenants éwé (ghanéen) dans leur quête de l'appropriation et de la maîtrise des mécanismes de la substitution pronominale des COI en FLE.

4.7. Synthèse

4.7.1. Sur l'enseignement du FLE au Ghana

L'enseignement du français a commencé au Ghana (La Côte d'Or) à l'époque coloniale, précisément en 1879 par les missionnaires catholiques dans le château d'Elmina. 1948 marque l'introduction du français dans le programme d'étude d'Achimota School (Collège), et puis aux autres collèges et lycées ghanéens. En 1970, le syllabus de GCE 'Advanced' Level (épreuves de Baccalauréat) par (WAEC) a été adopté par le Ministère de l'éducation. En 1975, un département de français a été créé à Mount Mary Teacher Training College, Somanya, pour former des enseignants de français pour les J.S.S. (collèges) et deux autres départements de français ont été créés aux Collèges de Pédagogie à Wesley Collège, Kumasi, et Bagabaga Collège, Tamale, pour augmenter le nombre d'enseignants de français en 2001. Au niveau universitaire, il y a des départements de français à l'Université du Ghana à Accra, l'Université de la Pédagogie Winneba, à la Kwame Nkrumah Université à Kumasi et l'Université de Cape Coast ainsi que dans une dizaine d'universités privées et des polytechniques.

A propos des politiques linguistiques du Ghana, nous avons observé que depuis l'indépendance, elles n'ont jamais été basées sur des planifications rigoureuses. Par conséquent, nous avons plusieurs problèmes d'exécution de nos politiques linguistiques à cause des inconsistances qui proviennent d'un manque de modes précis d'exécution des politiques linguistiques. Après 1948, où l'étude du français a été introduite à Achimota College, ce n'est qu'au bout de quarante six ans après, en 1994 qu'une tentative a été faite vers la formulation d'une véritable politique linguistique du français, et selon ce document le français s'apprend à **la première année du collège dès qu'un professeur de français est disponible** ; cependant le français reste facultatif au lycée jusqu'à l'université.

D'ailleurs, il y a un manque d'enseignants de français : une étude par M. A. Agbeh (2000) révèle un déficit d'enseignants de français. Pour les collèges seulement, au lieu de 5 500 enseignants, il y avait 1 500 – un déficit de 4 000. Mais le peu d'enseignants disponibles ne sont pas judicieusement affectés. Notre enquête, en 2003, sur l'affectation des étudiants (de Winneba) formés pour l'enseignement du français nous a révélé une situation paradoxale : tandis que 80,2% (selon nos résultats) des enseignants de français sont employés

à enseigner d'autres matières, on emploie d'autres étudiants qui n'étaient pas enseignants de français pour enseigner le français.

4.7.2. Sur l'âge, l'input et le contexte d'apprentissage

(i) L'âge : l'âge, selon Girard (1972) et d'autres chercheurs est un facteur déterminant dans l'apprentissage des langues étrangères. Mais des études récentes de Singleton (2003 :11) et bon nombre de chercheurs, montrent que les phénomènes que l'on a habituellement attribués à l'âge résultent en fait d'une diversité de facteurs opérant dans une des combinaisons différentes et avec des pondérations différentes selon la situation. Birdsong (2002) in (Singleton 2003) souligne que le facteur de l'âge se confond avec d'autres facteurs comme la quantité et la qualité de l' 'input', ou encore la fréquence d'utilisation de la L2 par rapport à celle de la L1, ou enfin l'état de développement du système de la L1. Selon Cenoz (2003 : 37) l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une L3 est interdépendante avec d'autres variables, comme le volume d'enseignement reçu, le développement cognitif ou les types d'expositions. Il observe que les résultats des recherches vont à l'encontre des croyances bien établies sur les bienfaits d'un démarrage aussi précoce que possible d'apprentissage d'une langue étrangère. Ils témoignent aussi de l'extrême complexité des recherches en acquisition des langues étrangères et invitent à étudier les effets de l'âge en relation avec d'autres facteurs comme l'input et les modes d'enseignement. Nous ne pouvons donc retenir, de façon nette, l'âge comme un facteur inhibitif ou défavorable à l'acquisition efficace du FLE chez nos sujets, comme nous l'avons fait dans notre mémoire de maîtrise de 2006.

(ii) L'input et le contexte d'apprentissage: A propos du rôle de l'input dans la détermination de la réussite de l'acquisition du FLS/FLE en Afrique, C. Noyau (2003 : 35) se pose les questions suivantes : les apprenants sont-ils seulement exposés à l'input scolaire ? (sont-ils des apprenants 'captifs') ? Ou ont-ils une expérience francophone au dehors de l'école, et de quelle nature ? Elle ajoute que la question se pose différemment selon les pays, selon le rôle et le statut des langues autochtones dans leur fonction véhiculaire et aussi selon l'environnement sociolinguistique. Lorsqu'on examine l'effet de l'âge, il est essentiel de distinguer entre situations de langue seconde où l'exposition à la langue s'accompagne ou non d'un apprentissage formel et situations de langue étrangère, où l'exposition à la langue est limitée au contexte scolaire et généralement à un volume d'heures très réduit. Dans ce dernier cas, les apprenants ont peu d'accès aux données, peu d'occasions d'utiliser la langue étrangère pour communiquer hors de la salle de classe et leurs professeurs sont pour la plupart des non-

natifs. Cette situation convient à une description parfaite des apprenants du FLE au Ghana, en général et surtout des étudiants du Département de français à University of Education au Ghana – qui sont les sujets de notre étude. Les problèmes d’input très réduit et celui d’enseignants non natifs peuvent donc avoir des effets négatifs sur l’acquisition efficace du FLE chez nos étudiants. Terminons cette partie du travail par une exposition brève du principe d’analyse d’erreurs qui constitue le cadre conceptuel de l’étude.

TROISIEME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

CHAPITRE CINQ

LA PRESENTATION ET L'ANALYSE DES DONNEES

5.0 Introduction

Avant de passer à la présentation et l'analyse de données nous présentons ci-dessous notre propre catégorisation de constructions verbales et nos critères de catégorisation.

5.1. LES VERBES DU CORPUS ET LEURS CONSTRUCTIONS

(1) Verbes à un complément (COI premiers) :

(a) pronominalisables en *lui/leur* :

- (i) Ressembler à – quelqu'un ou quelque chose
 - Cet orphelin en noir ressemble à notre ami.
- (ii) Obéir à – quelqu'un ou quelque chose
 - Le chien obéit promptement à son maître.
- (iii) Plaire à – quelqu'un
 - Son comportement ne plaît plus à ses supérieurs.
- (iv) Sourire à – quelqu'un
 - L'incendiaire condamné souriait aux membres de sa famille.
- (v) Nuire à – quelqu'un ou quelque chose
 - La défaite de l'équipe nuit à sa capitaine.

(b) pronominalisables en *lui/elle(s)/eux/y/en* :

- (i) Manquer à – quelqu'un
 - Ce député manque à tous ses devoirs sociaux.

- (ii) Tenir à - quelqu'un ou quelque chose
 - Elle tient beaucoup à ses parents.
- (iii) Penser à - quelqu'un ou quelque chose
 - L'étudiant pense toujours à sa compatriote.
- (iv) Réfléchir à - quelque chose
 - On réfléchit beaucoup au sort des SDF.
- (v) Rêver à - quelque chose
 - Les nouveaux mariés rêvent aux vacances fascinantes.
- (vi) Renoncer à - quelque chose
 - A mon âge je peux renoncer à mon confort pour la planète Terre.
- (vii) Profiter de - quelque chose
 - Il profitait de sa position de ministre pour poser sa candidature.
- (viii) Rire de - quelqu'un ou quelque chose
 - L'agent de police a ri de l'assassin emprisonné.
- (ix) Rêver de - quelqu'un ou quelque chose
 - L'actrice rêve de son nouvel amant.
- (x) Résulter de - quelque chose
 - Les émeutes résultent de la pauvreté des ouvriers.
- (xi) Raffoler de - quelqu'un ou quelque chose
 - De nos jours, la jeunesse raffole de la vie nocturne.
- (xii) Bénéficier de - quelque chose
 - Paul a bénéficié de l'annulation de la réunion pour se promener en ville
- (xiii) Dépendre de - quelqu'un ou quelque chose
 - Sa venue dépend de l'autorisation du gouvernement.
- (xiv) Douter de - quelqu'un ou quelque chose
 - Le juge doute de Jean.
- (xv) Souffrir de - quelque chose
 - La veuve souffre de l'absence longue de son fils.

(2) Verbes à deux compléments ayant des COS

Pronominalisables en *lui/leur* :

- (i) Donner - quelque chose à quelqu'un

- Le gouvernement donne des aides financières aux nécessiteux.
- (ii) Acheter - quelque chose à quelqu'un
 - Le Ministre a acheté une villa à sa concubine.
- (iii) Apporter - quelque chose à quelqu'un
 - Le marchand apportera des jouets à son fils.
- (iv) Cacher - quelque chose à quelqu'un
 - L'entraîneur cachait la mauvaise qualité de l'équipe aux autorités.
- (v) Demander - quelque chose à quelqu'un
 - Son père a demandé des conseils aux psychologues.
- (vi) Envoyer - quelque chose à quelqu'un
 - Guillaume envoie souvent des fleurs à son ancienne amie.
- (vii) Expliquer - quelque chose à quelqu'un
 - Le candidat gauchiste explique sa position aux écologistes.
- (viii) Excuser - quelqu'un de quelque chose
- (ix) - L'enseignant excuse l'enfant de sa maladresse.
- (x) Sauver - quelqu'un de quelque chose
 - Le médecin a sauvé notre athlète vedette de la fièvre jaune.
- (xi) Punir - quelqu'un de quelque chose
 - Mon père a puni Sophie de sa mauvaise note en français.

5.2. Analyse globale des données du test sur la pronominalisation

Nous voulons, en premier lieu, entamer l'analyse des données du test par une vue d'ensemble de la performance des étudiants des trois niveaux (au total de 242) – level 100 à level 300 (première année à troisième année) à propos de nos trois groupes de verbes présentés (voir page 102), en présentant les résultats sur les verbes individuels des groupes. Puis, nous poursuivrons les analyses en comparant les résultats des trois niveaux (années) en vue de vérifier si la performance des étudiants s'améliore au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études à l'université. Les résultats sont présentés par des tableaux qui rendent compte des taux de réussite et d'échec correspondant aux formes correctes ou non des

pronoms employés comme substituts aux GP COI des verbes visées par les étudiants. La présentation et l'analyse sont faites selon quatre catégories de réponses possibles (formes et positions des pronoms COI) :

- (i) Morphologie et syntaxe correcte : réponses donnant la forme correcte du pronom placée à la position correcte.
- (ii) Morphologie correcte, syntaxe incorrecte : réponses donnant la forme correcte du pronom, mais placée à une position incorrecte.
- (iii) Syntaxe correcte, morphologie incorrecte : réponses donnant une forme incorrecte du pronom, mais placée à la position correcte.
- (iv) Morphologie et syntaxe incorrecte : réponses donnant une forme incorrecte également placée dans une position incorrecte.

Ce faisant, nous pensons qu'il serait possible de rendre compte de tous les niveaux de connaissance et/ou d'ignorance des étudiants quant à la substitution pronominale des COI.

Pour un coup d'œil sur le résultat global, notons que seules 47,3% des réponses données par les étudiants ont la morphologie (forme) correcte des pronoms visés et la syntaxe (position) correcte. Donc, 52,7% des réponses sont incorrectes dont 36,5% des réponses sont des formes incorrectes des pronoms mises à des positions incorrectes, 13,4% sont des formes incorrectes des pronoms mises à la position correcte et 2,8% des réponses sont des formes correctes des pronoms mises à des positions incorrectes. Il est clair, donc, que moins de la moitié des réponses sont correctes. Parmi les réponses incorrectes, l'ignorance des deux aspects (forme et position) prédomine. Dans les cas où un aspect est correct, notons qu'il y a un grand écart entre l'aspect morphologique et l'aspect syntaxique, car le taux d'échec au niveau de la syntaxe (position du pronom) dépasse quatre fois celui de la morphologie (forme du pronom). Ces faits peuvent suggérer qu'il est plus facile aux étudiants de trouver les formes correctes des pronoms que leur position correcte, mais nous voulons aller plus loin dans nos analyses avant de donner nos avis définitifs. Passons maintenant à la présentation des résultats dans des tableaux. Chaque tableau est précédé du verbe auquel il renvoie suivi de la phrase construite à partir du verbe, ayant le GP COI à pronominaliser (souligné et entre parenthèses) et la forme correcte du pronom COI (en gras) inséré à sa position appropriée.

5.2.1. Verbes du premier groupe

Les verbes de ce groupe appellent les pronoms clitiques *lui* et *leur* qui neutralisent le genre. Les verbes du groupe – à un complément indirect - traités par ce travail sont *plaire*, *sourire*, *nuire*, *obéir* et *ressembler*. Ces verbes ont la construction **V à N → lui V** lors de la pronominalisation. Passons à une présentation des résultats obtenus à partir de ces verbes.

Tableau 3 : - Verbe : plaire (à)

Phrase : - Son comportement ne lui plaît plus (à son supérieur).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	152	62,8
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	5	2,1
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	11	4,5
Morphosyntaxe incorrecte	74	30,6
Total	242	100,0

Nous avons observé, à partir des données du tableau (3), que 152 étudiants soit 62,8% ont pu correctement réaliser la substitution pronominale de la construction du verbe *plaire* (à), 74 étudiants soit 30,6% n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom COI, ni la position correcte de celui-ci, 5 étudiants soit 2,1% ont trouvé la forme correcte du pronom mais pas sa position correcte et 11 étudiants soit 4,5% ont mis des formes incorrectes des pronoms à la position correcte. Le taux d'échec total remonte donc à 37,2%, le plus bas parmi ceux de ce groupe de verbes. Nous avons aussi constaté que, tandis que le taux de morphologie seule correcte et celui de syntaxe seule correcte sont les moins élevés – 2,1% à 4,5% -, il y a un grand écart entre ceux-ci et le taux d'échec de la morphosyntaxe incorrecte – 30,6%.

Tableau 4 : - Verbe : sourire (à)

Phrase : - L'incendiaire condamné leur souriait (aux membres de sa famille).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	54	22,3
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	35	14,5
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	9	3,7
Morphosyntaxe incorrecte	144	59,5
Total	242	100,0

Le tableau (4) nous révèle qu'une majorité écrasante des étudiants – 188 soit 87,7% - n'ont pas pu employer la forme correcte et/ou la position correcte du pronom *leur*, car 35 étudiants (14,5%) ont trouvé la forme correcte mais l'ont mise dans une position incorrecte, 9 étudiants (3,7%) ont placé des formes incorrectes dans la position correcte et plus que la moitié des étudiants – 144 (59,9%) n'ont trouvé ni la forme correcte ni la position correcte du pronom. Seuls, 54 étudiants soit 22,3% ont employé la forme correcte du pronom *leur* à sa place correcte. Cette fois-ci, bien que le taux de morphosyntaxe incorrecte soit toujours le plus élevé de tous les autres (59,5%), le taux de morphologie seule correcte est presque quatre fois celui de la syntaxe seule correcte (14,5% à 3,7%).

Tableau 5 : - Verbe : nuire (à)

Phrase : - La défaite de l'équipe **lui nuit (à sa capitaine).**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	104	43,0
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	2	0,8
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	13	5,4
Morphosyntaxe incorrecte	123	50,8
Total	242	100,0

Selon les données du tableau (5), qui présente les résultats sur le verbe *nuire*, tandis que 104 étudiants (43,0%) ont employé la forme correcte du pronom *lui* à la bonne position tandis que plus de la moitié des étudiants, 123, soit 50,8%, ont eu des formes incorrectes des pronoms COI placés dans des positions incorrectes. De plus, 2 étudiants (0,8%) ont eu la forme correcte du pronom mise à des places inappropriées et 13 étudiants (5,4%) ont placé des formes incorrectes à la position correcte du pronom. A partir du taux d'échec total de 57%, nous avons vu que le taux de morphologie seule correcte est très réduit (0,8%), celui de syntaxe seule est six fois plus, lorsque le taux d'échec de morphosyntaxe incorrecte est très élevé – 50,8%.

Tableau 6 : - Verbe : obéir (à)**Phrase : - Le chien *lui* obéit promptement (à son maître).**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	132	54,5
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	4	1,7
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	17	7,0
Morphosyntaxe incorrecte	89	36,8
Total	242	100,0

A propos de la construction du verbe *obéir*, les données du tableau (6) montrent 132 étudiants soit 54,5% qui ont pu correctement effectuer la substitution du GP COI par le pronom *lui*. Par contre, 89 étudiants soit 36,8% ont échoué à trouver la morphosyntaxe correcte du pronom COI, 17 étudiants (7,0%) n'ont trouvé que la syntaxe correcte et 4 étudiants (1,7%) n'ont que la forme correcte du pronom. Encore une fois, le taux de morphologie seule correcte reste le minimum à 1,7%, la syntaxe seule correcte est quatre fois de plus (7%) et la morphosyntaxe incorrecte, très écarté des deux autres, remonte à 36,8%, tous trois nous donnant le taux d'échec total de 46,5%.

Tableau 7 : - Verbe : ressembler (à)**Phrase : - Cet orphelin en noir *lui* ressemble (à notre ami).**

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	116	47,9
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	12	5,0
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	15	6,2
Morphosyntaxe incorrecte	99	40,9
Total	242	100,0

En ce qui concerne la pronominalisation du GP COI, à *notre ami*, appelé par le verbe *ressembler*, les résultats présentés dans le tableau (7) montrent que 126 étudiants soit 52,1% ont échoué à effectuer la substitution pronominale par le pronom *lui* : 99 (40,9%) étudiants n'ont pu réaliser ni la syntaxe correcte ni la morphologie correcte du pronom, 15 (6,2%) étudiants ont eu la syntaxe correcte mais la morphologie incorrecte et 12 (5,0%) étudiants ont

eu la morphologie correcte mais la syntaxe incorrecte. Donc, 52,1% des étudiants ont échoué et la plus grande partie de cet échec est dû à la morphosyntaxe incorrecte qui dépasse quatre fois et huit fois respectivement ceux de morphologie et syntaxe seules correctes. Le taux de morphologie et syntaxe seules sont très proches (5% et 6,2%). En revanche, 116 étudiants soit 47,9% des étudiants ont réussi à produire la morphosyntaxe correcte du pronom.

Pour les verbes de ce groupe, le taux d'échec des étudiants sur la pronominalisation est de 37,2%, 45,5%, 52,1%, 57%, et 87,7% respectivement pour les verbes *plaire*, *obéir*, *ressembler*, *nuire* et *sourire* ; ce qui nous donne un taux d'échec moyen de 53,9%. Cela implique que plus que la moitié des réponses des étudiants sont, soit à la fois morphologiquement et syntaxiquement incorrectes, soit morphologiquement correctes mais syntaxiquement incorrectes, soit syntaxiquement correctes mais morphologiquement incorrectes. En outre, nous avons constaté que dans les cas où le taux d'échec est élevé, il y a également un taux élevé correspondant dans la découverte de la morphologie correcte des pronoms COI visés. Par exemple, dans le cas du verbe *sourire*, qui témoigne du taux d'échec le plus élevé, où le il monte à 87,7% - le taux de morphologie (seule) correcte est 14,5%.

Par contre, lorsque le taux de réussite (morphosyntaxe correcte) est plus élevé, le taux de la découverte de la morphologie (seule) correcte est abaissé, par exemple, avec le verbe *plaire* qui a eu le taux de réussite le plus élevé – 62,8% - celui de la morphologie seule correcte se trouve à 2,1%. Après avoir examiné ce trait, nous estimons que le point de vue de D. Leeman (2003) selon lequel la **forme d'un pronom suggère ou postule un sens** est tenable puisque trouver la forme correcte d'un pronom peut mener à la résolution du problème de sa position dans une phrase. Ainsi, presque tous les étudiants (62,9%) qui ont choisi la forme correcte du pronom – *lui* (dans le cas du verbe *plaire*) l'ont placé à la position visée et dans le cas du verbe *sourire* où la plupart des étudiants n'ont pas pu choisir la forme correcte du pronom *leur* (dans ce cas), il y a un taux d'échec élevé de 87,7%. Nous avons aussi pris conscience du cas remarquable du verbe *sourire*, dans lequel la découverte de morphologie seule correcte dépasse (la seule à partir de ce groupe de verbes) celle la de syntaxe seule correcte par de quatre fois. Nous pensons que cela peut être attribué, d'une part, au fait que *sourire* soit le verbe le moins usité de ce groupe et d'autre part c'est le seul verbe de ce groupe qui exige la forme plurielle du pronom (*leur*), présentant donc des difficultés particulières aux apprenants. En effet, quelques étudiants ont mis la forme pluriel du déterminant possessif (*leurs*) au lieu du pronom. C'est dans la même perspective que les verbes *plaire* et *obéir* que nous considérons comme les verbes les plus usités du groupe, et qui

exigent la forme singulier du pronom (*lui* – simple que *leur* -) ont fourni les taux de réussites les plus élevés, respectivement de 62,8% et 54,5%.

Enfin, nous croyons que le taux d'échec moyen élevé (55,9%) réalisé pour ce groupe de verbes peut être attribué aux difficultés provenant de l'anglais, langue officielle des apprenants, car ces verbes sont transitifs directs en anglais. De plus il n'y a pas de pronom clitique en anglais ; ce qui fait que quelques étudiants qui ont pu choisir la forme correcte du pronom *leur* l'ont mis en position postverbale – 14,5% au cas du verbe *sourire*.

5.2.2. Verbes du deuxième groupe

Dans ce groupe il y a des verbes qui se construisent avec les prépositions *à* et *de* faisant appel à la fois aux pronoms clitiques et disjoints lors de la pronominalisation des GP COI qu'ils construisent. Comme les constructions avec des prépositions différentes peuvent présenter des perspectives propres, nous croyons qu'il serait prudent de répartir ce groupe en deux sous-groupes, selon les constructions avec les deux prépositions.

5.2.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition *à*

Il s'agit des verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver*, et *réfléchir* qui peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *y* ou les pronoms disjoints *à lui*, *à eux*, *à elle(s)* selon que le GP COI à pronominaliser représente un être humain ou non humain. Donc, ces verbes présentent soit la structure **V à N → y V**, soit la structure **V à N → V à lui/à eux/à elle(s)** lors de la pronominalisation. Les résultats sur ces verbes sont présentés dans les six tableaux suivants accompagnés des explications sur les résultats.

Tableau 8 : – Verbe : manquer (à)

Phrase : Ce député *y* manque (à tous ces devoirs sociaux).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	83	34,3
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	5	2,1
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	94	38,8
Morphosyntaxe incorrecte	60	24,8
Total	242	100,0

Les données du tableau (8) nous ont révélé que seuls 83 (un peu plus d'un tiers) des 242 étudiants, soit 34,3% ont pu effectuer correctement la substitution pronominale du GP COI à *tous ces devoirs sociaux*, appelé par le verbe *manquer*, par le pronom clitique *y*. Une majorité écrasante de 159 étudiants, soit 65,7% ont échoué ou ont réalisé partiellement le processus : 60 étudiants (24,8%) ont eu un échec total, plus d'un tiers des étudiants – 90 (38,8%) ont mis des formes incorrectes des pronoms à la position correcte et 5 étudiants (2,1%) ont trouvé la forme correcte du pronom, mais l'ont mis à des positions incorrectes. Nous avons noté le taux élevé de la découverte correcte au niveau de la syntaxe seule par rapport à celle de la morphologie seule au niveau du verbe *manquer*, par opposition aux verbes du premier groupe étudié. Mais nous voulons réserver nos commentaires sur ce fait jusqu'à ce que nous ayons observé les traits que les autres verbes de ce groupe vont présenter.

Tableau 9 : – Verbe : penser (à)

Phrase : L'étudiant pense toujours à elle (à sa compatriote).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	81	33,5
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	2	0,8
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	53	21,9
Morphosyntaxe incorrecte	106	43,8
Total	242	100,0

Le tableau (9) qui présente les données sur la construction du verbe *penser* et sa pronominalisation nous montre que 81 (un tiers) des étudiants, soit 33,5%, ont pu trouver la forme correcte du pronom disjoint à *elle* et l'ont mise à sa position correcte pour pronominaliser le GP COI à *sa compatriote* appelé par le verbe *penser*. Ce verbe témoigne, lui aussi, d'un taux d'échec très élevé, 161 (plus de deux tiers) des étudiants, soit 66,5% ont échoué : cette fois-ci 106 étudiants (43,8%) n'ont trouvé ni la forme correcte du pronom à *elle* ni sa position correcte, 53 étudiants (21,9%) ont réalisé la position correcte du pronom sans la découverte de la forme correcte du pronom, seuls 2 étudiants (0,8%) ont trouvé la forme correcte du pronom sans une réalisation correspondante de sa position correcte. La différence entre les verbes *manquer* et *penser* se situe aux niveaux de morphosyntaxe incorrecte et de syntaxe (seule) correcte : tandis que pour le verbe *manquer* le taux d'échec de la

morphosyntaxe incorrecte est moins que celui de la syntaxe seule correcte – 24,8% à 38,8% respectivement- c’est le contraire pour le verbe *penser*, comme le taux d’échec de la morphosyntaxe incorrecte dépasse celui la syntaxe seule correcte – 43,8% à 21,9% respectivement. Mais, nous avons noté que les taux de ces deux réalisations (morphosyntaxe incorrecte et syntaxe seule correcte) mises ensemble sont très proches l’un de l’autre : 63,1% pour *manquer* et 65,7% pour *penser*.

Tableau 10 : – Verbe : renoncer (à)

Phrase : A mon âge, je peux y renoncer (à mon confort) pour la planète Terre.

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	62	25,6
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	40	16,5
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	62	25,6
Morphosyntaxe incorrecte	78	32,2
Total	242	100,0

Selon les données du tableau (10) qui porte sur la substitution pronominale du GP COI à *mon confort* appelé par le verbe *renoncer* par le pronom clitique *y*, seul un quart des étudiants, 62 ou 25,6% ont réussi à effectuer cette transformation – le pire résultat de ce groupe de verbes. Ce verbe présente le taux d’échec le plus élevé de cette catégorie de verbes, 180 étudiants, soit 74,3% (presque trois quarts) ont échoué dans leur tentative. Tandis que 78 étudiants (32,2%) n’ont trouvé ni la forme correcte, ni la position correcte du pronom *y*, 62 étudiants (25,6%) ont eu la syntaxe seule correcte et 40 étudiants (16,5%) n’ont trouvé que la forme correcte du pronom. Nous avons remarqué que le taux de la morphologie seule correcte (16,5%) s’est élevé aux dépens des taux de la morphosyntaxe incorrecte et la syntaxe seule correcte qui s’abaissent comparativement à ceux observés à partir des verbes *manquer* et *penser* – 2,1% et 0,8% respectivement. Ce fait nous présente un écart remarquable des traits présentés par *manquer* et *penser*. Nous allons discuter l’implication de ce trait dans la synthèse sur ce groupe de verbes.

Tableau 11 : – Verbe : tenir (à)**Phrase :** Elle tient beaucoup à eux (à ses parents).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	134	55,3
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	4	1,7
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	36	14,9
Morphosyntaxe incorrecte	68	28,1
Total	242	100,0

Les données recueillies à partir de la construction du verbe *tenir* qui exigent la substitution du pronom disjoint à *eux* au GP COI à *ses parents* appelé par le verbe sont présentées dans le tableau (11). Selon ces données, plus d'une moitié des étudiants, 134, soit 55,3% ont correctement réalisé la transformation du GP COI au pronom à *eux* (le taux le plus élevé de réussite au sein de ce groupe de verbes). En revanche, 108 étudiants, soit 44,7% se situent parmi l'une de trois catégories des réponses considérées comme un échec. Le plus grand taux d'échec au niveau du verbe *tenir* est celui de la morphosyntaxe incorrecte de 68 étudiants (28,1%), suivi de celui de la syntaxe seule correcte de 36 étudiants (14,9%). Le taux de la morphologie seule correcte reste toujours le minimum, car seuls 4 étudiants (1,7%) se trouvent dans cette situation, un trait similaire à ceux des verbes *manquer* et *penser*. Notons aussi que le chiffre de la syntaxe seule correcte est juste un peu plus élevé que celui de morphosyntaxe incorrecte.

Tableau 12 : – Verbe : rêver (à)**Phrase :** Les nouveaux mariés y rêvent (aux vacances fascinantes).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	107	44,2
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	2	0,8
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	56	23,1
Morphosyntaxe incorrecte	77	31,8
Total	242	100,0

Le tableau (12) nous présente les résultats de la construction du verbe *rêver* dans laquelle les étudiants devaient substituer le pronom clitique *y* au GP COI *aux vacances fascinantes*. Nous avons constaté, à partir des données que 107 étudiants, soit 44,2% étudiants, ont pu trouver la forme correcte du pronom *y* et l'ont également mis à la position exigée. Comme d'habitude, la majorité des étudiants n'arrive pas à correctement transformer le GP COI en pronom, puisque 135 étudiants (55,7%) ont échoué. Le taux de la morphosyntaxe incorrecte de 77 étudiants (31,8%) dépasse toujours les deux autres catégories de réponses incorrectes, suivi de 56 étudiants (23,1%) pour la syntaxe seule correcte et encore le moins élevé de 2 étudiants (0,8%) pour la morphologie seule correcte, en retenant toujours les traits établis pour les verbes dont les résultats sont déjà présentés, le verbe *renoncer* seul faisant exception.

Tableau 13 : – Verbe : réfléchir (à)

Phrase : On y réfléchit beaucoup (au sort des SDF).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	132	54,5
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	1	0,4
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	51	21,1
Morphosyntaxe incorrecte	58	24,0
Total	242	100,0

En ce qui concerne la construction du verbe *réfléchir* à partir de laquelle les apprenants devraient substituer le pronom clitique *y* au GP COI *au sort des SDF*, nous avons constaté que plus qu'une moitié des étudiants, 134, soit 54,5% ont pu trouver la forme correcte du pronom et sa position correcte. Mais 110 étudiants (45,5%) ont subi des difficultés qui les empêchent de correctement réaliser la transformation : 58 étudiants (24%) ont choisi des formes incorrectes des pronoms qu'ils ont mis à des positions incorrectes, 51 étudiants (21,1%) n'ont trouvé que la position correcte du pronom où ils ont mis des formes incorrectes et seul un étudiant a mis la forme correcte du pronom à une position incorrecte. Le trait de l'occurrence de la morphologie seule comme la catégorie de réponse la moins produite, établi à partir de quatre autres verbes de cette catégorie de verbes (sauf le verbe *renoncer*) s'est encore affirmé par les données sur le verbe *réfléchir*. De plus, le taux de la morphosyntaxe

incorrecte de 24% dépasse les deux autres au niveau des réponses incorrectes, étant donné que le taux de syntaxe seule correcte est (21,1%).

Le taux d'échec des étudiants sur la pronominalisation des GP COI de cette catégorie de verbes est 65,7%, 66,5%, 74,3%, 44,7%, 55,7% et 45,5% respectivement pour *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver* et *réfléchir*, nous donnant un taux d'échec moyen de 58,7%. Cela nous indique que le taux d'échec ici est un peu plus élevé (de 4,8%) que celui du groupe précédent qui est de 53,9%, montrant le fait que la plupart des réponses des étudiants témoignent de défauts soit à la fois morphologiques et syntaxiques, soit syntaxiques seuls, soit morphologiques seuls.

Tout d'abord, il serait intéressant de vérifier si les occurrences de la position disjointe des pronoms visés ont des effets sur le taux de morphologie obtenu à partir des résultats des verbes dont la pronominalisation des GP COI aboutit aux pronoms disjoints. Avec les constructions de cette catégorie de verbes, trois parmi eux mènent à des pronoms clitiques alors que les trois autres mènent à des pronoms disjoints. A propos des premiers, les taux de morphologie seule correcte produits à partir des verbes *manquer*, *rêver* et *renoncer* respectivement 2,1%, 0,8% et 16,5% tandis que les seconds : *penser*, *tenir*, et *réfléchir* nous donnent respectivement 0,8%, 1,7% et 0,4%. Un coup d'œil sur les taux révèle que sauf pour le verbe *renoncer* (16,5%) du côté des pronoms clitiques, il n'y a aucune différence significative entre les taux produits par tous les autres verbes, qu'ils soient du côté des pronoms clitiques ou disjoints. Il s'ensuit alors que nous ne pouvons pas dire carrément que l'alternance des pronoms clitiques ou disjoints lors de la pronominalisation des GP COI des verbes de ce sous-groupe entraîne une variation dans le taux de morphologie seule correcte. Un effet supposé qui serait dû à cette alternance de pronoms peut donc être considéré comme très minimal ou négligeable, au moins pour le moment. Quant au taux du verbe *renoncer*, nous pensons qu'il s'agit d'un cas exceptionnel que nous voulons réexaminer (plus bas) à la lumière de la performance générale des étudiants sur ce verbe.

Ensuite, nous estimons qu'il faudrait, en guise de comparaison, réfléchir aux performances des étudiants à partir des données des verbes dont les GP COI se pronominalisent en le seul pronom clitique *lui* (verbes à la structure : **V à N → lui V**) d'un côté et ceux dont la pronominalisation des GP COI (non humains) donnent lieu au pronom clitique *y* (verbes à la structure : **V à N → y V**), de l'autre côté. Du point de vue de la performance générale, nous avons constaté que les premiers témoignent d'un niveau de réussite plus élevé que les seconds, puisque les taux moyens de réussite respectifs des deux groupes sont 46,1% et 39,6%. La différence non négligeable de 6,5% entre les taux de réussite

de ces deux sous-catégories de verbe nous signale qu'il peut y avoir un écart remarquable entre la connaissance et la maîtrise des constructions des ces catégories de verbes chez les étudiants. Nous croyons que le taux d'échec très élevé de 60,4% pour les verbes de la deuxième sous-catégorie par rapport à 46,1% pour la première sous-catégorie de verbes est attribuable au fait que la pronominalisation réussie des GP COI de ceux-là dépend de la discrimination des traits sémantiques [humains, non humains] par les apprenants, fait qui est sans équivoque possible absent chez ceux-ci.

De manière plus spécifique, notons que les taux de morphologie seule correcte repérés des deux sous-catégories de verbes sont fort uniformes, sauf pour deux verbes de chacun des deux groupes : *ressembler* (5,0%) et *renoncer* (16,5%) respectivement pour la première et la deuxième sous-catégorie de verbes. Pour la première sous-catégorie de verbes nous avons *plaire* (2,1%), *nuire* (0,8%), *obéir* (1,7%) et *manquer* (2,1%), *rêver* (0,8%), *réfléchir* (0,4%) pour la deuxième sous-catégorie de verbes. Comme ces taux des deux sous-catégories se situent dans les mêmes écarts (entre 0,4% et 2,1%), nous croyons que l'exigence de l'un ou l'autre des pronoms *lui* et *y* n'a aucun effet perceptible sur les taux de morphologie seule correcte des deux sous-catégories de verbes. Quant aux taux élevés produits à partir des verbes *ressembler* et *renoncer*, nous pensons qu'on peut en trouver des explications à partir des autres taux produits sur ces verbes, par exemple, celui de 16,5% pour le verbe *renoncer* peut être attribué au taux de réussite très bas (25,6%) pour ce verbe.

En revanche, le taux de syntaxe seule correcte marque un départ net du trait réalisé à partir des taux de morphologie seule correcte. Tandis que les taux de syntaxe seule correcte sont très bas pour les verbes de la première sous-catégorie : *plaire* (4,5%), *nuire* (5,4%), *obéir* (7,0%) et *ressembler* (6,2%), ceux pour la deuxième sous-catégorie de verbes sont relativement très élevés : *manquer* (38,8%), *renoncer* (25,5%), *rêver* (23,8%), *réfléchir* (21,1%). De plus, nous avons observé que le taux de syntaxe seule correcte pour le verbe *renoncer* est dans les limites de son sous-groupe et nous croyons que son taux de morphologie seule exceptionnellement élevé (16,5%), par rapport à ceux des autres verbes de son sous-groupe montre que plusieurs étudiants sont proches à la maîtrise de la construction de ce verbe. Nous pensons que les taux variés réalisés aux quatre niveaux de réponses marquent des niveaux également variés de la connaissance des constructions et des sémantismes des verbes différents.

En ce qui concerne les taux de morphosyntaxe incorrecte de ces deux sous-catégories de verbes, remarquons que les résultats sont plus ou moins entremêlés, il n'y a pas de différence très nette, mais les taux pour la première sous-catégorie de verbes tendent à être

plus élevés que ceux de la deuxième sous-catégorie. Ainsi, nous avons *plaire* (30,6%), *nuire* (50,8%), *obéir* (36,8%), *ressembler* (40,9%) pour la première sous-catégorie et *manquer* (24,8%), *renoncer* (32,2%), *rêver* (31,8%), *réfléchir* (24,0%) pour la deuxième. En fait, ces taux constituent les bases auxquelles viennent s'ajouter les taux de morphologie et syntaxe seules correctes pour former les taux d'échec totaux.

D'ailleurs, nous avons observé que dans le cas où le taux d'échec est élevé, il y a également un taux élevé dans la découverte de la morphologie (seule) correcte du pronom COI visé. Par exemple, dans le cas du verbe *renoncer*, à partir duquel s'est produit le taux d'échec le plus élevé de ce groupe, qui remonte à 74,3%, le taux de morphologie (seule) correcte est également le plus élevé : 16,5%. En revanche, lorsque le taux de réussite (morphosyntaxe correcte) est plus élevé, le taux de la découverte de la morphologie (seule) correcte est réduit au minimum. Citons à titre illustratif les verbes *tenir* et *réfléchir*, qui ont produit les taux de réussite les plus élevés de ce groupe – 55,3% et 54,5% respectivement -, dont les taux de découverte de la morphologie (seule) correcte sont respectivement 0,4% et 1,7%. Ces faits suivent directement ceux établis à partir des données des résultats sur le premier groupe de verbes qui nous ont poussé à soutenir le point de vue de D. Leeman (2003) que la **forme d'un pronom suggère ou postule un sens**, car la découverte de la forme correcte d'un pronom semble mener à la résolution du problème de sa position dans la phrase. C'est ainsi que presque tous les étudiants (55,3%) qui ont trouvé la forme correcte du pronom disjoint, à *eux* (au cas du verbe *tenir*) l'ont mis dans la position correcte, car seuls quatre étudiants (1,7%) qui ont trouvé la forme correcte l'ont mis dans une position incorrecte et dans le cas du verbe *réfléchir*, encore, presque tous les étudiants qui ont choisi la forme correcte du pronom clitique, *y*, l'ont encore mis dans sa position correcte seul, un étudiant (0,4%) à placé la forme correcte du pronom à une position incorrecte.. En fait, cinq des six verbes de cette catégorie (sauf *renoncer*) ont produit des résultats de morphologie (seule) très faibles : 5 étudiants (2,1%), 2 étudiants (0,8%), 4 étudiants (1,7%), 2 étudiants (0,8%) et 1 étudiant (0,4%) respectivement pour les verbes *manquer*, *penser*, *tenir*, *rêver* et *réfléchir*. Cette réalisation nous amène à reconsidérer notre avis précédent, selon lequel c'est dans les cas où les taux de réussite sont élevés que le taux de découverte de la morphologie seule peut être très réduite, car nous avons constaté à partir des résultats sur les verbes *manquer* et *penser*, où les taux de réussites sont très bas - (34,3% et 33,5% respectivement) – que le trait se produit toujours. Cela nous incite à soutenir et à nous appuyer davantage sur l'assertion de D. Leeman (2003) sur la relation entre la forme et le sens d'un pronom. De plus, nous avons noté que ce trait tient, tant pour les pronoms clitiques que pour les pronoms disjoints, car les

données analysées ne renvoient à aucune discrimination nette entre les deux catégories de pronoms.

Par contre, nous avons pris conscience du cas du verbe *renoncer*, qui a produit le taux d'échec le plus élevé, mais, qui de manière inattendue ou non conforme aux traits exhibés par les autres verbes du groupe, a produit le taux le plus élevé de la morphologie seule correcte 16,5% (40 étudiants). Après un examen critique de la situation, nous en avons déduit que ce décalage (le taux élevé de découverte de la morphologie seule) peut être dû à la structure quelque peu compliquée de la phrase construite à partir du verbe *renoncer* : *A mon âge, je peux renoncer à mon confort pour la planète Terre*, qui comprend deux GP COI, et ne présente donc pas la même structure que les autres phrases. Par conséquent, plusieurs étudiants qui ont trouvé la forme correcte du pronom *y* ont eu des difficultés à déterminer sa position correcte.

Enfin, nous avons remarqué une différence dans les résultats des deux groupes de verbes déjà présentés au niveau de morphologie seule correcte et de syntaxe seule correcte : pour les verbes du premier groupe, le verbe *sourire* excepté, les proportions du taux de morphologie seule par rapport à celui de syntaxe seule sont relativement proches les unes des autres 2,1% à 4,5%, 0,8% à 5,4%, 1,7% à 7%, et 5% à 6,2% respectivement pour *plaire*, *nuire*, *obéir* et *ressembler*. Mais les taux de morphosyntaxe incorrecte sont proportionnellement très élevés par rapport à ceux cités pour les deux autres catégories de réponses : 30,6%, 50,8%, 36,8% et 40,9%.

A propos des verbes du deuxième groupe, ce sont plutôt les taux de syntaxe seule correcte et morphosyntaxe incorrecte qui sont proches, s'écartant très nettement du taux de morphologie seule, sauf dans le cas du verbe *renoncer*, qui est proportionnellement réduit au minimum - 2,1%, 0,8, 3,3%, 1,7%, 0,8%, et 0,4% respectivement pour les verbes *manquer*, *penser*, *tenir*, *rêver*, et *réfléchir*. Les taux de morphologie seule correcte à celui de syntaxe seule correcte sont 38,8% à 24,8%, 21,9% à 43,8%, 25,6% à 32,2%, 14,9% à 28 1%, 23,1% à 31,8%, 21,1% à 24% pour les verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver* et *réfléchir*. Il est donc clair que l'accroissement du taux de syntaxe seule correcte s'est réalisé aux dépens de celui de morphosyntaxe incorrecte qui se voit diminuer ou même dépasser par le taux de syntaxe seule (au cas du verbe *manquer*). Nous croyons que c'est la possibilité de deux positions (clitique ou disjoint), par opposition à l'autre groupe qui exige uniquement des pronoms clitiques, pour une forme correcte choisie qui est à la base de ce trait, puisque la plupart des apprenants qui ont pu trouver la forme correcte des pronoms les ont mises à leurs positions correctes, mais trouver la syntaxe seule correcte ne mène nécessairement à une

découverte de la forme correcte. Nous pouvons dire donc que la découverte de la forme correcte qui suggère ou postule un sens peut être la dernière étape vers la pronominalisation réussie des GP COI des verbes.

5.2.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition *de*

Dans ce groupe se trouvent des verbes à un complément indirect (premier) dont les GP COI qu'ils appellent peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *en* ou les pronoms disjoints *de lui / d'eux / d'elle(s)*. Les verbes de ce groupe : *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier, dépendre, raffoler, et douter*, présentent donc la structure **V de N → en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)**. Les données des résultats obtenus à partir de ces verbes sont présentées dans les neuf tableaux suivants accompagnés des remarques sur les données.

Tableau 14 : – Verbe : souffrir (de)

Phrase : La veuve **en** souffre (de l'absence longue de son fils).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	136	56,2
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	5	2,1
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	33	13,6
Morphosyntaxe incorrecte	68	28,1
Total	242	100,0

Selon les données du Tableau (14), 136 étudiants, soit 56,2% ont réussi à trouver la forme correcte du pronom *en* et l'ont mis à sa position correcte. Le taux d'échec au niveau du verbe *souffrir* remonte à 43,8% ou 106 réponses, car 68 étudiants (28,1%) n'ont pu trouver ni la forme correcte, ni la position correcte du pronom, 33 étudiants (13,6%) ont trouvé la position correcte mais pas la forme correcte du pronom et 5 étudiants (2,1%) ont trouvé la forme correcte du pronom mais l'ont mis à des positions incorrectes. Le taux de morphosyntaxe incorrecte qui domine les autres réponses est un peu plus que deux fois celui de syntaxe seule correcte (28,1% à 13,6%), alors que le taux de morphologie seule correcte est très bas à 2,1%.

Tableau 15 : – Verbe : résulter (de)

Phrase : Les émeutes **en** résultent (de la pauvreté des ouvriers).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	110	45,5
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	3	1,2
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	47	19,4
Morphosyntaxe incorrecte	82	33,9
Total	242	100,0

Selon la construction du verbe *résulter* qui exige la substitution du pronom clitique *en* au GP COI *de la pauvreté des ouvriers* appelé par le verbe, les résultats présentés par le tableau (15) nous ont révélé que 110 étudiants, soit 45,5% ont correctement effectué la transformation. Par contre, 82 étudiants (33,9%) ont choisi des formes incorrectes du pronom requis qu'ils ont également mises à des positions incorrectes, 47 étudiants (19,4%) ont choisi des formes incorrectes du pronom mais les ont mises à la position correcte et 3 étudiants (1,2%) n'ont trouvé que la forme correcte du pronom. Le nombre d'échecs est alors de 132 réponses, soit 54,5%, taux qui suit le trait établi par les données du premier verbe de ce groupe. Le taux de syntaxe seule correcte tourne toujours autour de la moitié de celui de la morphosyntaxe incorrecte qui domine encore les autres, laissant le taux de morphologie seule correcte à la valeur minimum de 1,2%.

Tableau 16 : – Verbe : rire (de)

Phrase : L'agent de police a ri **de lui** (de l'assassin emprisonné).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	97	40,1
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	3	1,2
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	23	9,5
Morphosyntaxe incorrecte	119	49,2
Total	242	100,0

Les données recueillies à partir de la construction du verbe *rire* qui exigent la substitution du pronom disjoint *de lui* au GP COI *de l'assassin emprisonné*, appelé par le

verbe sont présentés dans le tableau (16) : 97 étudiants, soit 40,1% ont pu trouver la forme correcte du pronom *de lui* et l'ont mise à sa position correcte. Le tableau révèle un taux d'échec total de 59,9% (145 étudiants) dont 119 étudiants (49,2%) n'ont trouvé ni la forme correcte, ni la position correcte du pronom, 23 étudiants (9,5%) ont trouvé la position correcte du pronom mais y ont mis des formes incorrectes du pronom et 3 étudiants (1,2%) ont choisi la forme correcte mais l'ont mise à des positions incorrectes. Notons que le taux de morphologie seule correcte reste le minimum (1,2%) parmi les taux d'échec, suivi de celui de syntaxe seule correcte (9,5%) qui n'est du tout proche du taux de morphosyntaxe incorrecte de 49,2% qui dépasse au moins quatre fois le taux de celui-là.

Tableau 17 : – Verbe : profiter (de)

Phrase : Il en profitait (de sa position de ministre) pour poser sa candidature.

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	144	59,5
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	8	3,3
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	37	15,3
Morphosyntaxe incorrecte	53	21,9
Total	242	100,0

Le tableau (17) nous présente les résultats de la construction du verbe *profiter* dans laquelle les étudiants devaient substituer le pronom clitique *en* au GP COI *de sa position de ministre*. A partir des résultats, nous avons constaté que 144 étudiants, soit 59,5% ont correctement substitué le pronom *en* au GP COI *de sa position de ministre* tant morphologiquement que syntaxiquement. En revanche, 98 étudiants, soit 40,5%, ont échoué dans leur tentative, puisque 53 étudiants (21,9%) n'ont pu trouver ni la forme correcte, ni la position correcte du pronom *en*, 37 étudiants (15,3%) n'ont trouvé que la position correcte du pronom et 8 étudiants (3,3%) ont pu trouver la forme correcte mais l'ont mise à des positions incorrectes. Selon les résultats, bien que le taux de syntaxe seule, cette fois-ci, soit proche de celui de morphosyntaxe incorrecte (15,3% à 21,9%), celui-ci domine toujours les autres taux d'échec, tandis que le taux de morphologie seule est le moins élevé à 3,3%.

Tableau 18 : – Verbe : rêver (de)**Phrase :** L'actrice rêve **de lui** (de son nouvel amant).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	128	52,9
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	4	1,7
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	45	18,6
Morphosyntaxe incorrecte	65	26,8
Total	242	100,0

En ce qui concerne la construction du verbe *rêver* à partir de laquelle les apprenants devraient substituer le pronom disjoint, *de lui* au GP COI, *de son nouvel amant*, nous avons constaté, à partir des données du Tableau (18) que 128 étudiants, soit 52,9%, ont réussi à effectuer la tâche. Le nombre de 114 étudiants, se traduisant, en termes de taux d'échec, par 47,1%, comprend 8 étudiants (1,7%) qui ont choisi la forme correcte du pronom *de lui*, mais qui l'ont mise à des positions incorrectes, 45 étudiants (18,6%) qui ont trouvé la position correcte mais qui n'ont su choisir la forme correcte et 65 étudiants (26,9%) qui n'ont pas choisi la forme correcte du pronom ni sa position correcte. Comme dans les constructions précédentes présentées, le taux de découverte de la morphologie seule correcte reste très minimal à (1,7%), tandis que ceux de la syntaxe seule correcte et de la morphosyntaxe incorrecte sont relativement plus élevés, 18,6% et 26,9% respectivement, celui-ci se montrant toujours le plus élevé.

Tableau 19 : – Verbe : bénéficier (de)**Phrase :** Paul **en** a bénéficié (de l'annulation de la réunion) pour se promener en ville.

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	143	59,1
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	10	4,1
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	30	12,4
Morphosyntaxe incorrecte	59	24,4
Total	242	100,0

Les données du Tableau (19) portent sur la construction du verbe *bénéficier*, qui exige la substitution du pronom clitique *en* au GP COI, *de l'annulation de la réunion*, appelé par le verbe. Les résultats montrent que 143 étudiants, soit 59,1%, ont pu trouver la forme correcte du pronom *en* ainsi que sa position correcte. Mais 59 étudiants (24,4%) n'ont trouvé ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte, 30 étudiants (12,4%) n'ont trouvé que la position correcte du pronom et 10 étudiants (4,1%) ont choisi la forme correcte du pronom qu'ils ont mise à des positions incorrectes. Avec un taux relativement peu élevé de (4,1%) – trois fois celui de syntaxe seule correcte – qui est le plus petit des trois, le taux de syntaxe seule tourne autour d'une moitié de celui de morphosyntaxe incorrecte – 12,4% à 24,4% respectivement. Le taux d'échec ici est 40,9%.

Tableau 20 : – Verbe : dépendre (de)

Phrase : Sa venue *en* dépend (de l'autorisation du gouvernement).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	87	36,0
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	4	1,7
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	33	13,6
Morphosyntaxe incorrecte	118	48,8
Total	242	100,0

A partir de la construction du verbe *dépendre*, il faudrait la substitution du pronom clitique *en* au GP COI, *de l'autorisation du gouvernement*, appelé par le verbe. Les résultats sur cette construction sont présentés dans le Tableau (20). Selon le tableau, seuls 87 étudiants, soit 36,0%, ont pu choisir la forme correcte du pronom *en* et l'ont mise à sa place correcte dans la phrase. Par contre, une majorité écrasante de 155 étudiants, soit 64,0%, n'ont pas pu correctement effectuer la transformation. Ce taux d'échec est constitué de 118 (48,8%) étudiants n'ayant trouvé ni la forme correcte du pronom, ni sa place correcte dans la phrase, 33 étudiants (13,6%) qui n'ont trouvé que la place correcte du pronom, et 4 étudiants (1,7%) qui ont pu trouver la forme correcte du pronom mais pas sa place correcte dans la phrase. Remarquons que cette fois-ci le taux de morphosyntaxe incorrecte est très élevé et éloigné des taux des deux autres catégories des réponses 'incorrectes' à 48,8%, suivi du taux de syntaxe seul correcte à 13,6% et enfin le taux de morphologie seule correcte à 1,7%.

Tableau 21 : – Verbe : raffoler (de)**Phrase :** De nos jours, la jeunesse **en** raffole (de la vie nocturne).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	128	52,9
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	3	1,2
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	42	17,4
Morphosyntaxe incorrecte	69	28,5
Total	242	100,0

Le tableau (21) présente les données sur la construction du verbe *raffoler*, dont la pronominalisation du complément requiert la substitution du pronom clitique *en* au GP COI *de la vie nocturne*, appelé par le verbe. Les résultats nous montrent que 128 étudiants, soit 52,9%, ont pu choisir la forme correcte du pronom *en* et sa place correcte dans la phrase. Pourtant, 114 étudiants, soit 47,1%, n'ont pas pu réussir à correctement effectuer la transformation du GP COI en pronom clitique *en* : 3 étudiants (1,2%) n'ont trouvé que la forme correcte seule du pronom qu'ils ont mise à des positions incorrectes, 42 étudiants (17,4%) ont pu trouver la position correcte du pronom sans la découverte correspondante de la forme correcte et 69 étudiants (28,5%) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte dans la phrase. Le taux de morphologie seule correcte de 1,2% reste une fois encore le plus faible de la catégorie des réponses incorrectes, celui de morphosyntaxe incorrecte demeure toujours le plus élevé à 28,5% et pour la syntaxe seule le taux est 17,4%.

Tableau 22 : – Verbe : douter (de)**Phrase :** Le juge doute **d'elle** (de Jeanne).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	104	43,0
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	6	2,5
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	18	7,4
Morphosyntaxe incorrecte	114	47,1
Total	242	100,0

Les données recueillies à partir de la construction du verbe, *douter*, qui exige la substitution du pronom disjoint *d'elle* au GP COI *de Jeanne*, qui est appelé par le verbe sont présentées par le Tableau (22). Nous avons constaté, à partir des résultats dans le tableau, que 104 étudiants, soit 43,0%, ont pu correctement effectuer la pronominalisation de *de Jeanne* par le pronom disjoint *d'elle*, en mettant la forme correcte du pronom à sa place correcte dans la phrase. Mais 138 étudiants, soit 57,0%, ont échoué dans leurs tentatives, car 114 étudiants (47,1%) n'ont pas pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa place correcte dans la phrase ; 18 étudiants (7,4%) ont trouvé la place correcte du pronom dans la phrase, mais ils y ont mis des formes incorrectes du pronom, enfin, 6 étudiants (2,5%) n'ont trouvé que la forme correcte du pronom. Nous voulons aussi remarquer que cette fois-ci les taux de morphologie seule correcte et syntaxe seule correcte se rapprochent l'une de l'autre – 2,5% et 7,4% respectivement, mais celui de morphologie seule est toujours le moins élevé. Or, le taux de morphosyntaxe incorrecte est plus élevé, remontant à 47,1%.

Pour les verbes *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier, dépendre, raffoler, et douter*, qui sont les verbes dont la pronominalisation des GP COI est analysée dans cette section, les taux d'échec respectifs sont : 43,8%, 54,5%, 59,9%, 40,5%, 47,2%, 40,9%, 64,0%, 47,1%, 57,0%, d'où un taux d'échec moyen de 50,5% pour ce groupe de verbes. Nous avons observé que ce groupe nous fournit le moindre taux d'échec parmi les trois groupes de verbes déjà présentés, car les deux autres taux d'échec sont au delà de 50% de réponses (58,7% et 55,9% respectivement pour le premier et le deuxième groupe de verbes). Cela nous indique une meilleure performance relative des étudiants au niveau de ce groupe. Néanmoins, nous devons préciser que cette performance n'est guère encourageante, puisque plus d'une moitié des réponses fournies sont toujours soit totalement soit partiellement incorrectes (50,5%).

Tout d'abord nous voulons noter qu'avec tous les verbes de ce groupe, les taux de morphologie seule correcte restent très bas, quel que soit le taux de réussite (morphosyntaxe correcte). C'est-à-dire que quand le taux de réussite soit élevé ou non, cela ne déclenche aucune variation significative au niveau du taux de morphologie seule correcte comme observé pour les verbes des deux premiers groupes qui se construisent avec la préposition *à*. Rappelons que nous avons noté à partir des constructions des verbes du présent sous-groupe que, lorsque le taux de réussite (morphosyntaxe correcte) est plus élevé, le taux de la découverte de la morphologie (seule) correcte est réduit au minimum. Effectivement, les taux de morphologie seule correcte pour les verbes de ce troisième sous-groupe sont : 2,1%, 1,2%, 1,2%, 3,3%, 1,7%, 4,1%, 1,7%, 1,2%, 2,5% respectivement pour les verbes *souffrir, résulter,*

rire, profiter, rêver, bénéficié, dépendre, raffoler et *douter*. Peut-être serait-ce un trait nouveau qui se voit émerger à partir des verbes qui se construisent avec la préposition *de*.

En outre nous avons observé que les taux de syntaxe seule correcte marquent un décalage par rapport ceux du groupe précédent, en ne dépassant pas ou en ne se rapprochant pas, dans aucun des cas, des taux de morphosyntaxe incorrecte, par exemple, du cas du verbe *manquer* où le taux de syntaxe seule correcte dépasse celui de morphosyntaxe incorrecte – 38,8% à 24,8%. En fait, les taux de syntaxe seule correcte pour les verbes *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficié, dépendre, raffoler, douter* respectivement sont 13,6%, 19,4%, 9,5%, 15,3%, 18,6%, 12,4%, 13,6%, 17,4%, 7,4% , aucun d’eux n’atteignant 20% comme dans la plupart des verbes du groupe précédent (sauf le verbe *tenir* qui avait 14,9%). Nous avons quand même noté la disparité entre les taux à ce niveau – variation de 7,4% à 19,4% - qui peut être expliquée par une revue des résultats selon le type du pronom (clitique, disjoint) dont il s’agit.

Nous voulons comparer les données des verbes de ce sous-groupe en vue de vérifier si les occurrences des pronoms clitiques ou disjoints ont eu quelques effets sur le taux de morphologie seule correcte obtenu à partir des constructions de ces verbes. Pour les verbes *souffrir, résulter, profiter, bénéficié, dépendre* et *raffoler* dont la pronominalisation des GP COI exige le pronom clitique *en*, les taux respectifs de morphologie seule correcte sont : 2,1%, 1,2%, 3,3%, 4,1%, 1,7% et 1,2%, tandis que les verbes *rire, rêver* et *douter* dont la pronominalisation des GP COI mènent à des pronoms disjoints (*de lui, d’elle*) ont produit 1,2%, 1,7% et 2,5% comme les taux respectifs de morphologie seule correcte. Par le biais des taux de morphologie seule correcte présentés pour les deux côtés, il est évident que les taux pour les pronoms disjoints peuvent être logiquement ou rationnellement intégrés à ceux du pronom clitique. C’est-à-dire qu’il n’y a aucune déviation significative entre les deux catégories de données. Au sujet des taux un peu plus élevés (3,3% et 4,1% pour les verbes *profiter* et *bénéficié*) réalisés du côté du pronom clitique, nous pensons que ce pourrait être dû au niveau de connaissance et/ou d’utilisation courante des verbes impliqués par les apprenants. Sur ce, nous avons, une fois encore, déduit que les positions (clitiques ou disjoints) des pronoms dans la phrase, lors de la pronominalisation des GP COI, n’ont pas des effets pertinents et remarquables sur le taux de morphologie seule correcte, au moins pour les verbes étudiés dans ce travail.

Par ailleurs, nous pensons qu’il serait prudent d’examiner les résultats sur la pronominalisation des GP COI appelés par les verbes de ce groupe selon qu’elle mène à l’occurrence d’un pronom clitique ou disjoint en vue de vérifier s’il y a quelques différences

significatives. Pour les trois verbes *rire*, *rêver* et *douter* dont les GP COI se pronominalisent en pronoms disjoints (*de lui*, *de lui* et *d'elle*) les taux d'échec respectifs sont 59,9%, 47,2% et 57,0%, taux qui sont clairement les plus élevés du groupe (sauf pour le verbe *dépendre* – 64,1% - qui appartient à l'autre catégorie de verbes et que nous devrions traiter à part). Les données sur deux de ces verbes témoignent aussi des taux de morphosyntaxe incorrecte les plus élevés – 49,2% et 47,1% respectivement pour *rire* et *douter*, alors que ces mêmes verbes ont produit les moindres taux de syntaxe seule de tous les verbes du groupe - 7,4% et 9,5%. Quant au troisième verbe de cette catégorie, *rêver*, qui présente l'un des taux de syntaxe seule correcte les plus grands (18,6%), son taux de morphosyntaxe incorrecte s'est vu abaisser à 26,9%. A partir de ce qui précède, nous pouvons dire que la découverte de la forme correcte du pronom disjoint s'avère plus difficile pour les étudiants, car les trois instances ont produit les taux d'échec les plus grands.

Au sujet de la variation des données de *rire* et *douter* d'une part et *rêver* d'autre part, le taux élevé de morphosyntaxe incorrecte et le taux de syntaxe seule correspondants qui sont moins élevés chez les premiers montre l'ignorance de la procédure appropriée à employer pour faire le choix du pronom disjoint chez les apprenants. Nous pensons aussi que ces deux verbes, surtout *rire* qui présente le plus grand taux d'échec (59,9%), construits avec la préposition *de* ne sont pas très courants. Par exemple, on utilise plus souvent *se moquer de quelqu'un* que *rire de quelqu'un*. A propos de *rêver* qui produit 26,9% de morphosyntaxe incorrecte et 18,6% de syntaxe seule correcte et dont le taux de morphologie seule correcte est très bas (1,7%), nous pouvons dire que l'argument d'ignorance (lexique) de la procédure tient toujours, car clairement, presque tous les étudiants qui ont trouvé la forme correcte du pronom disjoint l'ont mis à sa place correcte. Si 18,6% (45 étudiants) ont pu trouver la position correcte du pronom sans trouver la forme correcte ; cela peut être dû à des connaissances transitionnelles de la construction et du sémantisme du verbe, fait qui peut s'appliquer aux autres verbes.

La substitution pronominale des GP COI des verbes *souffrir*, *résulter*, *profiter*, *bénéficier* *dépendre*, *raffoler* exige le pronom clitique *en* et produit les taux d'échec respectifs de 43,8%, 54,5%, 40,5%, 40,9%, 64,0%, 47,1%. Deux verbes, *dépendre* et *résulter* ont produit les taux d'échec les plus élevés de cette catégorie de verbes : 64,0% et 54,5% et des taux de morphosyntaxe incorrecte également élevés : 48,8% et 33,9% : ce que nous pouvons attribuer à la non-maîtrise des techniques impliquées dans la construction et la pronominalisation de ces verbes. Les taux de syntaxe seule correcte de 13,6% et 19,4% ajoutent davantage d'appui à l'explication précédente. Les taux d'échec et ceux de

morphosyntaxe incorrecte correspondants des verbes *souffrir* (43,8%, 28,1%), *profiter* (40,5%, 21,9%), *bénéficier* (40,9%, 24,4%) et *raffoler* (47,1%, 28,5%) sont un peu plus uniformes et si nous pouvons aussi considérer les taux de syntaxe seule correcte respectifs de 13,6%, 15,3%, 12,4% et 17,4%, nous croyons que la réussite relative associée à cette catégorie de verbes est attribuable à leur utilisation courante. Le fait que *raffoler*, en tant que verbe le moins usité de cette catégorie a produit les taux d'échec, morphosyntaxe incorrecte et syntaxe seule correcte, les plus grands ici, confirme notre hypothèse. Nous voulons remarquer aussi que la découverte du pronom clitique *en* dans la pronominalisation des GP COI introduits par *de* s'avère plus facile que pour les pronoms disjoints – *de lui, d'eux, d'elle(s)*, puisque les verbes dont la pronominalisation exige le pronom *en* ont produit les meilleurs résultats. Peut-être, l'unicité de ce pronom (sans discrimination en genre et en nombre) en est la raison la plus tenable.

Finalement, il est clair que le postulat de D. Leeman (2003) concernant la possibilité que **la forme d'un pronom suggère ou postule un sens** que nous avons accepté pour les GP COI (premiers) introduits par la préposition *à* tient pour les verbes du ce groupe aussi. Cependant, nous nous sommes appuyé sur cette hypothèse pour arguer que c'est bien la découverte de la forme correcte du pronom qui mène à une pronominalisation réussie des GP COI, car selon les données des deux groupes de verbes déjà analysées, il est évident que la plupart des étudiants qui ont pu trouver la forme correcte d'un pronom visé l'ont également mise à sa position correcte dans les phrases. Cela se voit dans les taux toujours très minimaux de la morphologie seule correcte, présentés par la plupart des verbes. Comme le même trait persiste au niveau des verbes de ce groupe (qui se construisent avec la préposition *de*), nous estimons que le postulat concernant la suggestion d'un sens par la forme d'un pronom peut être étendu aux verbes construits avec la préposition *de* aussi. Et nous voulons poser que les taux les plus bas de morphologie seule correcte réalisés dans la plupart de cas, sauf pour quelques cas exceptionnels auxquels nous avons fourni des explications au fil de l'analyse, peuvent être considérés comme dus au hasard ou à des incertitudes chez les étudiants, qui n'ont pas bien maîtrisé les faits.

5.2.3. Verbes du troisième groupe

Dans ce groupe, il y a 10 verbes à GP COS qui se construisent avec les prépositions *à* et *de* faisant appel aux pronoms clitiques *lui* et *en* lors de la pronominalisation des GP COS

qu'ils construisent. Notons que ces verbes disposent déjà d'un GN COD placé, normalement, avant le GP COS. En tant que constructions qui mettent des prépositions différentes en jeu, nous pensons qu'ils présenteront des perspectives propres ; nous croyons qu'il sera prudent de répartir ce groupe en deux sous-groupes, selon la proposition attendue.

5.2.3.1. Verbes à GP COS introduits par la préposition à

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *lui*, qu'ils soient humains ou non humains. Il s'agit des verbes, *demander, cacher, envoyer, donner, acheter, apporter, expliquer*, qui présentent la structure **V N à N → lui V**. Les sept tableaux suivants nous présentent les données et des explications sur les verbes précités.

Tableau 23 : – Verbe : demander (à)

Phrase : Son père **lui** a demandé des conseils (au psychologue).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	109	45,0
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	15	6,2
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	52	21,5
Morphosyntaxe incorrecte	66	27,3
Total	242	100,0

Le tableau (23) porte sur les résultats de la construction du verbe *demander* dont la pronominalisation du GP COS *au psychologue* exige le pronom clitique *lui*. Selon les données, 109 étudiants, soit 45,0% ont réussi à substituer la forme correcte pronom clitique (*lui*) en la plaçant dans la position correcte. A partir d'un taux d'échec de 55,0% (133 étudiants), nous avons repéré un taux de morphosyntaxe incorrecte de 27,3% (66 étudiants), 21,5% (52 étudiants) qui ont mis des formes incorrectes du pronom à la position correcte et 6,2% (15 étudiants) qui ont pu trouver la forme correcte du pronom, mais l'ont mise à des positions incorrectes. Le trait qui émerge ici est semblable à celui établi par les données du deuxième groupe de verbes (construits à un COI premier introduit par la préposition *à*, dont la substitution pronominale peut aboutir soit à un pronom clitique (*lui*) soit à un pronom disjoint (*à lui/à eux/à elle(s)*). Nous avons observé que les taux de morphosyntaxe incorrecte et de syntaxe seule correcte sont proches l'un de l'autre (27,3% et 21,5%), tandis que le taux de morphologie seule correcte est le moindre des trois à 6,2%.

Tableau 24 : – Verbe : cacher (à)

Phrase : L'entraîneur **leur** cachait la mauvaise qualité de l'équipe (aux autorités).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	106	43,8
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	3	1,2
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	25	10,3
Morphosyntaxe incorrecte	108	44,6
Total	242	100,0

Les données recueillies sur la construction du verbe *cacher* qui exige que le GP COS *aux autorités* appelé par le verbe soit substitué par le pronom *leur* lors de la pronominalisation sont présentées par le tableau (24). Selon ce tableau, 106 étudiants, soit 43,8%, ont pu choisir la forme correcte du pronom et l'ont mise à sa place correcte dans la phrase. Ce verbe a produit un taux d'échec de 56,2% (136 étudiants) dont 44,6% (108 étudiants) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte dans la phrase, 10,3% (25 étudiants) ont trouvé la position correcte du pronom, mais pas sa forme correcte et seuls 1,2% (3 étudiants) n'ont pu trouver que la forme correcte du pronom. Le taux de morphosyntaxe incorrecte domine très clairement les deux autres dans la catégorie des taux d'échec (44,6%) et le taux de réussite par 0,8%. Cette fois-ci, bien que le taux de syntaxe seule correcte ne soit pas proche de celui de morphosyntaxe incorrecte, il n'est pas non plus proche du taux de morphologie seule correcte et reste le deuxième taux le plus grand (10,3%) alors que le taux de morphologie seule correcte reste très minimal à 1,2%.

Tableau 25 : – Verbe : envoyer (à)

Phrase : Guillaume **lui** envoie souvent des fleurs (à son ancienne amie).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	113	46,7
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	0	0,0
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	27	11,2
Morphosyntaxe incorrecte	102	42,1
Total	242	100,0

En ce qui concerne la construction du verbe *envoyer*, on s'attend que les étudiants substituent le pronom clitique *lui* au GP COS *à son ancienne amie* appelé par le verbe. Les résultats sur cette construction verbale sont présentés dans le tableau (25), selon lequel 113 étudiants, soit 46,7%, ont correctement effectué la transformation en mettant la forme correcte du pronom à sa place correcte dans la phrase. Par contre, 129 étudiants, soit 53,3% ont échoué, car 102 étudiants (42,1%) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte dans la phrase et 27 étudiants (11,2%) ont trouvé la place correcte du pronom dans la phrase, mais ils y ont mis des formes incorrectes du pronom. Cependant, aucun étudiant n'a mis la forme correcte du pronom à une position incorrecte. Le taux de morphosyntaxe incorrecte reste toujours le taux dominant de ceux des réponses incorrectes à 42,1% suivi du taux de syntaxe seule correcte à 11,2%. Notons, une fois encore que tous les étudiants qui ont pu choisir la forme correcte du pronom l'ont mise à sa position correcte, menant à un taux de morphologie seule correcte de 0%.

Tableau 26 : – Verbe : donner (à)

Phrase : Le gouvernement **leur** donne des aides financières (aux nécessiteux).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	113	46,7
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	0	0,0
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	28	11,6
Morphosyntaxe incorrecte	101	41,7
Total	242	100,0

Les données recueillies à partir de la construction du verbe *donner* qui exige la substitution du pronom clitique *leur* au GP COS *aux nécessiteux* appelé par le verbe sont présentées dans le tableau (26). Les données, qui sont presque les mêmes que celles du verbe *envoyer*, nous montrent que 113 étudiants, soit 46,7% (même taux de réussite à partir du verbe *envoyer*) ont pu mettre la forme correcte du pronom à sa position correcte dans la phrase. Ici, le taux d'échec remonte à 53,3% (129 étudiants) – encore le même que celui du verbe *envoyer* – dont 41,7% (101 étudiants) n'ont pu trouver ni la forme correcte du verbe, ni sa position correcte dans la phrase et 11,6% (28 étudiants) n'ont pu trouver la forme correcte du pronom, mais ils ont trouvé sa position correcte dans la phrase. Aucun étudiant n'a trouvé

la forme correcte seule du pronom. C'est-à-dire que tous les étudiants qui ont pu trouver la forme correcte du pronom l'ont mise à sa position correcte, donc le taux de morphologie seule correcte ici est 0%, tout comme pour le verbe *envoyer*. Le taux de morphosyntaxe incorrecte est toujours très élevé par rapport à celui de syntaxe seule correcte : 417% à 11,6% respectivement.

Tableau 27 : – Verbe : acheter (à)

Phrase : Le Ministre **lui** a acheté une villa (à sa concubine)

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	106	43,8
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	2	0,8
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	20	8,3
Morphosyntaxe incorrecte	114	47,1
Total	242	100,0

Le tableau (27) porte sur la construction du verbe *acheter*. La tâche ici est de substituer le pronom clitique *lui* au GP COS *à sa concubine*, appelé par le verbe. Nous avons constaté, à partir des données présentées par le tableau, que 136 étudiants, soit 56,2%, n'ont pas pu effectuer correctement la substitution pronominale du GP COS *à sa concubine* par le pronom *lui*. La grande majorité de 114 étudiants (47,1% - dépassant le taux de réussite par 3,3%-) n'ont choisi ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte dans la phrase ; 20 étudiants (8,3%) ont trouvé la position correcte du pronom dans la phrase, mais non pas sa forme correcte et seuls 2 étudiants (0,8%) ont mis la forme correcte du pronom à des positions incorrectes dans la phrase. Pourtant, 106 étudiants, soit 43,8%, ont mis la forme correcte du pronom à sa place correcte dans la phrase. Le taux de morphosyntaxe incorrecte 47,1% est très élevé, suivi de celui de syntaxe seule correcte à 8,3% et puis vient le taux de morphologie seule correcte à 0,8%.

Tableau 28 : – Verbe : apporter (à)

Phrase : Le marchand **lui** apportera des jouets (à son fils).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	139	57,4
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	4	1,7
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	20	8,3
Morphosyntaxe incorrecte	79	32,6
Total	242	100,0

A partir de la construction du verbe *apporter*, nous avons constaté le taux de réussite le plus élevé parmi ceux présentés par ce groupe de verbes. La construction exige que le GP COS *à son fils* appelé par ce verbe soit remplacé par le pronom clitique *lui*. Selon les données du résultat sur ce verbe comme présentées dans le tableau (28), 139 étudiants soit 57,4% ont réussi à transformer le GP COS en pronom clitique *lui* et à le placer également à sa position correcte dans la phrase. En dépit de cette réussite, 103 étudiants, soit 42,6% ont échoué dans cette entreprise puisque 79 étudiants (32,6%) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa place correcte dans la phrase, 20 étudiants (8,3%) – même valeur comme pour le verbe *acheter* – n'ont pu trouver que la position correcte du pronom où ils ont mis des formes incorrectes du pronom et 4 étudiants (1,7%) ont trouvé la forme correcte du pronom mais l'ont mise à des positions incorrectes dans la phrase. Le taux de morphosyntaxe incorrecte (32,6%) domine toujours les autres, suivi du taux de syntaxe seule correcte de 8,3% et le tout petit taux, comme c'est le plus souvent le cas, de morphologie seule correcte à 1,7%.

Tableau 29 : – Verbe : expliquer (à)

Phrase : Le candidat gauchiste **leur** explique sa position (aux écologistes).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	109	45,0
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	4	1,7
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	16	6,6
Morphosyntaxe incorrecte	113	46,7
Total	242	100,0

Le tableau (29) nous présente les données sur la construction du verbe *expliquer* à partir de laquelle on s'attend chez les étudiants à la substitution du pronom clitique *leur* au GP COS *aux écologistes* appelé par le verbe. Les résultats nous montrent que 109 étudiants, soit 45,0%, ont trouvé la forme correcte du pronom ainsi que sa position correcte dans la phrase. Mais la majorité des étudiants – 133 étudiants, soit 55,0%, n'ont pas pu correctement effectuer la transformation du GP COS en pronom *leur* qui soit mis à sa position correcte dans la phrase. Or, 113 étudiants (46,7%) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte dans la phrase, 16 étudiants (6,6%) ont pu trouver la position correcte du pronom, mais y ont mis des formes incorrectes et 4 étudiants (1,7%) ont trouvé la forme correcte du pronom, mais l'ont mise à des positions incorrectes dans la phrase. Une fois encore, le taux de morphosyntaxe incorrecte (46,7%) est très élevé (plus que le taux de réussite), le taux de syntaxe seule correcte est très bas (par rapport à celui du précédent) et celui de morphologie seule correcte reste moindre à 1,7%.

Toutefois, il nous est un peu difficile d'accepter le niveau bas de la performance des étudiants à partir de la construction du verbe *donner* que nous considérons comme le prototype et le plus usité du groupe. En examinant de près le taux de réussite de 46,7% produit à partir du verbe *donner* qui est égal à celui pour le verbe *envoyer* (moins usité que *donner*) par opposition au taux de réussite du verbe *apporter* à 57,4%, nous en avons déduit que les effets néfastes constatés à partir du verbe *sourire* (voir pages 163 - 164), dus à la forme plurielle du pronom (*leur*) entrent encore en jeu dans le cas du verbe *donner* et peuvent rendre compte de la baisse de performance pour ce verbe.

Les taux d'échec lors de la pronominalisation des GP COS des verbes *demandeur*, *cacheur*, *envoyer*, *donner*, *acheter* *apporter* et *expliquer*, les verbes dont les constructions sont analysées dans cette section, sont respectivement 55,0%, 56,2%, 53,3%, 53,3%, 56,2%, 42,6%, 55,0%. Le taux d'échec moyen pour ce groupe de verbes est 53,1%, ce qui implique que plus que la moitié des réponses données par les étudiants sont, soit morphologiquement et syntaxiquement incorrectes, soit syntaxiquement correcte mais morphologiquement incorrecte, soit morphologiquement correcte mais syntaxiquement incorrecte. Ce taux d'échec moyen dépasse celui de la catégorie de verbes précédente (50,5%) par 2,6% mais reste inférieur à ceux des deux premières catégories de verbes – 58,7% et 55,9% respectivement. Sauf dans le cas du verbe *apporter* qui a produit le meilleur taux de réussite à 57,4%, les taux de réussite pour les autres verbes de cette catégorie s'organisent en paires, d'où *demandeur* et *expliquer* - 45,0%, *cacheur* et *acheter* – 43,8%, *envoyer* et *donner* – 46,7%. On peut attribuer ce trait de production des taux de réussites solidaires ou communs au degré d'emploi

(courant) de ces verbes dans la langue dans le milieu scolaire des apprenants. Ainsi, les paires de verbes qui produisent les mêmes taux de réussite peuvent être considérés comme étant aux mêmes niveaux d'utilisation chez les apprenants.

A propos des taux de morphosyntaxe incorrecte présentés par les données de cette catégorie de verbes, nous avons constaté qu'ils dominent les deux autres taux considérés comme incorrects et dépassent plusieurs fois ceux de syntaxe seule correcte, excepté le verbe *demander*, dont les deux taux sont un peu proches : 27,3% à 21,5%. Pour les autres verbes, nous avons 44,6% à 10,3%, 42,1% à 11,2%, 41,7% à 11,6%, 47,1% à 8,3%, 32,6% à 8,3% et 46,7% à 6,6% respectivement pour les verbes *caler*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter* et *expliquer*. La déviation semblable du taux de morphosyntaxe incorrecte (32,6%) pour le verbe *apporter* peut être attribuée au taux de réussite élevé qui sert à diminuer celui-là. Ce trait général de dominance du taux de morphosyntaxe incorrecte (parmi les réponses incorrectes) suit directement celui établi à partir des données du premier groupe de verbes (verbes à un GP COI introduit par la préposition *à*) présentés, où le taux de morphosyntaxe incorrecte (seule) réalisé pour quelques verbes dépasse une moitié du nombre total des réponses, par exemple, 59,5% pour le verbe *sourire*. Nous croyons que ce trait nous montre davantage que la substitution pronominale des GP COI/COS des verbes se construisant en **V à N/ V N à N** s'avère plus difficile pour nos étudiants, car le taux d'échec absolu (morphosyntaxe incorrecte) est aussi élevé que remarquable pour ces constructions. C'est-à-dire que les constructions dont la substitution pronominale des COI/COS mènent à la production des seuls pronoms clitiques (*lui*, *leur*), qui ne mènent pas, simultanément, à des pronoms clitiques et disjoints sont plus problématiques pour nos apprenants.

A partir des données recueillies de ce sous-groupe de verbes, nous avons observé que les taux de morphologie seule correcte sont très minimes, étant de 0,0% pour quelques verbes et suivent de très près le trait établi par les verbes du premier groupe à la structure **V à N**. Les taux respectifs de morphologie seule correcte des verbes *demander*, *caler*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter* et *expliquer* sont 6,2%, 1,2%, 0,0%, 0,0%, 0,8%, 1,7% et 1,7%. Il est clair que le taux du verbe *demander* excepté (6,2%), tous les autres sont au-dessous de 2,0%. En tout cas, le verbe *demander* présente des données qui marquent un départ par rapport aux autres verbes du groupe, car c'est le seul verbe dont les taux de syntaxe seule correcte et de morphosyntaxe incorrecte sont proches (27,3% à 21,5%). Et nous pensons que ceci est dû à l'ignorance ou la non-maîtrise de la construction du verbe *demander* par les étudiants. Certes, les taux de morphologie seule correcte très réduits présentés par les résultats sur les verbes de ce groupe servent à étayer nos observations précédentes que la découverte de la forme

correcte d'un pronom visé peut être une condition nécessaire préalable pour une substitution pronominale réussie d'un GP COI/COS. En fait, selon les données des groupes de verbes analysées, presque la plupart des étudiants qui ont pu trouver la forme correcte d'un pronom visé l'ont mise à sa position correcte dans la phrase. Ce fait donne davantage foi à notre décision de nous appuyer sur le postulat de D. Leeman (2003) que la forme d'un pronom suggère ou postule un sens qui détermine alors la position d'un pronom.

5.2.3.2. Verbes à GP COS introduits par la préposition *de*

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *en*, qu'ils soient humains ou non humains. Les trois verbes traités dans ce sous-groupe sont *excuser*, *sauver* et *punir*, qui présentent la structure **V N de N → en V**. Les trois tableaux suivants nous présentent les données et des explications sur les verbes précités.

Tableau 30 : – Verbe : excuser (de)

Phrase : L'enseignant **en** excuse l'enfant (de sa maladie).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	132	54,5
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	6	2,5
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	32	13,2
Morphosyntaxe incorrecte	72	29,8
Total	242	100,0

Le tableau (30) porte sur la construction du verbe *excuser* qui exige que les étudiants substituent le pronom clitique *en* au GP COS *de sa maladie* appelé par le verbe. Selon les résultats présentés dans le tableau, plus d'une moitié des étudiants, 132, soit 54,5%, ont pu trouver la forme correcte du pronom et l'ont mise à sa position correcte dans la phrase. De l'autre côté, 110 étudiants (45,5%) ont échoué dans leur tentative à effectuer la transformation du GP COS en pronom, puisque 72 étudiants (29,8%) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa place correcte dans la phrase, 32 étudiants (13,2%) ont pu trouver la forme correcte du pronom, mais l'ont mise à des positions incorrectes dans la phrase et 6 étudiants (2,5%) ont trouvé la position correcte du verbe dans la phrase, mais ils y ont mis des formes

incorrectes du pronom. Nous avons noté que le taux de morphosyntaxe incorrecte (29,8%) est le plus élevé parmi les réponses incorrectes, mais la différence de taille entre ce taux et celui de syntaxe seule correcte (13,2%) est plus proche que celles réalisées à partir des données des verbes du groupe précédent. Quant au taux de morphologie seule correcte, c'est toujours le moindre qui suit le trait déjà établi et signalé à partir de tous les groupes de verbes présentés.

Tableau 31 : – Verbe : sauver (de)

Phrase : Le médecin **en** a sauvé notre athlète vedette (de la fièvre jaune).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	123	50,8
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	9	3,7
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	31	12,8
Morphosyntaxe incorrecte	79	32,6
Total	242	100,0

Les données recueillies à partir de la construction du verbe *sauver*, qui exige la substitution du pronom clitique *en* au GP COS *de la fièvre jaune* appelé par le verbe, sont présentées dans le tableau (31). Les données nous ont montré que plus d'une moitié des étudiants, 123, soit 50,8% ont réussi à transformer le GP COS *de la fièvre jaune* en pronom clitique *en*, tant syntaxiquement que morphologiquement. Cependant, 119 étudiants, soit 49,2% n'ont pas pu correctement effectuer la transformation du GP COS en pronom, car 79 étudiants (32,6%) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte dans la phrase, 32 étudiants (12,8%) n'ont trouvé que la position correcte du pronom et 9 étudiants (3,7%) ont trouvé la forme correcte du pronom, mais l'ont mise à des positions incorrectes dans la phrase. Le taux de morphosyntaxe incorrecte (32,6%) reste le plus élevé parmi les réponses incorrectes suivi de celui de syntaxe seule correcte (12,8%), toujours plus proche de celui-là que ceux produits par les verbes du groupe précédent. La morphologie seule correcte nous fournit encore le moindre taux parmi ceux des réponses incorrectes à 3,7%.

Tableau 32 : – Verbe : punir (de)**Phrase :** Mon père **en** a puni Sophie (de sa mauvaise note en français).

Réponses	Effectif	Pourcentage
Morphosyntaxe correcte	114	47,1
Morphologie correcte, syntaxe incorrecte	6	2,5
Syntaxe correcte, morphologie incorrecte	23	9,5
Morphosyntaxe incorrecte	99	40,9
Total	242	100,0

La construction du verbe *punir* requiert la substitution du pronom clitique *en* au GP COS *de sa mauvaise note en français* appelé par le verbe. Les données recueillies à partir des résultats de cette construction sont présentées dans le tableau (32). D'après les données présentées par le tableau, moins d'une moitié des réponses des étudiants (114, soit 47,1%) sont morphologiquement et syntaxiquement correctes, car ce sont des formes correctes du pronom *en* mises à la position correcte dans la phrase. En revanche, plus de la moitié des étudiants (128, soit 52,9%) n'ont pas réussi cette transformation du GP COS en pronom, puisque 99 étudiants (40,9%) n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom, ni sa position correcte dans la phrase, 23 étudiants (9,5%) ont mis des formes incorrectes du pronom visé à la position correcte dans la phrase et 6 étudiants (2,5%) ont pu trouver la forme correcte du pronom, mais ils l'ont mise à des positions incorrectes dans la phrase. Le moindre taux parmi les réponses incorrectes est toujours celui de morphologie seule correcte (2,5%). Le taux de morphosyntaxe incorrecte (40,9%) nous fournit encore le taux le plus élevé des réponses incorrectes, établissant un grand écart entre lui et le taux de syntaxe seule correcte à (9,5%).

Les verbes *excuser*, *sauver* et *punir* nous fournissent les taux d'échec respectifs suivants : 45,5%, 49,2%, 52,9%, nous donnant un taux d'échec moyen de 49,2%, - le taux d'échec le plus faible repéré à partir de tous les groupes/sous-groupes de verbes étudiés. Il s'ensuit alors que ce sous-groupe de verbes est globalement le plus réussi de tous avec un taux de réussite moyen de 50,5%. Signalons que le plus proche des taux de réussites réalisés à partir des groupes/sous-groupes est celui du deuxième sous-groupe (verbes à construction **V de N → en V**) à 49,5%. Ce trait nous incite à supposer, dans un premier temps, que la substitution pronominale des GP COI/COS introduits par la préposition *de* s'avère plus facile à nos apprenants que celle des GPCOI/COS introduits par la préposition *à*.

En outre, nous avons constaté que l'importance des taux de morphosyntaxe incorrecte pour les verbes de ce sous-groupe par rapport à ceux de syntaxe seule correcte reste bien élevée, mais se voit réduite quand le taux de réussite produit par un verbe s'élève. Ainsi, les taux de réussite et de morphosyntaxe incorrecte respectifs pour les verbes *punir*, *sauver* et *excuser* sont : 47,1% à 40,9%, 50,8% à 32,6% et 54,5% à 29,8%, suggérant qu'il y a une relation croissant – décroissant entre les deux taux. Ce même trait s'est établi pour les verbes disposant de la structure **V de N → en V** dont les taux respectifs de réussite et de morphosyntaxe incorrecte pour les verbes *souffrir*, *résulter*, *rire*, *profiter*, *rêver*, *bénéficier*, *dépendre*, *raffoler* et *douter* sont : 56,2% à 28,1%, 45,5% à 33,9%, 40,1% à 49,2%, 59,5% à 21,9%, 52,9% à 26,9%, 59,1% à 24,4%, 36,0% à 48,8%, 52,9% à 28,5% et 43,0% à 47,1%. Nous estimons que ce trait dépeint la différence entre le niveau de connaissance et/ou d'ignorance de la construction des verbes et leurs implications pour la pronominalisation des GP COI/COS des verbes de ces sous-groupes. Donc, les verbes dont les résultats nous présentent des taux de réussite relativement plus élevés supposent de meilleures connaissances des constructions par les étudiants et vice versa.

Dans la même perspective, nous avons observé que le taux de syntaxe seule correcte du présent sous-groupe de verbes s'accroît au fur et à mesure que le taux de réussite des verbes s'accroît. Ainsi les taux respectifs de syntaxe seule correcte par rapport à ceux de réussite pour *excuser*, *sauver* et *punir* sont : 13,2% à 54,5%, 12,8% à 50,8% et 9,5% à 47,1%. Mais ce trait n'est pas nettement récupérable à partir des données fournies par les sept verbes à la structure **V de N → en V**, car bien que quelques uns des verbes du sous-groupe suivent le trait, des autres divergent. Peut-être est-ce à cause du nombre quelque peu élevé des verbes du sous-groupe qui ne doivent nécessairement pas se comporter de la même manière ou bien est-ce à cause des niveaux différents d'emploi des verbes dans la vie courante (ou en classe qui est seule vraie occasion de l'utilisation du FLE par nos apprenants) qui éventuellement détermine le niveau de connaissance des constructions de ces verbes.

Les taux de morphologie seule correcte présentés par les verbes *excuser*, *sauver* et *punir* sont respectivement 2,5%, 3,7% et 2,5% constituent le moindre de tous les taux, comme c'est le cas avec tous les groupes/sous-groupes étudiés. Nous pouvons donc confirmer nos opinions concernant ce trait que la découverte de la forme correcte d'un pronom visé par des apprenants constitue une condition nécessaire et préalable pour une substitution pronominale réussie des GP COI/COS. Effectivement, juste un très petit nombre des étudiants qui ont pu choisir les formes correctes des pronoms visés ne les ont pas mises à leurs positions correctes dans les phrases. Cela dit, nous croyons que nous pouvons justifier notre décision de nous

appuyer sur l'hypothèse formulée par D. Leeman (2003) que la forme d'un pronom a, suggère ou postule un sens qui *a priori* détermine sa position dans une phrase. Passons maintenant à une revue des taux d'échec intergroupes.

Le taux d'échec pour le premier groupe de verbes ayant la structure **V à N → lui V** est de 55,9%. Pour le deuxième groupe divisé en deux sous-groupes présentant les structures : d'une part **V à N → y V** et **V à → V à lui/à eux/à elle(s)** et de l'autre part **V de N → en V** et **V de lui / d'eux / d'elle(s)**, les taux d'échec respectifs sont 58,7% et 50,5%, menant à un taux d'échec moyen de 54,3% pour le groupe. Les deux sous-groupes de notre troisième groupe de verbes qui sont représentés par les structures **V N à N → lui V** et **V N de N → en V** ont des taux d'échec respectifs de 52,9% et 49,2%, remontant à un taux d'échec moyen de 51,2%. A partir de ces taux, il s'ensuit que les verbes du premier groupe présentent plus de difficulté aux étudiants, suivis du deuxième groupe et le troisième groupe (ayant des COS) qui présentent la moindre difficulté aux étudiants.

Pour avoir un regard croisé dans la comparaison des taux d'échec, nous voulons mettre les taux ressortissant aux constructions à partir d'une même préposition. Au sujet de la préposition *à* nous avons trois groupes/sous-groupes : le premier groupe regroupant les verbes à la structure **V à N → lui V**, les verbes à la structure **V à N → y V** ou **V à → V à lui/à eux/à elle(s)** et le troisième est à la structure **V N à N → lui V**. Les deux dernières catégories de verbes nous ont fourni les taux d'échec respectifs de 58,7% et 53,1% dont la moyenne de 55,9% coïncide avec le taux d'échec produit à partir de la première catégorie de 55,9% et qui reste donc le taux moyen des trois catégories de verbes construites par la préposition *à*. Cependant, les verbes qui se construisent avec la préposition *de* disposent de deux sous-groupes seulement : ceux de la structure **V de N → en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)** et ceux ayant la structure **V N de N → en V**. Ces deux sous-groupes ont un taux d'échec moyen de 52,2% car leurs taux d'échec respectifs sont 50,5% et 49,2%. Selon les taux d'échec moyens produits à partir des constructions des deux prépositions, il est évident que la pronominalisation des GP COI/COS introduits par la préposition *de* est plus facile à effectuer pour les étudiants que ceux introduits par la préposition *à*. Nous avons l'opinion que l'existence de la première catégorie des verbes du côté de la préposition *à*, en tant que construction à COI premier qui ne discrimine ni en genre ni en nombre et se pronominalise, seul en pronom clitique, peut être à la base des difficultés, car il sert à compliquer la situation de choix chez les apprenants. En fait, ce sous-groupe de verbes, qui lors de la pronominalisation des GP COI ne résulte qu'en un pronom clitique n'existe pas pour les

verbes construits avec la préposition *de*, rendant le processus un peu moins compliqué et un peu plus facile aux apprenants.

5.3. Analyse comparative des données du test sur la pronominalisation

Nous voulons, à ce stade, poursuivre les analyses en comparant les résultats des trois niveaux des étudiants (première à troisième années) en vue de vérifier si la performance des étudiants s'améliore au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études à l'université ou non. Cette fois-ci, les résultats seront présentés par des tableaux organisés de façon qu'ils rendent compte à la fois des groupes de verbes (ou sous-groupes) et des résultats de deux niveaux ou années d'étude.

Pour cause de manque d'espace adéquat sur les tableaux, les catégories de réponses seront abrégées comme précisé ci-dessous :

MSC : – Morphosyntaxe Correcte

MC, SI : – Morphologie Correcte, Syntaxe Incorrecte

SC, MI : – Syntaxe Correcte, Morphologie Incorrecte

MSI : – Morphosyntaxe Incorrecte.

Les valeurs des catégories des réponses obtenues sont placées sous les verbes impliqués en chiffres avec leurs taux de pourcentages correspondants mis entre parenthèses, selon les nombres d'étudiants par années.

5.5.1. Analyse comparative des résultats des étudiants de la première et de la deuxième année

5.3.1.1. Verbes du premier groupe

Il s'agit des verbes dont la substitution pronominale des GP COI exige les pronoms clitiques *lui* et *leur* qui neutralisent le genre. Les verbes du groupe – à un complément indirect - sont *plaire*, *sourire*, *nuire*, *obéir* et *ressembler*. Ces verbes ont la construction **V à N → lui V** lors de la pronominalisation. Passons à une présentation des résultats obtenus à partir de ces verbes.

Tableau 33 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (I)

Année	Réponse	Verbe					
		<i>Plaire</i> Fréq.(%)	<i>Sourire</i> Fréq.(%)	<i>Nuire</i> Fréq.(%)	<i>Obéir</i> Fréq.(%)	<i>Ressembler</i> Fréq.(%)	% Général
1 ^{ère}	MSC	46(67,6)	15(22,1)	30(44,1)	52(76,5)	41(60,3)	54,1
	MC, SI	1(1,5)	15(22,1)	0(0,0)	1(1,5)	3(4,4)	5,9
	SC, MI	7(10,3)	2(2,9)	6(8,8)	4(5,9)	2(2,9)	6,2
	MSI	14(20,6)	36(52,9)	32(47,1)	11(16,2)	22(32,4)	33,8
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	100
2 ^e	MSC	59(62,1)	18(18,9)	40(42,1)	42(44,2)	44(46,3)	42,7
	MC, SI	2(2,1)	11(11,6)	0(0,0)	3(3,2)	5(5,3)	4,5
	SC, MI	3(3,2)	3(3,2)	5(5,3)	8(8,4)	9(9,5)	5,9
	MSI	31(32,6)	63(66,3)	50(52,6)	42(44,2)	37(38,9)	46,9
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100

Le tableau (33) nous présente les résultats pour les étudiants de la première et de la deuxième année sur les verbes *plaire*, *sourire*, *nuire* *obéir* et *ressembler*. Les nombres respectifs des étudiants qui ont participé au test sur la pronominalisation sont 68 et 95. Pour ces cinq verbes, tandis que le taux de réussite moyen est 54,1% pour les étudiants de L100, celui pour les étudiants de L200 tombe à 42,7%, une différence de 11,4% sur le taux de réussite pour les étudiants de L100. Donc, le taux moyen de réussite pour les deux niveaux est de 48,4%. Evidemment, la performance des étudiants de la première année est largement meilleure (par 11,4%) que celle des étudiants de la deuxième année.

Pour le verbe *plaire*, qui a produit les meilleurs taux de réussite dans les deux niveaux d'étudiants, les taux de morphosyntaxe correcte, morphologie seule correcte, syntaxe seule correcte et morphosyntaxe incorrecte pour L100 et L200 respectivement sont : 67,6% à 62,1%, 1,5% à 2,1%, 10,3% à 3,2%, et 20,6% à 32,6%. Donc, un plus grand nombre des étudiants de L100 que les étudiants de L200 (par 5,5%) a réussi la substitution pronominale du GP COI de ce verbe. Les taux de morphologie seule correcte sont très réduits (1,5% et 2,1%), suivis de ceux de syntaxe seule correcte (10,3% et 3,2%) et les taux les plus élevés de morphosyntaxe incorrecte de 20,6% et 32,6%. La seule différence perceptible ici est le taux un peu plus élevé de syntaxe seule correcte

chez les étudiants de L100, mais qui est contrebalancé par un taux également un peu plus élevé de morphosyntaxe incorrecte chez les étudiants de L200.

A partir des données du verbe le moins réussi de ce groupe, *sourire*, le taux de réussite pour les étudiants de L100, encore plus élevé, est 22,1% et 18,9% pour le L200. Les taux de morphologie seule correcte sont respectivement 22,1% et 11,5%, seul cas au niveau de ce groupe de verbes dans lequel les taux de morphologie seule correcte s'accroissent aux dépens de ceux de syntaxe seule correcte de 2,9% et 3,2%. Ce trait se voit normalement pour des verbes qui ont produit des taux d'échec très élevés. Pourtant, la valeur de ce taux chez les étudiants de L100 est presque deux fois celle des étudiants de L200. Ce verbe a produit des taux massifs de morphosyntaxe incorrecte de 52,9% (L100) et 66,3% (L200), fait révélant l'ignorance remarquable des étudiants de la construction de ce verbe.

Les taux respectifs de réussite calculés à partir du verbe *nuire* suivent le trait établi par les deux premiers verbes, puisque la performance des étudiants de L100 dépasse celle des étudiants de L200, étant 44,1% contre 42,1%. De fait, les taux de morphologie seule correcte pour les deux niveaux sont 0,0% et ceux de syntaxe seule correcte sont 8,8% (L100) et 5,3% (L200). Toujours très élevés, les taux de morphosyntaxe incorrecte pour la première et la deuxième année sont respectivement 47,1% et 52,6%.

Les données sur le verbe *obéir* nous montrent qu'il y a un grand écart de 32,3% entre les taux de réussite des deux niveaux, puisque les taux de réussite respectifs de L100 et L200 sont 76,5% et 44,2%, preuve d'une supériorité croissante de la performance des étudiants de la première année sur celle des étudiants de la deuxième année. Les taux de morphologie seule correcte et ceux de syntaxe seule correcte pour les niveaux L100 et L200 sont respectivement 1,5%, 3,2% et 5,9%, 8,4% qui sont très près de ceux réalisés pour le verbe *nuire*. Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte, tandis que c'est le même que celui de réussite (44,2%) pour L200, il se voit très réduit (16,2%) chez les étudiants de L100, rendant compte du taux bien élevé de réussite chez ceux-ci.

Selon les données récupérées pour le verbe *ressembler*, le trait de supériorité des étudiants de L100 sur ceux de L200 dans la substitution pronominale des GP COI de ce groupe de verbes s'est maintenu, car les taux de réussite pour les deux niveaux sont 60,3% et 46,3%, encore une grande différence de 14,0%. Les taux de morphologie et syntaxe seules correctes sont 4,4% et 2,9% pour les étudiants de L100 et 5,3% et 9,5% pour ceux de L200. Cette fois-ci, les taux de morphosyntaxe incorrecte se sont un peu rapprochés l'un de l'autre, étant respectivement 32,4% et 38,9% pour L100 et L200.

Certes, l'examen des résultats sur ce groupe de verbes révèle que la performance des étudiants de la première année est clairement meilleure que celle des étudiants de la deuxième

année (par un taux de 11,4%). Les taux de morphosyntaxe incorrecte des deux niveaux sont les plus élevés parmi les réponses incorrectes, mais dans toutes les instances ceux pour les étudiants de L200 sont plus élevés que ceux pour leurs contreparties, les étudiants de L100. Et comme les taux de réussites sont plus élevés dans toutes les instances chez les étudiants de L100 sur ceux de L200, nous pouvons affirmer que si le taux de morphosyntaxe incorrecte est élevé, le taux correspondant de réussite (morphosyntaxe correcte) s'abaisse et vice versa. D'une part, les taux de morphologie seule correcte chez les étudiants de L100 sont un peu moins élevés que chez ceux de L200, et constituent les moindres taux parmi les réponses incorrectes. D'autre part, les taux de syntaxe seule correcte qui se situent entre les deux autres réponses incorrectes sont un peu plus élevés chez les étudiants de L200 que chez ceux de L100, mais les différences entre ces taux et ceux de morphosyntaxe incorrecte sont très grands.

Enfin, pour les cinq verbes, tandis que le taux moyen d'échec est 45,9% pour les étudiants de L100, celui pour les étudiants de L200 s'élève à 57,3%, une différence de 11,4% sur le taux d'échec pour les étudiants de L100. Autrement dit, le taux moyen d'échec pour les deux niveaux est 51,6%. Il est évident que la performance des étudiants de la première année est largement meilleure (par 11,4%) que celle des étudiants de la deuxième année.

5.3.1.2. Verbes du deuxième groupe

Ce groupe comprend des verbes qui se construisent avec les prépositions *à* et *de* faisant appel à la fois aux pronoms clitiques et disjoints lors de la pronominalisation des GP COI qu'ils construisent. Comme déjà expliqué ailleurs, ces constructions avec des prépositions différentes peuvent présenter des perspectives propres; nous maintenons la répartition de ce groupe en deux sous-groupes, selon les constructions avec les deux prépositions.

5.3.1.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition *à*

Il s'agit des verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver*, et *réfléchir* qui peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *y* ou les pronoms disjoints *à lui*, *à eux*, *à elle(s)* selon que le GP COI à pronominaliser représente un être humain ou non humain. Par conséquent, ces verbes présentent soit la structure **V à N → y V**, soit la structure **V à N → V à lui/à eux/à elle(s)** lors de la pronominalisation. Les résultats sur ces verbes, concernant les étudiants de la première et de la deuxième année, sont présentés dans le tableau suivant, avant des explications.

Tableau 34 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (II)

Année	Réponse	Verbe						
		<i>Manquer</i> Fréq.(%)	<i>Penser</i> Fréq.(%)	<i>Renoncer</i> Fréq.(%)	<i>Tenir</i> Fréq.(%)	<i>Rêver</i> Fréq.(%)	<i>Réfléchir</i> Fréq.(%)	% général
1 ^{ère}	MSC	26(38,2)	13(19,1)	(10,3)	28(41,2)	39(57,4)	43(63,2)	38,2
	MC, SI	0(0,0)	1(1,5)	23(33,8)	1(1,5)	0(0,0)	0(0,0)	6,1
	SC, MI	34(50,0)	8(11,8)	17(25,0)	6(8,8)	19(27,9)	15(22,1)	24,3
	MSI	8(11,8)	46(67,6)	21(30,9)	33(48,5)	10(14,7)	10(14,7)	31,4
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	100
2 ^e	MSC	27(28,4)	35(36,8)	27(28,4)	52(54,7)	37(38,9)	48(50,5)	39,6
	MC, SI	4(4,2)	1(1,1)	10(10,5)	2(2,1)	1(1,1)	1(1,1)	3,4
	SC, MI	34(35,8)	29(30,5)	25(26,3)	19(20,0)	20(21,1)	19(20,0)	25,6
	MSI	30(31,6)	30(31,6)	33(34,7)	22(23,2)	37(38,9)	27(28,4)	31,4
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100

Les résultats sur la performance des étudiants de la première et deuxième année pour les verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver*, *réfléchir* sont présentés dans le tableau (34). Les données révèlent que le taux de réussite moyen pour les étudiants de la première année est 38,2% et celui pour les étudiants de la deuxième année est 39,6%, donnant une différence marginale de 1,6% entre les deux classes. Les deux taux nous donnent alors un taux de réussite moyen très bas de 38,9% pour les deux classes, opposé à celui de 48,4% pour le premier groupe de verbes analysé. On peut attribuer cette baisse de performance au fait que le présent sous-groupe de verbes opère entre deux pôles, où les apprenants font face au choix entre deux formes – clitiques et disjointes (et par extension, deux positions différentes) des pronoms visés lors de la substitution pronominale des GP COI de ces verbes.

Les données concernant le verbe *manquer* nous révèlent que le taux de réussite chez les étudiants de la première année (38,2%) est de 9,8% plus élevé que celui des étudiants de la deuxième année. Aucun étudiant de L100 n'a eu la morphologie seule correcte, mais du côté des étudiants de L200, 4 étudiants (4,2%) l'ont eue. Le même nombre des étudiants des deux niveaux, 34, - se traduisant 50,0% chez les étudiants de L100 et 35,8% chez ceux de L200 – a eu la syntaxe seule correcte. Ces taux sont plus élevés que ceux de morphosyntaxe incorrecte chez les étudiants des deux niveaux : de seulement 11,8% pour L100, mais plus élevé à 31,6% pour L200. Il en ressort

que la plupart des étudiants sont sortis de l'ignorance totale de la substitution pronominale du GP COI de ce verbe, mais sont bloqués aux deux autres étapes des réponses incorrectes.

Le verbe *penser*, l'un des verbes de ce sous-groupe dont la pronominalisation du GP COI pose plus de difficulté aux apprenants du L100, a produit des taux de réussite variés où celui pour les étudiants de L200 (36,8%) est presque le double de celui des étudiants de L100 (19,1%). En fait, 1 étudiant de chaque niveau, renvoyant à 1,5% (L100) et 1,1% (L200), a eu la morphologie seule correcte. Il y a un grand écart entre les taux de syntaxe seule correcte pour les deux niveaux, 11,8% (L100) et 30,5% (L200), trait qui persiste jusqu'au niveau des taux de morphosyntaxe incorrecte, respectivement 67,6% pour les étudiants de la première année contre 31,6% (plus d'une moitié de l'autre). En fait, ces taux variés rendent compte des niveaux variés de réussites et d'échec chez les deux groupes d'étudiants.

Nous avons observé, à partir des données sur le verbe *renoncer*, qui est le verbe le moins réussi chez les étudiants de la première année, que la performance de ceux-ci est très basse à 10,3%, un peu moins d'un tiers du taux de réussite des étudiants de la deuxième année (28,4%). Le taux de morphologie seule correcte chez les étudiants de L100 (33,8%) est trois fois plus élevé que celui des étudiants de L200 (10,5%), mais les taux de syntaxe seule correcte sont très proches, respectivement 25,0% et 26,3% pour les étudiants de L100 et de L200. De la même manière, les taux de morphosyntaxe incorrecte sont un peu plus proches, de 30,9% chez les étudiants de la première année et de 34,7% pour les étudiants de la deuxième année. Il nous semble alors que la grande différence entre les taux de morphologie seule correcte entre les deux niveaux (23,5%) sert, plus ou moins, à rendre compte du grand écart entre les taux de réussite de 18,1%.

Selon les données recensées à partir de la construction du verbe *tenir*, nous avons constaté que la performance (réussite) des étudiants de la deuxième année est supérieure à celle des étudiants de la première année par un écart de 13,5%, car les taux de réussite sont respectivement 54,7% et 41,2%. Les taux de morphologie seule correcte chez les deux niveaux d'étudiants sont très réduits – 2,1% (L200) et 1,5% (L100) par rapport à ceux de syntaxe seule correcte qui est 20,0% pour les étudiants de L200 et 8,8% pour ceux de L100, ce qui nous montre un grand écart entre les deux taux. Cet écart s'est éventuellement vu accru au niveau des taux de morphosyntaxe incorrecte respectifs de 23,2% (L200) et 48,5% (L100).

En ce qui concerne la pronominalisation du GP COI appelé par le verbe *rêver*, les résultats nous révèlent qu'il y a une grande différence entre la performance des deux niveaux : cette fois-ci c'est le niveau L100 qui l'emporte, car ils ont réalisé un taux de réussite dépassant celui du niveau L200 de 18,5%, les taux de réussite respectifs étant 57,4% et 38,9%. De fait, aucun étudiant de la première année n'a mis la forme correcte du pronom visé à une position incorrecte, mais un étudiant

(1,1%) de la deuxième année en est victime. Au sujet de la syntaxe seule correcte, les taux restent un peu proches, à 27,9% (L100) et 21,1% (L200). Le grand écart entre les deux niveaux s'est encore reproduit avec les taux de morphosyntaxe incorrecte de 14,7% pour les étudiants de la première année et 38,9% pour ceux de la deuxième année, pour rendre toujours compte de la différence de performance des deux niveaux.

Selon les données qui sont produites sur la construction du dernier verbe de ce groupe, *réfléchir*, les étudiants de la première année ont encore réalisé une réussite supérieure de 12,7% à celle de leurs contreparties de la deuxième année, étant donné que les taux de réussite respectifs des deux niveaux sont 63,2% (L100) et 50,5% (L200). Une fois encore, alors que le taux de morphologie seule correcte est 0,0% pour le niveau L100, celui du niveau L200 est 1,1%. Les taux de syntaxe seule correcte se rapprochent toujours à 22,1% et 20,0% respectivement pour les niveaux L100 et L200. A propos de morphosyntaxe incorrecte, les taux maintiennent toujours la différence, étant de 14,7% pour les étudiants de la première année et 28,4% pour ceux de la deuxième année, preuve de la différence entre les niveaux de connaissance et de maîtrise des constructions du verbe chez les deux groupes d'apprenants.

Tout d'abord, nous voulons noter notre prise de conscience de la performance mixte des étudiants, qui s'est produite à travers l'analyse de ce sous-groupe de verbes : tandis que les étudiants de la première année ont une meilleure réussite à partir des verbes *manquer*, *rêver* et *réfléchir*, ceux de la deuxième année l'emportent à partir des verbes *penser*, *tenir*, et *renoncer*. Il n'est donc pas surprenant que la différence entre les taux moyens d'échec des deux niveaux soit très réduite à 1,6%, les taux moyens d'échec des deux niveaux étant de 62,0% pour les étudiants de la deuxième année, qui ont une réussite un peu plus élevée que celle des étudiants de la première année, lesquels ont un taux d'échec moyen de 60,4%. Le taux d'échec moyen pour les deux classes est de 61,2%.

Par ailleurs, nous avons observé, par le biais de l'analyse des données présentées, que les taux de morphologie seule correcte sont les moindres, et une divergence à l'encontre de cette norme établie vaudrait une interprétation spécifique. Ainsi, dans le cas du verbe *renoncer*, qui est le verbe le moins réussi et qui a produit un accroissement exceptionnel (33,8% et 10,3% respectivement chez les étudiants des niveaux L100 et L200) de taux de morphologie seule correcte - les taux les plus hauts pour la morphologie seule correcte pour ce sous-groupe de verbes -, nous avons repéré les moindres taux de réussite pour les deux niveaux : 10,3% pour les apprenants de L100 et 28,4% pour ceux de L200. Notons que les niveaux de ces taux de réussites semblent avoir tendance à être prédéterminées par le taux correspondant de morphologie seule correcte : plus les étudiants sont

nombreux à ne trouver la morphologie seule correcte, moins ils sont nombreux à la réponse entièrement correcte.

Enfin, nous avons constaté que, le verbe *renoncer* excepté, les taux de syntaxe seule correcte et de morphosyntaxe incorrecte sont très proches les uns des autres au niveau des résultats des étudiants de la deuxième année. Mais, pour les étudiants de la première année, c'est un mélange où les taux alternent, sauf pour le verbe *renoncer*, dont les péripiétés sont déjà exposées, dans les instances où les taux de réussite sont relativement élevés, les taux de syntaxe seule correcte dépassent ceux de morphosyntaxe incorrecte et vice versa. Nous estimons que ces différences proviennent du fait que les étudiants des deux niveaux sont à des stades différentes de l'acquisition et de l'appropriation des mécanismes impliqués dans la substitution pronominale des COI des verbes visés.

5.3.1.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition *de*

Dans ce groupe se trouvent des verbes à un complément indirect (premier) dont les GP COI qu'ils appellent peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *en* ou les pronoms disjoints *de lui / d'eux / d'elle(s)*. Les verbes de ce groupe : *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier, dépendre, raffoler, et douter*, présentent donc la structure **V de N** → **en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)**. Les données des résultats obtenus à partir de ces verbes sont présentées dans le tableau suivant accompagné des remarques sur les données.

Tableau 35 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (III)

Année	Réponse	Verbe									
		<i>souffrir</i> Fréq./%	<i>résulter</i> Fréq./%	<i>rire</i> Fréq./%	<i>profiter</i> Fréq./%	<i>rêver</i> Fréq./%	<i>bénéficier</i> Fréq./%	<i>dépendre</i> Fréq./%	<i>raffoler</i> Fréq./%	<i>douter</i> Fréq./%	% général
1 ^{ère}	MSC	46(67,6)	39(57,4)	17(25,0)	44(64,7)	28(41,2)	45(66,2)	36(52,9)	46(67,6)	25(36,8)	53,2
	MC, SI	0(0,0)	0(0,0)	1(1,5)	1(1,5)	0(0,0)	1(1,5)	1(1,5)	0(0,0)	1(1,5)	0,8
	SC, MI	8(11,8)	13(19,1)	4(5,9)	11(16,2)	7(10,3)	7(10,3)	7(10,3)	8(11,8)	4(5,9)	11,3
	MSI	14(20,6)	16(23,5)	46(67,6)	12(17,6)	33(48,5)	15(22,1)	24(35,3)	14(20,6)	38(55,9)	34,7
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	100
2 ^e	MSC	46(48,4)	36(37,9)	42(44,2)	53(55,8)	55(57,9)	50(52,6)	24(25,3)	40(42,1)	41(43,2)	45,2
	MC, SI	5(5,3)	2(2,1)	1(1,1)	4(4,2)	2(2,1)	6(6,3)	1(1,1)	2(2,1)	4(4,2)	3,2
	SC, MI	16(16,8)	18(18,9)	9(9,5)	13(13,7)	23(24,2)	14(14,7)	17(17,9)	23(24,2)	9(9,5)	16,6
	MSI	28(29,5)	39(41,1)	43(45,3)	25(26,3)	15(15,8)	25(26,3)	53(55,8)	30(31,6)	41(43,2)	35,0
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100

Les données de la performance des étudiants de L100 et de L200 à partir des verbes *souffrir*, *résulter*, *rire*, *profiter rêver*, *bénéficier*, *dépendre*, *raffoler* et *douter*, qui ont produit un taux de réussite moyen de 49,2% sont présentées dans le tableau (35). D'après les données, les étudiants de la première année ont eu un succès un peu plus grand dans la pronominalisation des GP COI de ces verbes que ceux de la deuxième année : alors que les premiers ont réalisé un taux de réussite moyen de 53,2%, les seconds ont eu un taux de réussite moyen de 45,2% - une différence de 8,0%. Le taux de réussite moyen des deux classes est alors 49,2%. Autrement dit, plus de la moitié des réponses des apprenants du niveau L100 sont correctes et plus de la moitié des réponses des étudiants du L200 sont incorrectes.

Selon les résultats sur le verbe *souffrir* la majorité des étudiants du niveau L100 (67,6%) a eu la réponse correcte, mais seuls 48,4% des étudiants du niveau L200 ont pu trouver la réponse correcte, créant une grande différence de 19,2% entre les deux niveaux. Aucun étudiant de la première année n'a mis la forme correcte du pronom visé à une place incorrecte, pourtant, 5 étudiants de la deuxième année, soit 5,3%, ont mis la forme correcte du pronom à des positions incorrectes dans la phrase. Les taux de syntaxe seule correcte sont 11,8% (niveau L100) et 16,8 (niveau L200). Pour les taux de morphosyntaxe incorrecte, les étudiants de L100 et de L200 ont eu respectivement 20,6% et 29,5%. Ces taux variés produits aux niveaux des réponses par les deux groupes reflètent les niveaux variés de connaissance de la construction et du sémantisme du verbe chez les apprenants, d'où la réussite remarquable des étudiants de la première année par rapport à celle des étudiants de la deuxième année.

Le verbe *résulter* nous présente une autre instance dans laquelle la performance des étudiants de la première année est plus haute que celle des étudiants de la deuxième année, et la différence se voit un peu plus élevée, à 19,5% (par rapport au verbe précédent) : les taux de réussite chez les deux classes sont 57,4% (première année) et 37,9% (deuxième année). Une fois de plus, aucun étudiant du niveau L100 n'a mis la forme correcte du pronom visé dans une position incorrecte dans la phrase, mais 2 étudiants (2,1%) du niveau L200 l'ont mise à des positions incorrectes. Les taux de syntaxe seule correcte et de morphosyntaxe incorrecte ne suivent pas les mêmes traits établis à partir du verbe précédemment analysé (*souffrir*), puisque les étudiants ont réalisé des taux quelque peu mixtes : les étudiants de la deuxième année ont eu 18,9% et 41,1% respectivement par opposition à 19,1% et 23,5% pour ceux de la première année, toujours reflétant des niveaux différents de la connaissance du régime et du sémantisme du verbe chez les étudiants.

En ce qui concerne le verbe *rire*, les données nous montrent un écart de 19,2% (même taux obtenu à partir du verbe *souffrir*) entre la performance des deux classes ; mais cette fois-ci ce sont

les étudiants de la deuxième année qui ont obtenu le meilleur résultat, ayant eu 44,2% de réussite par opposition à seul un quart, 25,0% chez les étudiants de la première année. Un étudiant de chaque côté, 1,5% pour le niveau L100 et 1,1% pour L200, a eu la morphologie seule correcte et du côté de la syntaxe seule correcte, les taux respectifs sont 5,9% (L100) et 9,5% (L200). La disparité entre les taux de réussites des deux classes est comblée par les taux de morphosyntaxe incorrecte dont la valeur est très élevée à 67,6% pour les étudiants de la première année par opposition à 45,3% obtenu par les étudiants de la deuxième année. Evidemment, la connaissance de la construction du verbe chez les apprenants dans les deux classes n'est pas au même niveau.

Nous avons observé, à partir des données sur le verbe *profiter* – le verbe qui a produit les plus grands taux simultanés de réussite chez les deux classes, étant donné que dans les deux cas plus d'une moitié des étudiants ont eu la réponse correcte – que le taux de morphosyntaxe correcte (réussite) obtenu par les étudiants de la première année (64,7%) dépasse celui des étudiants de la deuxième année (55,8%) par 8,9%. Les taux de morphologie et de syntaxe seules correctes sont un peu proches les uns des autres, à 1,5% et 16,2% pour le niveau L100 et 4,2% et 13,7% pour le niveau L200. Remarquons qu'à cause des taux de réussite relativement élevés réalisés au niveau de ce verbe, les taux correspondants de morphosyntaxe incorrecte sont relativement réduits à 17,6% chez les étudiants de L100 qui ont eu le plus grand taux de réussite et 26,3% chez ceux de L200. Certes, la connaissance de la construction et du sémantisme du verbe *profiter* est révélée par le taux de réussite relativement élevé, mais à des niveaux différents pour les deux classes selon leurs niveaux de réussite.

Selon les données observées sur cette construction du verbe *rêver*, nous avons remarqué que la performance des étudiants de la deuxième année est plus élevée que celle des étudiants de la première année par une différence de 16,7% : les taux de réussite respectifs pour les deux niveaux sont 57,9% (L200) et 41,2% (L100). Tandis qu'aucun des étudiants de la première année n'a eu la morphologie seule correcte, 2 étudiants (2,1%) de la deuxième année l'ont eue. Le taux de syntaxe seule correcte de (10,3%) est également réduit chez les étudiants de L100 alors que c'est relativement élevé chez ceux de L200 à 24,2% - même plus que le taux de morphosyntaxe incorrecte de ce niveau. De fait, les taux de morphosyntaxe incorrecte des deux classes sont 48,5% (L100) et 15,8% (L200).

A propos du verbe *bénéficier*, le deuxième verbe qui a produit des taux de réussite simultanément élevés pour les deux classes, la performance des étudiants de L100 est plus élevée que de ceux L200. D'après les résultats, le taux de morphosyntaxe correcte obtenu par les étudiants de la première année (66,2%) dépasse de 13,6% celui de la deuxième année (52,6%). Comme c'est toujours le cas, le taux de morphologie seule correcte est moins élevé au niveau des étudiants de

L100 (1,5%) que celui de 6,3% des étudiants de L200. Les taux de syntaxe seule correcte et de morphosyntaxe incorrecte sont respectivement 10,3% et 22,1% pour les étudiants de la première année et 14,7% et 26,3% chez les apprenants de la deuxième année. Ces taux quelques peu réduits reflètent naturellement les taux de réussite correspondants des deux classes.

Des chiffres inattendus sont obtenus à partir des données sur le verbe *dépendre* dont les résultats nous montrent que le taux de réussite réalisé par les étudiants de la première année (52,9%) est deux fois celui réalisé par les étudiants de la deuxième année (25,3%) ; la différence entre les deux étant 27,6% - jusqu'alors le plus grand écart entre les performances des deux classes. 1 étudiant de chaque classe (1,5% pour niveau L100 et 1,1% pour le niveau L200) a eu la morphologie seule correcte alors que 10,3% et 17,9% respectivement des étudiants de la première et de la deuxième année ont eu la syntaxe seule correcte. D'un côté, un grand pourcentage, 55,8% des étudiants de la deuxième année, ont eu la morphosyntaxe incorrecte et de l'autre côté, celui obtenu par les étudiants de la première année est 35,3%.

En suivant la tendance établie par la plupart des verbes de ce sous-groupe, la pronominalisation du GP COI appelé par le verbe *raffoler* a connu, elle aussi, plus de réussite chez les apprenants de la première année que chez ceux de la deuxième année. Il y a un grand surplus de 25,5% sur le taux de réussite de 67,6% obtenu par les étudiants de la première année par opposition à celui de 42,1% chez les étudiants de la deuxième année. Aucun étudiant du niveau L100 n'a eu la morphologie seule correcte mais 2 étudiants, soit 2,1% des étudiants du niveau L200, l'ont eue. Les différents degrés de performances chez les deux classes se manifestent également aux niveaux de la syntaxe seule correcte et de la morphosyntaxe incorrecte réalisée, car les taux respectifs pour le niveau L100 et le niveau L200 sont 11,8%, 20,6% et 24,2%, 31,6%.

Le verbe *douter* nous présente la troisième instance, parmi ce sous-groupe de verbes, où la performance des étudiants de la deuxième année est meilleure que celle des étudiants de la première année. Selon les données récupérées, le taux de réussite chez les premiers est 43,2% et 36,8% chez les seconds, nous donnant une différence réduite de 6,4%. Le taux de morphologie seule correcte est 1,5% pour le niveau L100 et 4,2% pour le niveau L200 et les taux de syntaxe seule correcte respectifs pour les deux niveaux sont 5,9% et 9,5%. Comme c'est le plus souvent le cas, les taux de morphosyntaxe incorrecte restent très élevés à 55,9% pour le niveau L100) et 43,2% pour celui de L200.

Par le biais de l'analyse de données faite, nous avons déduit que la performance des étudiants de la première année est plus élevée au niveau de six verbes du sous-groupe : *souffrir*, *résulter*, *profiter*, *bénéficier*, *dépendre*, *raffoler* et celle des étudiants de la deuxième plus élevée (mais avec des différences réduites) pour les trois autres verbes : *rire*, *rêver*, *douter*. Par conséquent,

le taux d'échec est plus lourd du côté des étudiants de la deuxième année, étant donné que le taux moyen d'échec des étudiants de la deuxième année est 54,8% et celui des étudiants de la première année est 46,8%, renvoyant à un taux d'échec moyen de 50,8% pour les deux niveaux. Ce sous-groupe de verbes a produit un taux moyen de réussite de 49,2%, jusqu'ici le plus élevé par rapport à 48,4% pour le premier groupe et 39,0% pour le deuxième sous-groupe de verbes analysé. Bien que les verbes de ce sous-groupe opèrent, eux aussi (comme les verbes du sous-groupe précédent), entre deux pôles, où des apprenants font face au choix entre deux formes – clitiques et disjointes (et par extension, deux positions différentes) des pronoms visés lors de la substitution pronominale de GP COI de ces verbes, nous avons pris conscience d'une hausse de 10,2% dans le taux de réussite entre les deux sous-groupes. Nous pensons qu'il serait prudent de présenter les deux autres sous-groupes et d'examiner les chiffres qu'ils vont présenter avant de tenter une explication de ce fait.

En outre, les taux de morphologie seule correcte pour les deux classes sont les moindres des taux ; ceux de la première année (entre 0,0% et 1,5%) sont encore plus réduits par opposition à ceux de la deuxième année (entre 1,1% et 6,3%). En fait, le taux de morphologie seule correcte est aux niveaux les plus bas lorsque les taux de réussite sont plus élevés et vice versa.

Par ailleurs, les taux de syntaxe seule correcte s'étalent sur une plus grande échelle que ceux de morphologie seule correcte, et varient entre 5,9% et 16,2% pour les étudiants de la première année et 9,5% à 24,2% pour ceux de la deuxième année. Ainsi, les taux de syntaxe seule correcte sont plus élevés et plus étendus chez les étudiants du niveau L200 que ceux du niveau L100, reflétant, alors, les niveaux variés de la connaissance des constructions de ces verbes et les mécanismes impliqués dans la substitution pronominale de leurs GP COI chez les étudiants des deux classes.

Finalement, nous avons observé qu'excepté les données du verbe *rêver* (deuxième année) où le taux de syntaxe seule correcte dépasse celui de morphosyntaxe incorrecte (24,2% à 15,8%), les taux de morphosyntaxe incorrecte sont les plus élevés dans les cas des 8 autres verbes. Ces taux se situent entre 17,6% et 55,9% pour les étudiants de la première année ; alors que c'est entre 15,5% et 55,8% chez les étudiants de la deuxième année. Notons que les taux les plus élevés sont obtenus dans les instances où les taux de réussite très bas sont réalisés par les apprenants. Ainsi, à propos des étudiants de la première année, lorsqu'ils ont obtenu le moindre taux de réussite de 36,8% à partir du verbe *douter*, le taux de morphosyntaxe incorrecte correspondant est le plus élevé à 55,9%, mais dans le cas des verbes *raffoler*, *souffrir* et *profiter* où ils ont réalisé les plus grands taux de réussites respectifs de 67,7%, 67,7% et 64,7%, les taux correspondants de morphosyntaxe incorrecte sont 20,6%, 20,6% et 17,6%. Dans la même optique, quand les étudiants de la deuxième année ont eu le taux moindre de réussite de 25,3% à partir du verbe *dépendre*, le taux correspondant

de morphosyntaxe incorrecte est 55,8% mais, avec le taux de réussite le plus élevé de 57,9% à partir du verbe *rêver*, le taux de morphosyntaxe incorrecte est le moindre à 15,8%. Certes, les étudiants des deux classes sont à des niveaux différents de la connaissance des constructions et des mécanismes de la substitution pronominale des GP COI des verbes impliqués et nous pensons qu'un taux très élevé de morphosyntaxe incorrecte implique un niveau d'ignorance très élevé de ces procédés.

5.3.1.3. Verbes du troisième groupe

Il s'agit, dans ce groupe, de 10 verbes à GP COS qui se construisent avec les prépositions *à* et *de* et faisant appel aux pronoms clitiques *lui* et *en* lors de la pronominalisation des GP COS qu'ils construisent. Notons que ces verbes disposent déjà d'un GN COD placé, normalement, avant le GP COS. En tant que constructions qui mettent des prépositions différentes en jeu, nous pensons qu'ils présenteront des perspectives propres et nous croyons qu'il serait prudent, comme déjà fait pour le deuxième groupe de verbes, de répartir ce groupe aussi en deux sous-groupes, selon les constructions avec les deux prépositions.

5.3.1.3.1. Verbes à GP COS introduits par la préposition *à*

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *lui*, qu'ils soient à compléments humains ou non humains. Il s'agit des verbes, *demander*, *caler*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter*, *expliquer*, qui présentent la structure **V N à N → lui V**. Le tableau suivant nous présente les données et des explications sur les verbes précités.

Tableau 36 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (IV)

Année	Réponse	Verbe							
		<i>Demander</i> Fréq. (%)	<i>Cacher</i> Fréq.(%)	<i>Envoyer</i> Fréq.(%)	<i>Donner</i> Fréq.(%)	<i>Acheter</i> Fréq.(%)	<i>Apporter</i> Fréq.(%)	<i>Expliquer</i> Fréq. (%)	% général
1 ^{ère}	MSC	27(39,7)	35(51,5)	31(45,6)	35(51,5)	35(51,5)	45(66,2)	36(52,9)	51,3
	MC, SI	4(5,9)	1(1,5)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	1,0
	SC, MI	24(35,3)	7(10,3)	13(19,1)	7(10,3)	6(8,8)	8(11,8)	4(5,9)	14,5
	MSI	13(19,1)	25(36,8)	24(35,3)	26(38,2)	27(39,7)	15(22,1)	28(41,2)	33,2
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	100
2 ^e	MSC	46(48,4)	38(40,0)	45(47,4)	51(53,7)	45(47,)	55(57,9)	50(52,6)	49,6
	MC, SI	7(7,4)	2(2,1)	0(0,0)	0(0,0)	1(1,1)	2(2,1)	2(2,1)	2,1
	SC, MI	14(14,7)	9(9,5)	11(11,6)	12(12,6)	9(9,5)	9(9,5)	7(7,4)	10,7
	MSI	28(29,5)	46(48,4)	39(41,1)	32(33,7)	40(42,)	29(30,5)	36(37,9)	37,6
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100

Les données du tableau (36) portent sur la performance des étudiants de L100 et de L200 à partir des verbes *demander*, *cacher*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter* et *expliquer*, qui ont produit un taux de réussite moyen de 50,4% (pour les deux classes), taux de réussite moyen le plus élevé de tous ceux qui sont présentés. D'après les données globales, les étudiants de la première année jouissent d'une réussite marginalement plus élevée dans la pronominalisation des GP COS de ces verbes que ceux de la deuxième année : alors que les premiers ont réalisé un taux de réussite moyen de 51,3%, les seconds ont eu un taux de réussite moyen de 49,6% - une différence de 1,7%. Or, plus d'une moitié des réponses des apprenants du niveau L100 sont correctes et plus de la moitié des réponses des étudiants du L200 sont incorrectes.

D'après les données sur le verbe *demander*, à partir duquel les étudiants de la première année ont réalisé le moindre taux de réussite, seuls 27 étudiants du niveau L100, soit 39,7% ont eu la réponse correcte, alors que 46 étudiants (48,4%) de la deuxième année l'ont eue, créant un écart de 8,7% entre les deux classes. Les taux de morphologie seule correcte produits par les deux classes sont 5,9% (L100), et 7,4% (L200) et pour les taux de syntaxe seule correcte, les étudiants de la première année ont eu 35,3% (preuve du taux réduit de réussite chez ces étudiants), alors que les étudiants de la deuxième année ont eu 14,7%. De fait, les étudiants de la deuxième année ont produit un taux de morphosyntaxe incorrecte de 29,5%, taux qui dépasse celui réalisé par les étudiants de la première année (19,1%) de 10,0%.

A propos du verbe *cache*, les données nous ont révélé que le taux de réussite de 51,5% réalisé par les étudiants de la première année dépasse celui produit chez les étudiants de la deuxième année de (11,5%), car ceux-ci ont réalisé un taux de réussite de (40,0%). Les taux très réduits de morphologie seule correcte réalisés par les apprenants sont 1,5% pour le niveau L100 et 2,1% pour le niveau L200. Une fois encore relativement proches l'un de l'autre, les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour la première et la deuxième année sont 10,3% et 9,5%. Pourtant, l'écart qui se faisait jour entre les deux classes au niveau des taux de réussite s'est manifesté au niveau des taux de morphosyntaxe incorrecte, ce dernier étant de 36,8% pour les étudiants de la première année et de 48,4% chez ceux de la deuxième année.

A partir des données récupérées sur la construction du verbe *envoyer*, nous avons constaté que le taux de réussite de 47,4% réalisé par les étudiants de la deuxième année dépasse, très de peu celui des étudiants de la première année (45,6%) de 1,7%. En fait, aucun étudiant des deux années n'a mis la forme correcte du pronom visé dans des positions incorrectes dans la phrase. Au niveau de la syntaxe seule correcte, les étudiants de la première année ont eu 19,1% alors que ceux de la deuxième année ont eu 11,6%. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont 35,3% pour les étudiants du niveau L100 et 41,1% pour ceux du niveau L200.

Selon les données sur le verbe *donner*, il y a toujours une supériorité légère de taux de réussite de 2,2% des étudiants de la deuxième année (53,7%) sur le taux de réussite de 51,5% chez les étudiants de la première année. Une fois encore, aucun des étudiants des deux classes n'a mis la forme correcte du pronom visé dans des positions incorrectes dans la phrase. 7 étudiants de la première année, soit 10,3% ont eu la syntaxe seule correcte tandis que 12 étudiants de la deuxième année, soit 12,6% ont eu la syntaxe seule correcte. Pour les taux de morphosyntaxe incorrecte, un peu proche, l'un de l'autre, les étudiants du niveau L100 ont eu 38,2% et ceux du niveau L200 ont eu 33,7%.

En ce qui concerne les résultats sur la construction du verbe *acheter*, les étudiants de la première année, en maintenant le taux de réussite obtenu à partir du verbe précédent (*donner*) de 51,5%, ont dépassé le taux de réussite réalisé par les étudiants de la deuxième année (47,4%) de 4,1%. Alors qu'aucun des étudiants de la première année n'a mis la forme correcte du pronom visé à une position incorrecte dans la phrase, 1 étudiant (1,1%) de la deuxième année l'a fait. Les très proches taux de syntaxe seule correcte des deux niveaux sont 8,8% pour le niveau L100 et 9,5% pour ceux du niveau L200. Les taux de morphosyntaxe incorrecte respectifs sont 39,7% (L100) et 42,1% (L200), toujours relativement proches l'un de l'autre.

La substitution pronominale du GP COS du verbe *apporter* est la plus réussie parmi les constructions des verbes de ce sous-groupe. Selon les données repérées, les étudiants de la première

année l'emportent, car leur taux de réussite de 66,2% dépasse celui des étudiants de la deuxième année (57,9%) par 8,3%. Comme pour les trois verbes analysés précédemment, aucun étudiant de la première année n'a mis la forme correcte du pronom visé à une position incorrecte, mais 2 étudiants de la deuxième année, soit 2,1%, l'ont fait. De plus, 11,8% des étudiants du niveau L100 et 9,5% des étudiants du niveau L200 ont eu la syntaxe seule correcte. Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte, il est de 22,1% chez les étudiants de la première année et de 30,5% pour ceux de la deuxième année.

En ce qui concerne la construction du dernier verbe de ce sous-groupe, *expliquer*, les données nous montrent qu'il y a une différence négligeable de 0,3% entre les taux de réussite réalisés par les deux classes : les étudiants de la première année ont obtenu un taux de réussite de 52,9% alors que ceux de la deuxième année ont obtenu 52,6%. Les taux de morphologie seule correcte restent aux mêmes niveaux que pour le verbe précédent, *apporter*, à 0,0% pour le niveau L100 et 2,1% pour le niveau L200. Ce verbe témoigne aussi des taux réduits de syntaxe seule correcte à 5,9% chez les étudiants de la première année et 7,4% chez ceux de la deuxième année. Enfin, les taux respectifs de morphosyntaxe incorrecte pour les niveaux L100 et L200 sont 41,2% et 37,9%.

Les taux d'échec présentés par les verbes de ce sous-groupe sont peu mixtes, car chez les étudiants des deux classes, ils sont soit plus élevés, soit moins élevés, alternant selon les verbes différents : d'un côté, les taux d'échec pour les verbes *cacher*, *acheter*, *apporter*, *expliquer* sont plus élevés chez les apprenants de la deuxième année et de l'autre côté ceux pour les verbes *demander*, *envoyer* et *donner* le sont chez les étudiants de la première année. Les taux d'échec moyens respectifs des deux classes sont 48,8% (L100) et 50,4% (L200), ramenant à un taux d'échec moyen de 49,6% pour les deux classes. Il s'ensuit alors que le taux de réussite moyen de 50,4% produit à partir des verbes de ce sous-groupe est le meilleur parmi tous les (sous-)groupes présentés. C'est dire qu'à partir de cette catégorie de verbes, un peu plus de la moitié des réponses fournies par les étudiants sont correctes, ceci grâce à la performance un peu plus élevée (1,6%) des étudiants de la première année. En fait, le taux de réussite ici (50,4%), est plus élevé que ceux repérés à partir des deux autres catégories de verbes qui se construisent avec la préposition *à*, étant 48,4% (première catégorie de verbes) et 39,0% (deuxième catégorie de verbes). Nous avons noté que le taux de réussite pour la présente catégorie de verbes (50,4%) est plus proche de celui de la première catégorie (48,4%) que de celui de la deuxième catégorie de 39,0%. Cela semble étayer notre assertion faite ailleurs que la pronominalisation des GP COI qui renvoient aux choix entre deux formes d'un pronom pose plus de difficultés aux étudiants, car la deuxième catégorie de verbes, qui a produit le taux de réussite le plus bas de 39,0% présente cette situation.

Comme c'est toujours le cas, les taux de morphologie seule correcte sont moindres mais encore plus réduits chez les étudiants de la première année : excepté les verbes *demander* (5,9%) et *cacher* (1,5%), les 5 autres verbes ont produit 0,0% au niveau L100. Au niveau L200, le verbe *demander* a produit 7,4%, 3 verbes ont produit 2,1%, 2 autres ont 0,0% et le dernier a produit 1,1%. D'ailleurs, les taux de syntaxe seule correcte produits à partir des verbes de ce sous-groupe sont quelque peu proches de ceux de morphologie seule correcte, sauf pour le verbe *demander* dont les taux de syntaxe seule correcte sont très différents : 35,3% (niveau L100) et 7,4% (niveau L200). Pour les verbes *cacher*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter* et *expliquer*, les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour la première et la deuxième année sont : 10,3% et 9,5%, 19,5% et 11,6%, 10,3% et 126,%, 8,8% et 9,5%, 11,8%, 9,5% et 5,9%, 7,4%.

En ce qui concerne les taux de morphosyntaxe incorrecte, les données nous ont montré que, sauf pour les taux produits à partir des verbes *donner* et *expliquer* où les taux réalisés par les étudiants de la première année dépassent ceux de la deuxième année (38,2% à 33,7% et 41,2% à 37,9% respectivement), les 5 autres verbes ont produit des taux de morphosyntaxe incorrecte qui sont plus élevés chez les étudiants de la deuxième année que chez les étudiants de la première année. Nous avons constaté qu'il y a une grande variation entre les taux qui s'étalent de 19,1% à 48,4%, et pour nous ces chiffres variés nous indiquent les niveaux différents d'ignorance de procédés impliqués dans la substitution pronominale des GP COS des verbes tant au niveau des verbes que les deux classes. Enfin, le taux d'échec moyen pour les deux classes est 49,6%, car les taux d'échec moyen respectifs pour les étudiants de la première et de la deuxième année sont 48,7% et 50,4%.

5.3.1.3.2. Verbes à GP COS introduits par la préposition *de*

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *en*, qu'ils soient à compléments humains ou non humains. Les trois verbes traités dans ce sous-groupe sont *excuser*, *sauver* et *punir*, qui présentent la structure **V N de N → en V**. Le tableau suivant nous présente les données et des explications sur les verbes précités.

Tableau 37 : Données pour les étudiants de la première et de la deuxième année (V)

Année	Réponse	Verbe			
		<i>Excuser</i> Fréq. (%)	<i>Sauver</i> Fréq. (%)	<i>Punir</i> Fréq. (%)	% général
1 ^{ère}	MSC	44(64,7)	49(72,1)	45(66,2)	67,6
	MC, SI	1(1,5)	2(2,9)	1(1,5)	2,0
	SC, MI	9(13,2)	6(8,8)	5(7,4)	9,8
	MSI	14(20,6)	11(16,2)	17(25,0)	20,6
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	100
2 ^e	MSC	53(53,7)	41(43,2)	39(41,1)	46,0
	MC, SI	4(4,2)	4(4,2)	5(5,3)	4,6
	SC, MI	7(7,4)	15(15,8)	10(10,5)	11,2
	MSI	33(34,7)	35(36,8)	41(43,2)	38,2
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	100

Les données sur la performance des étudiants à partir des verbes *excuser*, *sauver* et *punir* sont présentées dans le tableau (37). Selon les résultats, les étudiants ont réalisé le taux de réussite moyen de 56,8% qui est le plus élevé de tous les taux de réussite moyens (généraux) obtenus par les étudiants de la première et de la deuxième année. Or, ce niveau très réussi s'est réalisé grâce à la performance exceptionnelle des étudiants de la première année qui ont eu un taux moyen de réussite de 67,6% par opposition à un taux moyen de réussite de 46,0% obtenu par les étudiants de la deuxième année, renvoyant à une grande différence de 21,6% entre les taux de réussite des deux classes.

Selon les données récupérées sur le verbe *excuser*, il y a une différence de 11,0% entre le taux de réussite des étudiants de la première année (64,7%) et celui de 53,7% obtenu par les étudiants de la deuxième année. Les taux de morphologie seule correcte sont bien réduits à 1,5% pour le niveau L100 et 4,2% pour ceux de la deuxième année. A propos des taux de syntaxe seule correcte, les étudiants du niveau L100 ont eu 13,2%, et ceux du niveau L200 ont eu 7,4%. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont les plus élevés (parmi les réponses incorrectes) pour les deux classes, mais il y a un grand écart de 14,1% entre eux, comme les taux respectifs sont 20,6% (L100) et 34,7% (L200).

A propos du verbe *sauver*, dont les résultats révèlent le taux de réussite moyen de 57,6%, nous avons constaté la bonne performance des étudiants de la première année qui ont obtenu un taux de réussite très élevé de 72,1% par opposition à 43,2% du côté des étudiants de la deuxième année, instaurant une différence incroyable de 28,9% entre les deux classes. Les taux de morphologie seule correcte sont encore les moindres à 2,9% (niveau L100) et 4,2% (niveau L200), suivis des taux de syntaxe seule correcte qui remontent à 8,8% pour les étudiants de la première année et à 15,8% pour les étudiants de la deuxième année. Le grand écart entre les taux de morphosyntaxe incorrecte à partir des données sur le verbe précédent (*excuser*) s'est vu accroître à 20,6%, puisque les taux respectifs des deux classes sont 16,2% (niveau L100) et 36,8% (niveau L200).

Pour le verbe *punir*, nous avons observé à partir des résultats qu'il y a encore une grande différence de 25,1% entre les taux de réussite des étudiants de la première année qui ont obtenu 66,2% et 41,1% obtenus par les étudiants de la deuxième année. Le taux de réussite moyen pour les deux classes est alors 56,3%. Parmi les verbes de ce sous-groupe, ce verbe (*punir*) a produit le plus grand écart entre les taux de morphologie seule correcte de 3,8% des deux classes à 1,5% (niveau L100) et 5,8% (niveau L200) et le moindre écart de 3,1% entre les taux de syntaxe seule correcte de 10,5% pour les étudiants de la deuxième année et 7,4% pour ceux de la première année. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont 25,0% et 36,5% respectivement pour les étudiants de la première et de la deuxième année.

Soulignons le fait que les taux de morphologie seule correcte sont les moindres réalisés parmi les trois réponses incorrectes qui constituent les taux d'échec ; les plus réduits sont réalisés par les étudiants de la première année. Cependant, les taux de syntaxe seule correcte – qui se situent entre les deux autres réponses incorrectes - sont mixtes pour les deux classes : à 13,2%, 8,8%, 7,4% (niveau L100) et 7,4%, 15,8%, 10,5% (niveau L200) respectivement pour les verbes *excuser*, *sauver* et *punir*. Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte (toujours plus élevés que les deux autres), les chiffres réalisés par les étudiants de la première année sont encore moins que ceux de la deuxième année : ce sont 20,6%, 16,2%, 25,0% (niveau L100) et 34,7%, 36,8%, 36,8% respectivement pour les verbes *excuser*, *sauver* et *punir*.

Nous voulons formuler, à ce stade, l'hypothèse que des taux de morphologie seule correcte réalisés par les étudiants d'une classe, par opposition à ceux de syntaxe seule correcte, peuvent signaler un meilleur niveau d'appropriation de la construction et du sémantisme des verbes impliqués ainsi que des mécanismes de la substitution pronominales des GP COI/COS des verbes. Effectivement, la classe qui réalise les taux de morphologie seule correcte les plus bas réalise aussi, le plus souvent, les taux de réussite les plus élevés, par exemple, les données présentées par les

verbes de ce sous-groupe attestent ce fait. Pour ces deux types de réponses incorrectes ou inacceptables, nous estimons que les taux de morphologie seule et syntaxe seule correctes sont des niveaux de connaissance transitionnelle entre les réponses entièrement incorrectes (morphosyntaxe incorrecte) et les réponses correctes (morphosyntaxe correcte). Nous considérons, donc, la syntaxe seule correcte comme le premier pas des étudiants qui viennent de sortir de l'ignorance globale ou absolue des procédés impliqués dans la substitution pronominale des GP COI/COS des verbes vers l'appropriation des procédés. Dans une même optique, la morphologie seule correcte implique l'atteinte de la deuxième étape de l'appropriation des mêmes procédés requis pour la pronominalisation réussie des GP COI/COS des verbes, et qui est le plus près de la maîtrise amenant à la réalisation de la morphosyntaxe correcte. En ce qui concerne les taux de morphosyntaxe incorrecte, nous croyons que les variations entre les taux indiquent des niveaux différents d'ignorance de procédés impliqués dans la substitution pronominale des GP COI des verbes, tant au niveau des verbes qu'à celui des deux classes.

A partir des données sur ce sous-groupe de verbes, les taux d'échec moyens des deux classes sont 32,4% (niveau L100) et 54,0% (niveau L200), nous donnant un taux d'échec moyen de 43,2% pour les deux classes – le taux d'échec moyen le moindre de tous. Cela présuppose que ce sous-groupe est le plus réussi en produisant un taux de réussite élevé de 56,8%. En comparant le taux d'échec moyen de ce sous-groupe, d'une part, à celui de 49,6% du sous-groupe précédent (verbes à COS construits avec la préposition *à*), nous en avons déduit que les verbes du présent sous-groupe – à COS qui se construisent avec la préposition *de* – présentent moins de difficulté aux étudiants lors de la pronominalisation des COS que ceux des verbes qui se construisent avec la préposition *à*, étayant alors nos assertions précédentes. De l'autre côté, on peut comparer les taux d'échec moyens des deux sous-groupes de verbes qui se construisent avec la préposition *de* (verbes à COI et à COS). Comme les premiers ont produit un taux d'échec moyen de 50,8% par opposition à 43,2% pour les seconds, il est clair que la substitution pronominale des COI est plus difficile pour les apprenants que celle des COS.

5.3.2. Analyse comparative des résultats des étudiants de la première et de la troisième année

5.3.2.1. Verbes du premier groupe

Il s'agit des verbes *plaire, sourire, nuire, obéir* et *ressembler* – verbes à un complément indirect - dont la substitution pronominale des GP COI exige les pronoms clitiques *lui* et *leur* qui

neutralisent le genre. Ces verbes ont la construction V à N → **lui V** lors de la pronominalisation. La présentation des résultats obtenus sur ces verbes est la suivante.

Tableau 38 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (I)

Année	Réponse	Verbe					
		<i>Plaire</i> Fréq.(%)	<i>Sourire</i> Fréq.(%)	<i>Nuire</i> Fréq.(%)	<i>Obéir</i> Fréq.(%)	<i>Ressembler</i> Fréq.(%)	% Général
1 ^{ère}	MSC	46(67,6)	15(22,1)	30(44,1)	52(76,5)	41(60,3)	54,1
	MC, SI	1(1,5)	15(22,1)	0(0,0)	1(1,5)	3(4,4)	6,0
	SC, MI	7(10,3)	2(2,9)	6(8,8)	4(5,9)	2(2,9)	6,1
	MSI	14(20,6)	36(52,9)	32(47,1)	11(16,2)	22(32,4)	33,4
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	100
3 ^e	MSC	47(59,5)	21(26,6)	34(43,0)	38(48,1)	31(39,2)	43,2
	MC, SI	2(2,5)	9(11,4)	2(2,5)	0(0,0)	4(5,1)	4,3
	SC, MI	1(1,3)	4(5,1)	2(2,5)	5(6,3)	4(5,1)	4,0
	MSI	29(36,7)	45(57,0)	41(51,9)	36(45,6)	40(50,6)	48,5
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

Le tableau (38) présente les données de la performance des étudiants de la première et de la troisième année sur les verbes *plaire*, *sourire*, *nuire*, *obéir* et *ressembler*. Selon les données, le taux de réussite moyen obtenu par les étudiants de la première année à 54,1% dépasse celui des étudiants de la troisième par 10,9%, comme ceux-ci ont eu un taux de réussite moyen de 43,2%. Le taux de réussite moyen des deux classes s'est vu augmenter par 0,2%, de 48,4% (pour la première et la deuxième année) à 48,6%. Alors la supériorité de performance que les étudiants de la première année ont manifestée vis-à-vis ceux de la deuxième année s'est vérifiée sur les étudiants de la troisième année aussi, mais avec un décroissement encore marginal de 0,5% dans les différences des taux qui sont respectivement 11,4% et 10,9%.

Nous avons constaté, à partir des données repérées sur la construction du verbe *plaire* que le taux de réussite de 67,6% réalisé par les étudiants de la première année dépasse par 8,1% le taux de réussite de 59,5% réalisé par les étudiants de la troisième année. Les deux classes ont eu donc un taux de réussite moyen de 63,5%. Les taux de morphologie seule correcte des deux classes sont très réduits à 1,5% (1 étudiant de la première année) et 2,5% (2 étudiants de la troisième année). Bien que les taux de syntaxe seule correcte soient encore réduits chez les étudiants des deux classes, c'est

à 10,3% pour le niveau L100 et très réduit à 1,3% (un seul étudiant) pour les étudiants du niveau L300. Toutefois, les taux de morphosyntaxe incorrecte sont très élevés, étant respectivement 20,6% et 36,7% pour les étudiants de la première et de la troisième année.

Selon les données sur le verbe le moins réussi de ce sous-groupe, *sourire*, qui a produit un taux de réussite moyen de 24,3%, le taux de réussite obtenu par les étudiants de la troisième année (26,6%) est un peu plus élevé que celui de 22,1% obtenu par les étudiants de la première année, instaurant une différence de 4,5% entre les deux classes. Nous croyons que cette hausse de performance des étudiants de la troisième année sur ceux de la première année provient de leur familiarisation avec l'usage des pronoms, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études. Ce verbe a produit des taux de morphologie seule correcte relativement très élevés par rapport à ceux produits à partir des autres verbes. Ainsi, le taux de morphologie seule correcte réalisé par les étudiants de la première année est égal à leur taux de réussite (22,1%) et du côté des étudiants de la troisième année c'est 11,4%. En tous cas, nous croyons que le taux de morphologie seule correcte plus élevé chez les apprenants de la première année est une indication qu'un plus grands nombre d'étudiants de cette classe sont près de la réponse correcte, car nous considérons la morphologie seule correcte comme la réponse la plus proche de la réponse correcte. Toutefois, les taux de syntaxe seule correcte sont les moindres à 2,9% (niveau L100) et 5,1% (niveau L300), et comme d'habitude les taux de morphosyntaxe incorrecte sont les plus élevés, étant de 52,9% pour les étudiants de la première année et de 57,0% pour ceux de la troisième année.

Les données sur le verbe *nuire* nous montrent que le taux de réussite réalisé par les étudiants de la première et de la troisième année, respectivement 44,1% et 43,0% (une différence de 1,1%), sont bien proches. Aucun étudiant de la première année n'a eu la morphologie seule correcte, mais 2 étudiants de la troisième année, soit 2,5% l'ont eue et pour la syntaxe seule correcte, les taux respectifs des deux classes sont 8,8% (première année) et 2,5% (troisième année). Les taux de morphosyntaxe incorrecte qui sont plus élevés que les taux de réussites sont 47,1% chez les étudiants de la première année et 51,9% chez ceux de la troisième année

Le verbe *obéir* nous présente une situation claire d'une performance remarquable des étudiants de la première année par opposition à la performance médiocre de ceux de la troisième année. Les données nous révèlent un grand écart de 28,4% entre le taux de réussite de 76,5% pour les étudiants de la première année et celui de 48,1% pour ceux de la troisième année. Tandis qu'un seul étudiant du niveau L100 a eu la morphologie seule correcte, aucun étudiant du niveau L300 ne l'a eue et les taux de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont très proches, à 5,9% (niveau L100) et 6,3% (niveau L300). Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont encore très différents à 16,2% pour les étudiants de la première année et 45,6% chez les étudiants de troisième année, nous

indiquant clairement que le pourcentage des étudiants de la troisième année qui sont absolument ignorants de la construction et donc la substitution pronominale des GP COI de ce verbe sont plus de deux fois ceux de la première année qui se trouvent dans la même situation.

En ce qui concerne le verbe *ressembler*, la performance des étudiants de la première année (60,3%) est encore très élevée, dépassant celle des étudiants de troisième année (39,1%) par 21,2%. Les taux respectifs de morphologie seule et de syntaxe seule correcte sont 4,4% et 2,9% pour les étudiants de la première année et 5,1% et 5,1% pour les étudiants de la troisième année. Une différence de 18,2% s'est instaurée entre les taux de morphosyntaxe incorrecte de 32,4% réalisé par les étudiants de la première année et celui de 50,6% chez les étudiants de la troisième année.

Il s'ensuit des présentations faites que ce groupe de verbes a produit, pour les deux classes, un taux moyen d'échec de 51,4% : 45,9% chez les étudiants de la première année et 56,8% chez ceux de la troisième année. Le taux d'échec moyen repéré à partir du même groupe de verbes au niveau de comparaison de la performance des étudiants de la première et de la deuxième année est 51,6%. Il y a donc, un décroissement marginal de 0,2% du taux d'échec moyen joint des étudiants de la première et de la troisième année. Comme la performance des étudiants du niveau L100 reste constante dans les deux comparaisons, il est évident que l'abaissement du taux d'échec moyen de 0,2% provient d'un surplus marginal de performance des étudiants de la troisième année sur celle de ceux de la deuxième année.

Ensuite, nous avons observé qu'un trait quelque peu nouveau émerge à partir des taux de morphologie seule et de syntaxe seule correcte produits à partir des verbes de ce groupe surtout au niveau de la troisième année. Pour les étudiants de la première année les taux de morphologie seule correcte par rapport à ceux de syntaxe seule correcte respectivement pour les verbes *plaire*, *sourire*, *nuire*, *obéir* et *ressembler* sont 1,5% à 10,3%, 22,1% à 2,9%, 0,0% à 8,8%, 1,5% à 5,9% et 4,4% à 2,9%. Donc le taux de morphologie seule correcte est plus élevé pour *sourire* et *ressembler* alors que c'est le taux de syntaxe seule correcte qui est plus élevé pour les verbes *plaire*, *nuire*, et *obéir*. Dans les cas des étudiants de la troisième année, les taux respectifs de morphologie seule et de syntaxe seule correcte pour les mêmes verbes sont 2,5% à 1,3%, 11,4% à 5,1%, 2,5% à 2,5%, 0,0% à 6,3% et 5,1% à 5,1%. Donc, pour les verbes *plaire* et *sourire* le taux de morphologie seule correcte est plus élevé, celui de syntaxe seule correcte est plus élevé pour le verbe *ressembler* et les taux sont égaux pour les verbes *nuire* et *obéir*. Notons, cependant, que sauf dans le cas du verbe *sourire*, dont les particularités sont déjà exposées, les taux sont très réduits (moins de 10%) pour les deux classes. Ce nouveau trait d'égalité des taux de morphologie seule et syntaxe seule correctes suggère une nouvelle orientation de la connaissance des étudiants de la troisième année, impliquant qu'il y a les mêmes nombres d'étudiants aux niveaux des connaissances transitionnelles pour les

constructions des verbes dont il est question. Cela veut dire qu'il y a le même nombre d'étudiants à la deuxième étape (qui sont juste sortis de l'ignorance absolue) que ceux à la troisième étape (qui sont plus proches) de la maîtrise de la construction et de la pronominalisation du GP COI des verbes en question.

Enfin, nous avons noté qu'il y a de grandes différences entre les taux de morphosyntaxe incorrecte des deux classes pour les verbes *plaire* (20,6% à 36,7%), *obéir* (16,2% à 45,6%) et *ressembler* (32,4% à 50,6%) ; mais ils sont proches pour les verbes *sourire* (52,9 à 57,0%), et *nuire* (47,1% à 51,9%), qui ont produit les taux de réussites les plus bas. Le fait que les taux de morphosyntaxe incorrecte chez les étudiants de la troisième année sont tous plus élevés que leurs contreparties des étudiants de la première année nous suggère que le niveau d'ignorance des constructions des verbes chez les étudiants de la troisième année est plus élevé que chez ceux de la première année.

5.3.2.2. Verbes du deuxième groupe

Ce groupe comprend des verbes qui se construisent avec les prépositions *à* et *de* faisant appel à la fois aux pronoms clitiques et disjoints lors de la pronominalisation des GP COI qu'ils construisent. Comme déjà expliqué ailleurs, ces constructions avec des prépositions différentes peuvent présenter des perspectives propres ; nous maintenons la répartition de ce groupe en deux sous-groupes, selon les constructions avec les deux prépositions.

5.3.2.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition *à*

Il s'agit des verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver*, et *réfléchir* qui peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *y* ou les pronoms disjoints *à lui*, *à eux*, *à elle(s)* selon que le GP COI à pronominaliser représente un être humain ou non humain. Par conséquent, ces verbes présentent soit la structure **V à N → y V**, soit la structure **V à N → V à lui/à eux/à elle(s)** lors de la pronominalisation. Les résultats sur ces verbes, concernant les étudiants de la première et la troisième année, sont présentés dans le tableau suivant avant des explications.

Tableau 39 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (II)

Année	Réponse	Verbe						
		<i>Manquer</i> Fréq.(%)	<i>Penser</i> Fréq.(%)	<i>Renoncer</i> Fréq.(%)	<i>Tenir</i> Fréq.(%)	<i>Rêver</i> Fréq.(%)	<i>Réfléchir</i> Fréq.(%)	% Général
1 ^{ère}	MSC	26(38,2)	13(19,1)	7(10,3)	28(41,2)	39(57,4)	43(63,2)	38,2
	MC, SI	0(0,0)	1(1,5)	23(33,8)	1(1,5)	0(0,0)	0(0,0)	6,1
	SC, MI	34(50,0)	8(11,8)	17(25,0)	6(8,8)	19(27,9)	15(22,1)	24,3
	MSI	8(11,8)	46(67,6)	21(30,9)	33(48,5)	10(14,7)	10(14,7)	31,4
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	100
3 ^e	MSC	30(38,0)	33(41,8)	28(35,4)	54(68,4)	31(39,2)	41(51,9)	45,7
	MC, SI	1(1,3)	0(0,0)	7(8,9)	1(1,3)	1(1,3)	0(0,0)	2,1
	SC, MI	26(32,9)	16(20,3)	20(25,3)	11(13,9)	17(21,5)	17(21,5)	22,6
	MSI	22(27,8)	30(38,0)	24(30,4)	13(16,5)	30(38,0)	21(26,6)	29,6
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

Les données de la performance des étudiants de la première et de la troisième année pour les verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver* et *réfléchir* sont présentées dans le tableau (39). D'après les résultats, les étudiants de la première année ont réalisé un taux de réussite moyen de 38,2% et ceux de la troisième année ont eu 45,8%, comme taux de réussite moyen, renvoyant à une différence de 7,6% entre les deux classes. Le taux de réussite moyen (général) est alors 42,0%, ce qui marque une réduction de 6,4% sur celui de 48,6% obtenu à partir des verbes du premier groupe présenté. En comparant ce taux de réussite moyen 42,0% (pour les deux niveaux) à celui de 38,9% obtenu par les étudiants de la première et de la deuxième année, il y a un accroissement de 3,1%, ceci grâce à la performance relativement plus élevée des étudiants de la troisième année sur celui des étudiants de la deuxième année, car la performance des étudiants de la première année reste fixe.

A partir des données récupérées sur la construction du verbe *manquer*, nous avons constaté que les taux de réussite pour les deux classes sont presque égaux : 38,2% pour les étudiants de la première année et 38,0% pour ceux de la troisième année ; résultats qui sont aussi proche que possible, car il n'y a pas de différence entre eux. Aucun étudiant de la première année n'a eu la morphologie seule correcte, mais 1 étudiant, soit 1,3% des étudiants de la troisième année l'a eue. 50,0% des étudiants du niveau L100 ont eu la syntaxe seule correcte tandis que 32,9% du niveau

L300 l'ont eue. Pour la morphosyntaxe incorrecte, les taux respectifs sont 11,8% et 27,8% pour les étudiants de la première et de la troisième année. Ces taux, très écartés l'un de l'autre, de la syntaxe seule correcte et de morphosyntaxe incorrecte des deux classes nous suggèrent que les connaissances de la construction et du sémantisme du verbe par les étudiants sont à des étapes différentes et que les étudiants de la première année connaissent mieux la construction et le sémantisme de ce verbe.

A propos du verbe *penser*, les données nous révèlent que les étudiants de la troisième année maîtrisent mieux la construction et le sémantisme du verbe, car leur taux de réussite de 41,8% est plus de deux fois celui des étudiants de la première année (19,1%), la différence entre les deux étant 22,7%. Ici, alors qu'aucun étudiant de la troisième année n'a eu la morphologie seule correcte, 1 étudiant de la première année, soit 1,5% l'a eue et les taux de syntaxe seule correcte sont 11,8% et 20,3% respectivement pour les niveaux L100 et L300. Le taux très élevé de morphosyntaxe incorrecte de 67,6% obtenu par les étudiants de la première année par rapport à 38,0% pour ceux de la troisième année confirme l'ignorance lourde de la construction et du sémantisme du verbe *penser* chez les premiers.

Sur la construction du verbe *renoncer*, les données repérées nous montrent que la performance des étudiants de la première année est plus basse que celle réalisée à partir du verbe *penser*. Bien que la performance des étudiants de la troisième année de 35,4% (réussite) soit également plus basse que pour le verbe *penser*, le taux de réussite de 10,3% obtenu par les étudiants de la première année fait que la différence entre les deux classes a crû à 25,1%. De fait, les étudiants de la première année ont réalisé un taux de morphologie seule correcte très élevé et anormal de 33,8% par opposition à 8,9% pour les étudiants de la troisième année. Comme nous l'avons observé lors de l'analyse globale des données, nous estimons que la structure quelque peu compliquée de la phrase construite à partir du verbe renoncer : *A mon âge, je peux y renoncer (à mon confort) pour la planète Terre*, qui comprend deux GP, et ne présente donc la même structure que les autres phrases, est la cause de la performance catastrophique de des étudiants du niveau L100. Cette phrase s'avère plus compliquée pour les étudiants de la première année, dont un grand nombre ont pu trouver la forme correcte du pronom (y) mais non pas sa position correcte, que pour ceux de la troisième année qui ont pu surmonter cette difficulté par le biais de leur progression dans les études universitaires. Les deux classes ont obtenu presque les mêmes taux de syntaxe seule correcte et de morphosyntaxe incorrecte qui sont respectivement 25,0% et 30,9% pour le niveau L200, et 25,3% et 30,4% pour le niveau L300.

Pour une troisième fois consécutive, la performance (taux de réussite) des étudiants de la troisième année dépasse celle des étudiants de la première année. Selon les données sur le verbe

tenir, les taux de réussite sont 68,4% pour les étudiants de la troisième année et 41,2% pour ceux de la première, renvoyant encore à une grande différence de 27,2% entre les deux classes. 1 étudiant de chaque classe (1,5% pour le niveau L100 et 1,3% pour le niveau L300) ont eu la morphologie seule correcte tandis que 8,8% (L100) et 13,9% (L300) ont eu la syntaxe seule correcte. Les taux respectifs de morphosyntaxe incorrecte pour la première et de la troisième année sont 48,5% et 16,5%, suggérant une meilleure maîtrise de la construction et du sémantisme du verbe *tenir* chez les étudiants de la troisième année.

Le trait de dominance des étudiants de la troisième année sur ceux de la première année a changé à partir des données sur le verbe *rêver* où le taux de réussite de 57,4% des étudiants de la première année dépasse celui de 39,2% des étudiants de la troisième année par 18,2%. Aucun étudiant de la première année n'a eu la morphologie seule correcte, mais 1 étudiant de la troisième (1,3%) l'a eue et pour la syntaxe seule correcte, les taux sont 27,9% pour le niveau L100 et 21,6% pour le niveau L300. 14,7% et 38,0% sont les taux respectifs de morphosyntaxe incorrecte pour les étudiants de la première et de la troisième année.

En ce qui concerne la construction du verbe *réfléchir*, les données nous révèlent qu'une fois encore le taux de réussite de 63,2% obtenu par les étudiants de la première année dépasse celui de 51,9% des étudiants de la troisième année par 11,3%. Aucun des étudiants des deux classes n'a eu la morphologie seule correcte et les taux de syntaxe seule correcte sont 22,1% pour les étudiants de la première année et 21,5% pour ceux de la troisième année. Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte, les étudiants du niveau L100 ont réalisé 14,7% et ceux du niveau L300 ont obtenu 26,6%.

A partir des analyses faites sur les verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver* et *réfléchir*, nous avons vu que le taux d'échec moyen des étudiants de la première année est 61,8% et celui de la troisième année est 54,2% ce qui donne un taux d'échec moyen de 58,0% pour les deux classes. Comme le taux d'échec moyen obtenu par les étudiants de la première et de la deuxième année pour les verbes est 61,2%, nous avons constaté un décroissement de 3,2%, qui peut être dû à une amélioration dans la performance globale des étudiants de la troisième année par rapport à celle des étudiants de la première année.

D'ailleurs, le nouveau trait de récurrence des mêmes chiffres pour la morphologie et la syntaxe seules correctes et parfois des taux de morphologie seule correcte plus élevés que celui de syntaxe seule correcte repérés au niveau du premier groupe de verbes est absent pour ce sous-groupe. Sauf dans le cas du verbe *renoncer* (au niveau L100), tous les taux de syntaxe seule correcte sont plus élevés que ceux de la morphologie seule correcte. Pour la morphosyntaxe incorrecte, les résultats sont mixtes pour les étudiants du niveau L100 où les taux de syntaxe seule

correcte pour les verbes *manquer*, *rêver*, *réfléchir* sont plus élevés que ceux de morphosyntaxe incorrecte et c'est l'inverse pour les verbes *penser*, *renoncer*, *tenir*, mais, au niveau L300 seul le verbe *manquer* présente une situation dans laquelle le taux de syntaxe seule correcte dépasse celui de morphosyntaxe incorrecte. Selon ces faits, on serait tenté de poser que les étudiants de la première année sont mieux placés dans la connaissance des constructions et des sémantismes des verbes de ce sous-groupe puisque nous considérons un taux de syntaxe seule correcte plus élevé que celui de morphosyntaxe incorrecte correspondant à un meilleur niveau de connaissance. Mais ce point de vue ne peut être tenable qu'après une vérification des différences qui existent entre les taux des deux classes au niveau des verbes individuels.

5.3.2.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition *de*

Dans ce groupe se trouvent des verbes à un complément indirect (premiers) dont les GP COI qu'ils appellent peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *en* ou les pronoms disjoints *de lui / d'eux / d'elle(s)*. Les verbes de ce groupe : *souffrir*, *résulter*, *rire*, *profiter*, *rêver*, *bénéficier*, *dépendre*, *raffoler*, et *douter*, présentent donc la structure **V de N → en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)**. Les données des résultats obtenus à partir de ces verbes sont présentées dans le tableau suivant accompagné des remarques sur les données.

Tableau 40 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (III)

Année	Réponse	Verbe									
		<i>souffrir</i> Fréq./%	<i>résulter</i> Fréq./%	<i>rire</i> Fréq./%	<i>profiter</i> Fréq./%	<i>rêver</i> Fréq./%	<i>bénéficier</i> Fréq./%	<i>dépendre</i> Fréq./%	<i>raffoler</i> Fréq./%	<i>douter</i> Fréq./%	% général
1 ^{ère}	MSC	46(67,6)	39(57,4)	17(25,0)	44(64,7)	28(41,2)	45(66,2)	36(52,9)	46(67,6)	25(36,8)	53,2
	MC, SI	0(0,0)	0(0,0)	1(1,5)	1(1,5)	0(0,0)	1(1,5)	1(1,5)	0(0,0)	1(1,5)	0,8
	SC, MI	8(11,8)	13(19,1)	4(5,9)	11(16,2)	7(10,3)	7(10,3)	7(10,3)	8(11,8)	4(5,9)	11,3
	MSI	14(20,6)	16(23,5)	46(67,6)	12(17,6)	33(48,5)	15(22,1)	4(35,3)	14(20,6)	38(55,9)	34,6
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	100
3 ^e	MSC	44(55,7)	35(44,3)	38(48,1)	47(59,5)	5(57,0)	48(60,8)	27(34,2)	42(53,2)	38(48,1)	51,2
	MC, SI	0(0,0)	1(1,3)	1(1,3)	3(3,8)	2(2,5)	3(3,8)	2(2,5)	1(1,3)	1(1,3)	2,0
	SC, MI	9(11,4)	16(20,3)	10(12,7)	13(16,5)	15(19,0)	9(11,4)	9(11,4)	11(13,9)	5(6,3)	13,6
	MSI	26(32,9)	27(34,2)	30(38,0)	16(20,3)	17(21,5)	19(24,1)	41(51,9)	25(31,6)	35(44,3)	33,2
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

Selon les résultats sur les constructions des verbes de ce sous-groupe : *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier, dépendre, raffoler* et *douter*, le taux moyen de réussite pour les deux classes est 52,2%, car les taux de réussite pour les classes sont 53,2% chez les étudiants de la première année et 51,2% chez ceux de la troisième année. Ainsi, les étudiants de la première année jouissent d'une supériorité marginale de 2,0% sur la performance (réussite) des étudiants de la troisième année. D'un côté, c'est le taux de réussite moyen le plus élevé des trois (sous)-groupes analysés. De l'autre côté, le taux de réussite moyen des deux classes ici dépasse celui de 49,2% obtenu par les étudiants de la première et de la deuxième année par 3,0%.

D'après les données récupérées sur le verbe *souffrir*, le taux de réussite (67,6%) obtenu par les étudiants de la première année dépasse celui des étudiants de la troisième année à 55,7% par 11,9%. Aucun étudiant des deux classes n'a eu la morphologie seule correcte et les taux de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont très proches à 11,8% pour le niveau L100 et 11,4% pour le niveau L300. A propos de la morphosyntaxe incorrecte, les taux respectifs pour la première et la troisième année sont 20,6% et 32,9%. Il est évident que la différence entre les performances des deux classes tient à une meilleure maîtrise par les étudiants de la première année et à une plus lourde ignorance chez les étudiants de la troisième année.

Pour le verbe *résulter*, les données montrent que les étudiants de la première année ont encore un taux de réussite plus élevé, de 13,1%, que celui des étudiants de la troisième année, les taux de réussites des deux classes étant 57,4% et 44,3%. Aucun étudiant de la première année n'a eu la morphologie seule correcte, mais un étudiant de la troisième année, soit 1,3% l'a eue, et 19,1% et 20,3% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte des étudiants des niveaux L100 et L300. Les taux de morphosyntaxe incorrecte pour le niveau L100 est 23,5% et celui pour le niveau L300 est 34,2%, nous suggérant encore une ignorance plus lourde de la part des étudiants de la troisième année de la construction et du sémantisme du verbe.

A propos du verbe *rire*, les résultats nous présentent une situation de meilleure performance de la part des étudiants de la troisième année dont le taux de réussite de 48,1% dépasse celui des étudiants de la première année (25,0%) par 23,1%. 1 étudiant de chacune des deux classes (1,5% pour le niveau L100 et 1,3% pour le niveau L300) a eu la morphologie seule correcte et, alors que 5,9% des étudiants de la première année ont eu la syntaxe seule correcte, 12,7% de ceux de la troisième année l'ont eue. Le taux de morphosyntaxe incorrecte est 38,0% pour les étudiants de la troisième année alors que c'est très élevé pour les étudiants de la première année à 67,6%, preuve d'une ignorance lourde de la construction et du sémantisme du verbe chez les étudiants de la première année. Ce fait semble étayer notre assertion, lors de l'analyse globale, que *rire de* est un verbe moins courant que *se moquer de* et pose donc plus de difficultés aux étudiants de la première

année qu'à ceux de la troisième année qui pourraient acquérir plus de maîtrise de la construction du verbe au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études universitaires.

Nous avons observé, à partir des données sur le verbe *profiter*, que les étudiants de la première année ont encore eu un meilleur succès dans la substitution pronominale du GP COI, leur taux de réussite de 64,7% dépassant celui des étudiants de la troisième année (59,5%) par 5,2%. 1 étudiant (1,5) de la première année et 3 étudiants (3,8%) de la troisième année ont eu la morphologie seule correcte, tandis que 16,2% et 16,5% respectivement des étudiants de la première et de la troisième années ont eu la syntaxe seule correcte. Pour les taux de morphosyntaxe incorrecte, ils sont 17,6% (niveau L100) et 20,3% (niveau 300). Selon les chiffres sur ce verbe, nous pouvons dire que les connaissances des deux classes sont presque égales, sauf que les étudiants de la première année exhibent une maîtrise un peu plus élevée que ceux de la troisième année.

En ce qui concerne la construction du verbe *rêver*, les données montrent que les étudiants de la troisième année jouissent d'une supériorité de réussite de 15,8% sur la performance des étudiants de la première année, car les taux de réussite respectifs des deux classes sont 57,0% et 41,2%. Pourtant, aucun étudiant de la première année n'a mis la forme correcte du pronom visé à une position incorrecte, mais 2 étudiants de la troisième année, soit 2,5% l'ont fait, et 10,3% et 19,0% respectivement des étudiants de la première et de la troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Quant à la morphosyntaxe incorrecte, les taux sont 48,5% pour le niveau L100 et 21,5% pour le niveau L300.

Les données sur le verbe *bénéficier* nous présentent une autre instance d'une meilleure performance chez les étudiants de la première année, car le taux de réussite de 66,2% qu'ils ont réalisé dépasse celui des étudiants de la troisième année (60,8%) par 6,6%. 1 étudiant de la première année (1,5%) et 3 étudiants de la troisième année ont eu la morphologie seule correcte avec des taux de syntaxe seule correcte proches à 10,3% pour le niveau L100 et 11,4% pour le niveau L300. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont également proches, à 22,1% (niveau L100) et 24,1% (niveau L300). Le trait marqué par les chiffres sur ce verbe est semblable à celui présenté à partir du verbe *profiter*, montrant des connaissances quelque peu égales chez les étudiants des deux classes, mais avec une maîtrise un peu plus élevée chez les étudiants de la première année.

Le verbe *dependre* nous fournit des données qui, une fois encore, établissent une meilleure (d'une différence de 18,7%) performance des étudiants de la première année par rapport à ceux de la troisième année. Les taux de réussite sont 52,9% et 34,2% respectivement pour la première et la troisième année. 1 étudiant de la première année (1,3%) et 2 étudiants de la troisième année (2,5%) ont eu la morphologie seule correcte tandis que 10,3% des étudiants de la première année et 11,4%

des étudiants de la troisième année (mêmes chiffres pour le verbe *bénéficier*) ont eu la syntaxe seule correcte. En fait, ce sont les taux de morphosyntaxe incorrecte de 35,3% pour les étudiants du niveau L100 et celui de 51,9% pour ceux du niveau L300 qui illustrent le vrai écart entre les niveaux d'ignorance de la construction du verbe chez les étudiants des deux classes.

A partir des données sur la construction du verbe *raffoler*, il y a encore, du côté des étudiants de la première année, un meilleur succès, car ils ont obtenu un taux de réussite de 67,6% par opposition à 53,2% , nous ramenant alors à une différence de 14,4% entre les deux classes. Aucun étudiant de la première année n'a eu la morphologie seule correcte, mais 1 étudiant de la troisième année, soit 1,3%, l'a eue, et les taux de syntaxe seule correcte sont 11,8% pour le niveau L100 et 13,9% pour le niveau L300. Les taux de morphosyntaxe seule incorrecte pour les deux classes sont 20,6% (niveau L100) et 31,6% (niveau L300).

Pour le dernier verbe du sous-groupe, *douter*, qui a produit l'une des performances générales les plus basses (deuxième après le verbe *rire*), le taux de réussite des étudiants de la troisième année (48,1%) dépasse celui des étudiants de la première année (36,8%) par 11,3%. 1 étudiant de chaque classe (1,5% pour L100 et 1,3% pour L300) a eu la morphologie seule correcte tandis que 5,9% et 6,3% respectivement des étudiants de la première et de la troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Enfin, 55,9% des étudiants de la première année et 44,3% de ceux de la troisième année ont eu la morphosyntaxe incorrecte, preuve suffisante de l'ignorance très lourde de la construction et du sémantisme de ce verbe chez les étudiants des deux classes : plus d'une moitié des étudiants du niveau L100 exhibent une ignorance absolue des faits alors que plus des deux cinquièmes de ceux de la troisième année sont aussi ignorants des faits.

Il s'ensuit de l'analyse faite sur les données des verbes *souffrir*, *résulter*, *rire*, *profiter*, *rêver*, *bénéficier*, *dépendre*, *raffoler* et *douter* que le taux d'échec moyen des deux classes est 47,8% puisque les deux classes ont eu des taux d'échec de 46,8% (niveau L100) et 48,8% (niveau L300). Comme le taux d'échec moyen obtenu à partir de ces mêmes verbes par les étudiants de la première et de la deuxième année est 50,8%, il est clair qu'il y a un décroissement de 3,0% entre les deux groupes, suggérant une performance un peu plus élevée par le présent groupe, grâce à une meilleure performance des étudiants de la troisième année sur celle des étudiants de la deuxième année.

Soulignons que les taux de morphologie seule correcte des deux classes sont très réduits, étant de 0,0% à 1,5% chez les étudiants de la première et de 0,0% à 3,8% chez ceux de la troisième année. Ces taux sont suivis de ceux de syntaxe seule correcte qui sont de 6,9% à 19,1% pour les étudiants de la première année et de 6,3% à 20,3% pour ceux de la troisième année. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont les plus élevés et les plus variés s'étalant de 17,6% à 67,6% chez les étudiants du niveau L100 et de 21,5% à 51,9% chez ceux de la troisième année. Comme selon nous

le taux de morphosyntaxe incorrecte indique le niveau d'ignorance absolue des constructions et des sémantismes des verbes chez les étudiants, nous voulons comparer les taux des deux classes. Les taux moyens de morphosyntaxe incorrecte sont 34,6% pour les étudiants de la première année et 33,2% pour ceux de la troisième année – une différence de 1,4% entre les deux classes. Nous en avons déduit, donc, que bien que le taux de réussite soit plus élevé de 2,1% chez les étudiants du niveau L100 par rapport à celui des étudiants du niveau L300, il est aussi évident que le taux d'ignorance des faits impliqués dans la pronominalisation des verbes chez les étudiants de la première année est encore plus élevé de 1,4% par rapport à ceux de la troisième année. Autrement dit, un pourcentage un peu plus grand des étudiants de la troisième année est sorti de l'ignorance absolue des faits, peut être grâce à la durée plus longue des études universitaires (chez eux).

5.3.2.3. Verbes du troisième groupe

Il s'agit, dans ce groupe, de 10 verbes à GP COS qui se construisent avec les prépositions *à* et *de* faisant appel aux pronoms clitiques *lui* et *en* lors de la pronominalisation des GP COS qu'ils construisent. Notons que ces verbes disposent déjà d'un GN COD placé, normalement, avant le GP COS. En tant que constructions qui mettent des prépositions différentes en jeu, nous pensons qu'ils présenteront des perspectives propres, et nous croyons qu'il serait prudent, comme déjà fait pour le deuxième groupe de verbes, de répartir ce groupe aussi en deux sous-groupes, selon les constructions avec les deux prépositions.

5.3.2.3.1. Verbes à GP COS introduits par la préposition *à*

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *lui*, qu'ils soient à compléments humains ou non humains. Il s'agit des verbes *demander*, *caler*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter*, *expliquer*, qui présentent la structure **V N à N → lui V**. Le tableau suivant nous présente les données et des explications sur les verbes précités.

Tableau 41 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (IV)

Année	Réponse	Verbe							
		<i>Demander</i> Fréq. (%)	<i>Cacher</i> Fréq.(%)	<i>Envoyer</i> Fréq.(%)	<i>Donner</i> Fréq.(%)	<i>Acheter</i> Fréq.(%)	<i>Apporter</i> Fréq.(%)	<i>Expliquer</i> Fréq. (%)	% général
1 ^{ère}	MSC	27(39,7)	35(51,5)	31(45,6)	35(51,5)	35(51,5)	45(66,2)	36(52,9)	51,3
	MC, SI	4(5,9)	1(1,5)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	1,0
	SC, MI	24(35,3)	7(10,3)	13(19,1)	7(10,3)	6(8,8)	8(11,8)	4(5,9)	14,5
	MSI	13(19,1)	25(36,8)	24(35,3)	26(38,2)	27(39,7)	15(22,1)	28(41,2)	33,2
	Total	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	68(100)	8(100)	100
3 ^e	MSC	36(45,6)	33(41,8)	37(46,8)	27(34,2)	26(32,9)	39(49,4)	23(29,1)	40,0
	MC, SI	4(5,1)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	1(1,3)	2(2,5)	2(2,5)	1,6
	SC, MI	14(17,7)	9(11,4)	3(3,8)	9(11,4)	5(6,3)	3(3,8)	5(6,3)	8,7
	MSI	25(31,6)	37(46,8)	39(49,4)	43(54,4)	47(59,5)	35(44,3)	49(62,0)	49,7
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

Les résultats de la performance des étudiants de la première et de la troisième année sur les verbes *demander*, *cacher*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter* et *expliquer* sont présentés dans le tableau (41). Le taux de réussite moyen de 51,3% obtenu par les étudiants de la première année dépasse celui de la troisième année (40,0%) par une large différence de 11,3%. Le taux de réussite moyen des deux classes est alors 45,6%, 4,8% de moins que le taux de réussite moyen de 50,4% obtenu par les étudiants de la première et de la deuxième année sur les mêmes verbes. Cela à cause de la performance (réussite) très basse chez les étudiants de la troisième année.

Les données sur le verbe *demander* nous révèlent que, tandis que 45,6% des étudiants de la troisième année ont eu la morphosyntaxe correcte, 39,7% des ceux de la première année l'ont eue, instaurant une différence de 5,9% entre les deux classes. C'est seul verbe à être nettement mieux manipulé par les étudiants de L300 que ceux de L100. 4 étudiants de chaque côté, soit 5,9% au niveau de L100 et 5,1% au niveau de L300, ont eu la morphologie seule correcte alors que 35,3% et 17,7% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les étudiants de la première et de la troisième année. Les taux de morphosyntaxe incorrecte pour les étudiants des deux classes sont 19,1% au niveau L100 et 31,6% au niveau L300. Malgré le taux de réussite un peu plus élevé obtenu par les étudiants de la troisième année, nous estimons que les étudiants de la première année sont plus avancés dans l'appropriation de la construction et du sémantisme du verbe *demander*, puisqu'il y a un grand écart entre les taux de morphosyntaxe incorrecte (ignorance absolue des faits) : seul 19,1% pour le niveau L100 par opposition à 31,6% pour le niveau L300.

A propos du verbe *catcher*, les données nous montrent que 51,5% des étudiants de la première année ont eu la morphosyntaxe correcte par opposition à 41,8% obtenu par les étudiants de la troisième année. Il y a donc une différence de 9,7% en faveur des étudiants de la première année. 1 étudiant (1,5%) de la première année a eu la morphologie seule correcte, mais aucun étudiant de la troisième année ne l'a eue. Ensuite, les taux de syntaxe seule correcte sont 10,3% pour les étudiants du niveau L100 et 11,4% pour ceux du niveau L300. Les taux de morphosyntaxe incorrecte, de 36,8% et de 46,8% respectivement pour la première et la troisième année, nous suggèrent toujours une ignorance plus lourde chez les étudiants de la troisième année quant à la connaissance de la construction et du sémantisme du verbe *catcher*.

D'après les données récupérées sur le verbe *envoyer*, l'un des deux verbes dont les résultats montrent une meilleure performance des étudiants de la troisième année sur ceux de la première année, le taux de réussite (morphosyntaxe correcte) obtenu par ceux-là est 46,8% et pour ceux-ci c'est 45,6%, nous présentant un décalage marginal de 1,2% entre les deux classes. Aucun étudiant des deux classes n'a eu la morphologie seule correcte, mais 13 étudiants de la première année, soit 19,1% et 3 étudiants de la troisième année, soit 3,8% ont eu la syntaxe seule correcte. Tandis que 35,3% des étudiants de la première année ont eu la morphosyntaxe incorrecte, 49,4% de ceux de la troisième année l'ont eue, fait qui nous pousse à poser qu'en dépit de la performance un peu plus élevée des étudiants de la troisième année sur celle des étudiants de la première année, le niveau d'ignorance absolue est plus lourd chez les premiers que les seconds.

En ce qui concerne le verbe *donner*, que nous considérons comme le prototype de ce sous-groupe, nous avons observé que le taux de réussite de 51,5% réalisé par les étudiants de la première année devance celui des étudiants de la troisième année (34,2%) par une grande différence de 17,3%. Une fois encore, aucun étudiant des deux classes n'a eu la morphologie seule correcte, mais 7 étudiants (10,3%) de la première année et 9 étudiants (11,4%) de la troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Les taux de morphosyntaxe incorrecte pour les deux classes sont 38,2% pour le niveau L100 et 54,4% pour ceux du niveau L300. Remarquons que lors de l'analyse comparative de la performance des étudiants de la première et de la deuxième année sur ce verbe, nous avons attribué partiellement la faible performance à l'exigence du pronom pluriel *leur* pour la construction de ce verbe un facteur qui complique et rend plus difficile la substitution pronominale aux étudiants.

Le verbe *acheter* nous présente un autre cas dans lequel les étudiants de la première année ont eu un meilleur succès (différence de 18,6%) que ceux de la troisième année. Les données sur ce verbe montrent que le taux de réussite pour le niveau L100 reste le même que celui pour le verbe précédent (*donner*) à 51,5%, mais le taux de réussite pour le niveau L300 s'abaisse à 32,9%. Les

taux de morphologie seule correcte sont 0,0% et 1,3% respectivement pour la première et la troisième année, alors que les taux de syntaxe seule correcte respectifs sont 8,8% et 6,3%. Ce verbe enregistre un taux de morphosyntaxe incorrecte relativement élevé à 59,5% pour les étudiants de la troisième année par opposition à celui de 39,7% pour les étudiants de la première année.

Selon les données repérées sur le verbe *apporter*, qui enregistre le taux de réussite le plus élevé parmi les verbes de ce sous-groupe, le taux de réussite chez les étudiants de la première année de 66,2% dépasse celui obtenu par les étudiants de la troisième année (49,4%) par 16,8%. Aucun étudiant de la première année n'a eu la morphologie seule correcte, mais 2 étudiants de la troisième année, soit 2,5% l'ont eue et 11,8% et 3,8% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les niveaux L100 et L300. Le taux de morphosyntaxe incorrecte de 44,3% obtenu par les étudiants de la troisième année est de deux fois celui de 22,1% obtenu par les étudiants de la première année.

Quant au verbe le moins réussi chez les étudiants de la troisième année, *expliquer*, nous avons constaté, à partir des données observées, que les étudiants de la première année ont eu un taux de réussite de 52,9% qui instaure le plus grand écart de 23,8% entre leur performance et celle des étudiants de la troisième année, de 29,1%. Les taux de morphologie seule correcte restent 0,0% (L100), 2,5% (L300) et ceux de syntaxe seule correcte sont 5,9% chez les étudiants de la première année et 6,3% chez ceux de la troisième année. Les étudiants de la troisième année ont encore enregistré un taux de morphosyntaxe seule correcte très élevé à 62,0% par opposition à celui de 41,2% chez les étudiants de la première année, preuve d'ignorance très élevée chez les premiers.

L'analyse des données sur les verbes *demander*, *caler*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter*, *expliquer* nous montre que le taux moyen d'échec pour les deux classes est 54,4% car les taux d'échec moyen pour les deux classes sont 48,7% (première année) et 60,0% (deuxième année.) Pour ce même sous-groupe de verbes, les étudiants de la première et de la troisième année ont eu un taux d'échec moyen de 49,6%. Donc, il y a une réduction marginale de 0,7% entre les taux d'échec moyen des deux groupes d'étudiants due la performance un peu plus élevée des étudiants de la troisième année sur celle des étudiants de la deuxième année. Pourtant, nous avons noté que le taux d'échec obtenu par les étudiants de la troisième année est très élevé à 60,1%.

En outre, les taux de morphosyntaxe seule correcte sont les moindres : chez les étudiants de la première année, hormis les taux de 5,9% (*demander*) et 1,5% (*caler*), les cinq autres verbes ont produit des taux de 0,0% alors que chez les étudiants de la troisième année, seuls trois verbes ont produit 0,0% et les autres ont des taux entre 1,3% et 5,1%. Quant aux taux de syntaxe seule correcte, ils s'étendent de 5,9% à 35,3% (*demander*) pour les étudiants de la première année et de 3,8% à 17,4% pour ceux de la troisième année. Sauf pour le verbe *demander* (35,3%), tous les taux de syntaxe seule correcte sont moindres que ceux de la morphosyntaxe incorrecte. Or, les taux de

morphosyntaxe incorrecte des deux classes sont de 19,1% à 41,2% pour le niveau L100 et de 31,6% à 62,0% pour le niveau L300, preuve suffisante que l'ignorance absolue des constructions et des sémantismes des verbes de ce sous-groupe est plus lourde chez les apprenants de la troisième année que chez ceux de la première année.

5.3.2.3.2. Verbes à GP COS introduits par la préposition *de*

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *en*, qu'ils soient à compléments humains ou non humains. Les trois verbes traités dans ce sous-groupe sont *excuser*, *sauver* et *punir*, qui présentent la structure **V N de N → en V**. Le tableau suivant nous présente les données et des explications sur les verbes précités.

Tableau 42 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (V)

Année	Réponse	Verbe			
		<i>Excuser</i>	<i>Sauver</i>	<i>Punir</i>	%
		Fréq. (%)	Fréq. (%)	Fréq. (%)	Général
1 ^{ère}	MSC	44(64,7)	49(72,1)	45(66,2)	67,6
	MC, SI	1(1,5)	2(2,9)	1(1,5)	1,9
	SC, MI	9(13,2)	6(8,8)	5(7,4)	9,9
	MSI	14(20,6)	11(16,2)	17(25,0)	20,6
	Total	68(100)	68(100)	8(100)	100
3 ^e	MSC	37(46,8)	33(41,8)	30(38,0)	42,2
	MC, SI	1(1,3)	3(3,8)	0(0,0)	1,7
	SC, MI	16(20,3)	10(12,7)	8(10,1)	14,3
	MSI	25(31,6)	33(41,8)	41(51,9)	41,8
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	100

Le tableau (42) présente les données des résultats sur les verbes *excuser*, *sauver* et *punir*. Selon ces données, la différence entre les taux de réussite moyen des deux classes est très élevée à 25,4%, car les étudiants de la première année ont obtenu 67,6% par opposition à 42,2% pour les étudiants de la troisième ; le taux moyen de morphosyntaxe correcte (réussite) pour les deux classes est 54,9%. Ce taux de réussite moyen marque une réduction de 1,9% du taux de réussite moyen réalisé par les étudiants de la première et de la deuxième année.

Selon les données observées sur le verbe *excuser*, 64,7% des étudiants de la première année ont eu la morphosyntaxe correcte alors que ceux de la troisième année ont eu 46,8%. La différence entre les taux de réussite des deux classes est alors 17,9%. 1 étudiant de chaque classe – 1,5% (niveau L100) et 1,3% (niveau L300) ont eu la morphologie seule correcte, tandis que 13,2% des étudiants de la première année et 20,3% de ceux de la troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Les taux respectifs de morphosyntaxe incorrecte pour la première et de la troisième année sont 20,6% et 31,6%.

A partir des données repérées sur le verbe *sauver*, il est encore clair que la performance (réussite) des étudiants de la première année est bien plus élevée par rapport à celle des étudiants de la troisième année. De fait, le taux de réussite de 72,1% obtenu par les premiers dépasse celui des seconds (41,8%) par une différence incroyable de 30,3% ! 2,9% et 3,8% respectivement des étudiants de la première et de la troisième année ont eu la morphologie seule correcte ; 8,8% des étudiants de la première année et 12,7% des ceux de la troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Les taux de morphosyntaxe incorrecte pour les deux classes sont 16,2% (niveau L100) et 41,8% (niveau L300) – cette différence pointe la différence entre la connaissance des deux classes, surtout en ce qui concerne l'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe *sauver* chez les étudiants de la troisième année

A propos du verbe *punir*, le taux de réussite chez les étudiants de la première année (66,2%) dépasse encore une fois celui obtenu par les étudiants de la troisième année de 38,0% par une différence inattendue de 28,2%. 1 étudiant de la première année, soit 1,5%, a eu la morphologie seule correcte, mais aucun étudiant de la troisième année ne l'a eue ; 7,4% et 10,1% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les étudiants de la première et de la troisième année. Tandis que seul un quart (25,0%) des étudiants de la première année ont eu la morphosyntaxe incorrecte, plus d'une moitié (51,9%) de ceux de la troisième année l'ont eue, preuve de la gravité du niveau d'ignorance chez ceux-ci.

Par le biais de l'analyse faite sur les verbes *excuser*, *sauver*, et *punir*, nous avons constaté que le taux d'échec moyen des deux classes est 45,1%, puisque les taux d'échec moyen chez les étudiants de la première année est 32,4% et celui des étudiants de la troisième année est 57,8%, instaurant une différence de 25,4% entre les taux d'échec moyen des deux classes. Par comparaison au taux d'échec moyen (43,2%) réalisé par les étudiants de la deuxième et de la troisième année, il y a un accroissement de 1,9% pour les étudiants de la première et de la troisième année, indiquant une baisse de performance.

Par ailleurs, les taux de morphologie seule correcte restent les moindres, s'étalant de 1,5% à 2,9% chez les étudiants de la première année, et de 0,0% à 3,8% chez ceux de la troisième année,

suivis des taux de syntaxe seule correcte de 7,4% à 13,2% pour les étudiants de la première année et de 10,1% à 20,3% pour ceux de la troisième année. Toujours les plus élevés, les taux de morphosyntaxe incorrecte s'étendent de 16,2% à 25,0% chez les étudiants de la première année et de 31,6% à 51,9% chez ceux de la troisième année, indications de la connaissance médiocre chez eux des constructions et des sémantismes des verbes de ce sous-groupe.

5.3.3. Analyse comparative des résultats des étudiants de la deuxième et de la troisième année

5.3.3.1. Verbes du premier groupe

Il s'agit, ici, des verbes *plaire, sourire, nuire, obéir* et *ressembler* – verbes à un complément indirect - dont la substitution pronominale des GP COI exige les pronoms clitiques *lui* et *leur* qui neutralisent le genre. Ces verbes ont la construction **V à N → lui V** lors de la pronominalisation. La présentation des résultats obtenus sur ces verbes est la suivante :

Tableau 43 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (I)

Année	Réponse	Verbe					
		<i>Plaire</i> Fréq.(%)	<i>Sourire</i> Fréq.(%)	<i>Nuire</i> Fréq.(%)	<i>Obéir</i> Fréq.(%)	<i>Ressembler</i> Fréq.(%)	% Général
2 ^e	MSC	59(62,1)	18(18,9)	40(42,1)	42(44,2)	44(46,3)	42,7
	MC, SI	2(2,1)	11(11,5)	0(0,0)	3(3,2)	5(5,3)	4,5
	SC, MI	3(3,2)	3(3,2)	5(5,3)	8(8,4)	9(9,5)	5,9
	MSI	31(32,6)	63(66,3)	50(52,6)	42(44,2)	37(38,9)	46,9
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100
3 ^e	MSC	47(59,5)	21(26,6)	34(43,0)	38(48,1)	31(39,2)	43,2
	MC, SI	2(2,5)	9(11,4)	2(2,5)	0(0,0)	4(5,1)	4,3
	SC, MI	1(1,3)	4(5,1)	2(2,5)	5(6,3)	4(5,1)	4,0
	MSI	29(36,7)	45(57,0)	41(51,9)	36(45,6)	40(50,6)	48,5
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

Les données sur les constructions des verbes (du premier groupe) *plaire, sourire, nuire obéir, ressembler* sont présentées dans le tableau (43). Ces données nous présentent un taux de

réussite moyen de 43,0% pour les deux classes : les étudiants de la deuxième année ont eu un taux de réussite moyen de 42,7% et ceux de la troisième année ont eu 43,2%, instaurant une différence très marginale de 0,5% entre les deux classes. En fait, le taux de réussite moyen est le moindre réalisé à partir des verbes de ce groupe, car le taux de réussite moyen pour les étudiants de la première et de la deuxième année est 48,4% et celui pour les étudiants de la première et de la troisième année est 48,6%.

Selon les données observées sur la construction du verbe *plaire*, les étudiants de la deuxième année ont obtenu un taux de réussite (morphosyntaxe correcte) de 62,1%, 2,6% de plus que celui obtenu par les étudiants de la troisième année à 59,5%. Deux étudiants de chaque classe (2,1% pour le niveau L200 et 2,5% pour le niveau L300) ont eu la morphologie seule correcte et les taux respectifs de syntaxe seule correcte chez les étudiants de la deuxième et de la troisième année sont 3,2% et 1,3%. Pour les taux de morphosyntaxe incorrecte qui sont les plus élevés parmi les réponses incorrectes, les étudiants de la deuxième année ont eu 32,6% et ceux de la troisième année ont eu 36,7%, preuve claire que plus d'étudiants de la troisième année que de la deuxième année ignorent la construction et le sémantisme du verbe *plaire*.

A propos du verbe *sourire*, les données nous montrent que la performance des deux classes est très basse, le taux de réussite chez les étudiants de la deuxième année étant 18,9% par rapport à 26,6% chez ceux de la troisième année. Il y a donc une différence de 7,7% entre les deux classes, cette fois-ci en faveur des étudiants de la troisième année. De manière anormale, les taux de morphologie seule correcte sont très élevés pour les deux classes, à 11,5% pour les étudiants de la deuxième année et 11,4% pour ceux de la troisième année, alors que les taux de syntaxe seule correcte restent très réduits : 3,2% pour le niveau L200 et 5,1% pour le niveau L300. Ce verbe a produit des taux de morphosyntaxe incorrecte très lourds de 66,3% chez les étudiants de la deuxième année et 57,0% chez ceux de la troisième année. L'ignorance est plus lourde chez les étudiants de la deuxième année.

Quant à la construction du verbe *nuire*, les données repérées nous révèlent que les performances des deux classes sont presque les mêmes, étant donné que la différence entre les deux classes est 0,9%. En fait, les étudiants de la deuxième année ont obtenu un taux de réussite moyen de 42,1% par opposition à 43,0% chez les étudiants de la troisième année. Aucun étudiant de la deuxième année n'a eu la morphologie seule correcte, mais deux étudiants de la troisième année, soit 2,5%, l'ont eue, et 5,3% et 2,5% sont les taux respectifs de syntaxe seules correctes chez les étudiants de la deuxième et de la troisième année. Ces taux très réduits de morphologie et de syntaxe seules correctes sont contrebalancés par des taux de morphosyntaxe incorrecte très élevés des deux classes, à 52,6% chez les apprenants de la deuxième année et 51,9% chez ceux de la

troisième année. En fait, plus de la moitié des étudiants des deux côtés exhibent une ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe *nuire*.

Pour le verbe *obéir*, les données nous montrent que la performance (taux de réussite) réalisée par les étudiants de la troisième année dépasse celle de ceux de la deuxième année par 3,9%, puisque les premiers ont eu un taux de réussite de 48,1% alors que les seconds ont obtenu 44,2%. Aucun étudiant de la troisième année n'a mis la forme correcte du pronom visée à des positions incorrectes, mais 3 étudiants de la deuxième année, soit 3,2%, l'ont fait. 8,4% et 6,3% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année. Le taux de morphosyntaxe incorrecte chez les étudiants de la deuxième année est le même que le taux de réussite (44,2%), mais chez les étudiants de la troisième année, c'est 45,6%.

En ce qui concerne la construction du verbe *ressembler*, les données nous présentent une meilleure performance de la part des étudiants de la deuxième année, puisque le taux de réussite de 46,3% qu'ils ont obtenu dépasse celui de 39,2% obtenu chez les étudiants de la troisième année par 7,1%. Très proches, les taux de morphologie seule correcte obtenus par les deux classes sont 5,3% pour le niveau L200 et 5,1% pour le niveau L300, tandis que les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les mêmes classes sont 9,5% et 5,1% (même taux que de morphologie seule correcte pour L300). Au niveau de la morphosyntaxe incorrecte, les étudiants de la deuxième année ont eu 38,9% et ceux de la troisième année ont eu 50,6%, preuve que ceux-là sont mieux avancés que ceux-ci dans la connaissance de la construction et du sémantisme du verbe. En tout cas, plus de la moitié des étudiants de la troisième année exhibent une ignorance absolue de ces faits.

Cette analyse faite sur les verbes *plaire*, *sourire*, *nuire*, *obéir*, *ressembler* révèle que les étudiants de la deuxième année ont réalisé un taux d'échec moyen de 57,3% et ceux de la troisième année de 56,8%, ce qui donne un taux d'échec moyen pour les deux classes de 57,0%. Ce taux d'échec moyen est le plus élevé parmi ceux obtenus à partir de ce groupe de verbes, car le taux d'échec moyen d'étudiants de la première et de la deuxième année est 51,6% et celui des étudiants de la première et de la troisième année est 51,4%. Par conséquent, le taux d'échec s'accroît, au moins pour ce groupe de verbes, au fur et à mesure que les étudiants avancent dans leurs études universitaires, bien qu'il y un abaissement léger entre la deuxième et la troisième année.

En outre, nous avons observé que, sauf dans le cas du verbe *sourire* où le taux de morphologie seule correcte est un peu élevé (à 11,5% pour le niveau L200 et 11,4% pour le niveau L300), les taux de morphologie et syntaxe seules correctes sont proches et bien réduits pour les verbes. Les taux de morphologie seule correcte sont entre 0,0% et 5,3%, 0,0% et 5,1%, respectivement pour la deuxième et la troisième année, alors que les taux respectifs de syntaxe seule correcte des deux classes sont entre 3,2% et 9,5% (L200), 1,3% et 6,3% (L300). Les taux de

morphosyntaxe incorrecte sont cependant très élevés, s'étalant de 32,6% (*plaire*) à 66,3% (*sourire*) chez les étudiants de la deuxième année et de 36,7% (*plaire*) à 57,0% (*sourire*) chez ceux de la troisième année. Ces données impliquent que la majorité des étudiants des deux classes se trouvent aux deux extrémités des réponses : la réussite (connaissance parfaite) ou échec (ignorance absolue) des constructions et des sémantismes des verbes du groupe, en laissant une partie minoritaire des étudiants aux niveaux de connaissance transitionnelles (morphologie et syntaxe seules correctes) des faits.

5.3.3.2. Verbes du deuxième groupe

Ce groupe comprend des verbes qui se construisent avec les prépositions *à* et *de* faisant appel aux pronoms clitiques ou disjoints lors de la pronominalisation des GP COI qu'ils construisent. Comme déjà expliqué ailleurs, ces constructions avec des prépositions différentes peuvent présenter des perspectives propres, nous maintenons la répartition de ce groupe en deux sous-groupes, selon les constructions avec les deux prépositions.

5.3.3.2.1. Verbes qui se construisent avec la préposition *à*

Il s'agit, à ce stade, des verbes *manquer*, *penser*, *renoncer*, *tenir*, *rêver*, et *réfléchir* qui peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *y* ou les pronoms disjoints *à lui*, *à eux*, *à elle(s)* selon que le GP COI à pronominaliser représente un être humain ou non humain. Alors, ces verbes présentent soit la structure **V à N → y V**, soit la structure **V à N → V à lui/à eux/à elle(s)** lors de la pronominalisation. Les résultats sur ces verbes, concernant les étudiants de la deuxième et de la troisième année, sont présentés dans le tableau suivant avant des explications.

Tableau 44 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (II)

Année	Réponse	Verbe						
		<i>Manquer</i> Fréq.(%)	<i>Penser</i> Fréq.(%)	<i>Renoncer</i> Fréq.(%)	<i>Tenir</i> Fréq.(%)	<i>Rêver</i> Fréq.(%)	<i>Réfléchir</i> Fréq.(%)	% général
2 ^e	MSC	27(28,4)	35(36,8)	27(28,4)	52(54,7)	37(38,9)	48(50,5)	39,6
	MC, SI	4(4,2)	1(1,1)	10(10,5)	2(2,1)	1(1,1)	1(1,1)	3,4
	SC,MI	34(35,8)	29(30,)	25(26,3)	19(20,0)	20(21,1)	19(20,0)	25,6
	MSI	30(31,6)	30(31,6)	33(34,7)	22(23,2)	37(38,9)	27(28,4)	31,4
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100
3 ^e	MSC	30(38,0)	33(41,8)	28(35,4)	54(68,4)	31(39,2)	41(51,9)	45,7
	MC, SI	1(1,3)	0(0,0)	7(8,9)	1(1,3)	1(1,3)	0(0,0)	2,1
	SC, MI	26(32,9)	16(20,3)	20(25,3)	11(13,9)	17(21,5)	17(21,5)	22,6
	MSI	22(27,8)	30(38,0)	24(30,4)	13(16,5)	30(38,0)	21(26,6)	29,6
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

Le tableau (44) nous présente les résultats sur les verbes *manquer, penser, renoncer, tenir, rêver, réfléchir* selon lesquels le taux de réussite moyen de la deuxième et de la troisième année est 42,6%, puisque les taux de réussite moyen des deux classes sont 39,6% pour le niveau L200 et 45,7% pour le niveau L300, produisant une différence de 6,1% entre les deux classes. Le taux de réussite moyen des deux classes est le plus élevé par rapport aux deux autres repérés à partir des verbes de ce sous-groupe, car les taux de réussite moyens chez les étudiants de la première et deuxième années, première et troisième années sont respectivement 38,9% et 42,0%. Autrement dit, la performance des étudiants sur les constructions de ces verbes s'améliore au fil des ans d'études universitaires, les taux d'amélioration de performance étant 1,4% (entre les niveaux L100 et L200) et 6,1% (entre les niveaux L200 et L300). Verbes de la première sous-catégorie du deuxième groupe.

D'après les résultats produits à partir du verbe *manquer*, le taux de réussite obtenu par les étudiants de la troisième année (38,0%) dépasse celui de 28,4% des étudiants de la deuxième année par 9,6%. 4,2% et 1,3% sont les taux respectifs de morphologie seule correcte pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année tandis que les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 35,8% et 32,9%. Pour la morphosyntaxe seule correcte, les taux sont 31,6% chez les étudiants de la deuxième année et 27,8% chez ceux de la troisième année. Notons que chez les étudiants de la troisième année, le taux de syntaxe seule correcte est plus élevé que celui de

morphosyntaxe incorrecte, impliquant qu'un plus grand nombre des étudiants sont sortis de l'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe.

Les données repérées sur le verbe *penser* montrent que la performance des étudiants de la troisième année est meilleure que chez ceux de la deuxième année : le taux de réussite obtenu par les premiers est 41,8% et dépasse celui des seconds (36,8%) par 5,0%. Aucun étudiant de la troisième année n'a mis la forme correcte du pronom visé à des positions incorrectes, mais 1,1% de ceux de la deuxième année l'a fait, et 30,5% et 20,3% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont 31,6% pour le niveau L200 et 38,0% pour le niveau L300, illustrant une ignorance très élevée chez les étudiants des deux classes, mais un peu plus élevée chez ceux de la deuxième année.

Selon les données sur la construction du verbe *renoncer*, la performance des étudiants de la troisième année se révèle meilleure que celle des étudiants de la deuxième année, du fait que les taux respectifs de réussite dans les deux classes sont 35,4% et 28,4%, instaurant une différence de 7,0% entre les deux classes. 10 étudiants de la deuxième année (10,5%) ont eu la morphologie seule correcte, mais 7 étudiants de la troisième année, soit 8,9%, l'ont eue, et 26,3%, 25,3% des étudiants de la deuxième et de la troisième année sont les taux de syntaxe seule correcte respectivement. Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte, les taux sont 34,7% chez les étudiants du niveau L200 et 30,4% chez ceux de la troisième année. Les taux de morphologie seule correcte montrent qu'un plus grand nombre des étudiants de la deuxième année par rapport à la troisième année se situe au niveau le plus proche de la maîtrise de la construction du verbe.

Pour le verbe *tenir*, qui a produit des réussites relativement élevées des deux côtés, les données nous révèlent que le taux de réussite obtenu par les étudiants de la troisième année (68,4%) est de 13,7% plus élevé que celui de 54,7% obtenu par les étudiants de la deuxième année. Les taux de morphologie seule sont 2,1% pour le niveau L200 et 1,3% pour le niveau L300 tandis que les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année respectivement sont 20,0% et 13,9%. L'écart entre les taux de réussite des deux classes se reflète au niveau du taux de morphosyntaxe incorrecte où les étudiants de la troisième année ont eu 16,9% par opposition à celui de 23,2% chez les étudiants de la deuxième année, preuve que les étudiants de la troisième année sont mieux placés quant à la connaissance de la construction et du sémantisme du verbe.

En ce qui concerne la construction du verbe *rêver*, les données obtenues présentent un très faible écart de 0,3% entre les taux de réussite des étudiants de la deuxième et de la troisième année, car les premiers ont eu 38,9% et les seconds ont eu 39,2%. 1,1% et 1,3% sont les taux respectifs de

morphologie seule correcte pour les niveaux L200 et L300. Pour la syntaxe seule correcte, les étudiants de la deuxième année ont eu 21,1% contre 21,5% des étudiants de la troisième année. Une fois encore, il y a un faible décalage entre les taux de morphosyntaxe incorrecte de 38,9% chez les étudiants de la deuxième année et de 38,0% chez les étudiants de la troisième année. Autrement dit, le nombre des étudiants de la troisième année qui ignorent la construction et du sémantisme du verbe *rêver* est le même que chez les étudiants de la deuxième année.

Le verbe *réfléchir* nous présente une situation unique dans laquelle les performances des deux classes sont très proches. Selon les données récupérées sur ce verbe, les étudiants de la deuxième année ont obtenu 50,5% comme taux de morphosyntaxe correcte (réussite) alors que les étudiants de la troisième année ont obtenu 51,9% - avec une différence marginale de 1,4%. Aucun étudiant de la troisième année n'a mis la forme correcte du pronom visé dans des positions incorrectes, mais 1 étudiant de la deuxième année, soit 1,1%, l'a fait et les taux de syntaxe seule correcte pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année sont respectivement 20,0% et 21,5%. De fait, les taux de morphosyntaxe incorrecte, à leur tour, restent très proches : 28,4% chez les étudiants de la deuxième année et 26,6% chez ceux de la troisième année, preuve que les étudiants des deux classes partagent à peu près les mêmes niveaux d'ignorance de la construction du verbe.

L'analyse sur les verbes *manquer, penser, renoncer, tenir, rêver, réfléchir* nous amène à constater que les étudiants de la deuxième année ont obtenu un taux d'échec moyen de 60,4% et les étudiants de la troisième année de 54,3%. Il y a donc un écart de 6,1% entre les deux classes et le taux moyen d'échec pour les deux classes est 57,3%, ce qui montre que plus de la moitié des étudiants des deux classes n'arrivent pas à effectuer correctement la substitution pronominale des GP COI des verbes de ce sous-groupe. De plus, le taux d'échec moyen des deux classes est le moindre quand on le compare avec ceux de 61,2% et 58,0% obtenu respectivement par les étudiants de la première et de la deuxième année, d'une part, et de la première et de la troisième année, de l'autre part. Cela suggère que la connaissance des étudiants concernant la pronominalisation des GP COI des verbes de ce sous-groupe s'améliore au fil de leurs études universitaires.

5.3.3.2.2. Verbes qui se construisent avec la préposition *de*

Dans ce groupe se trouvent des verbes à un complément indirect (premier) dont les GP COI qu'ils appellent peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *en* ou les pronoms disjoints *de lui / d'eux / d'elle(s)*. Les verbes de ce groupe : *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier,*

dépendre, raffoler, et douter, présentent donc la structure **V de N → en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)**. Les données des résultats obtenus à partir de ces verbes sont présentées dans le tableau suivant accompagné des remarques sur les données.

Tableau 45 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (III)

Année	Réponse	Verbe									
		<i>souffrir</i> Fréq./%	<i>résulter</i> Fréq./%	<i>rire</i> Fréq./%	<i>profiter</i> Fréq./%	<i>rêver</i> Fréq./%	<i>bénéficier</i> Fréq./%	<i>dépendre</i> Fréq./%	<i>raffoler</i> Fréq./%	<i>Douter</i> Fréq./%	% général
2 ^e	MSC	46(48,4)	36(37,9)	42(44,2)	53(55,8)	55(57,9)	50(52,6)	24(25,3)	40(42,1)	41(43,2)	45,2
	MC, SI	5(5,3)	2(2,1)	1(1,1)	4(4,2)	2(2,1)	6(6,3)	1(1,1)	2(2,1)	4(4,2)	3,2
	SC, MI	16(16,8)	18(18,9)	9(9,5)	13(13,7)	23(24,2)	14(14,7)	17(17,9)	23(24,2)	9(9,5)	16,7
	MSI	28(29,5)	39(41,1)	43(45,3)	25(26,3)	15(15,8)	25(26,3)	53(55,8)	30(31,6)	41(43,2)	35,0
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100
3 ^e	MSC	44(55,7)	35(44,3)	38(48,1)	47(59,5)	45(57,0)	48(60,8)	27(34,2)	42(53,2)	38(48,1)	51,2
	MC, SI	0(0,0)	1(1,3)	1(1,3)	3(3,8)	2(2,5)	3(3,8)	2(2,5)	1(1,3)	1(1,3)	2,0
	SC, MI	9(11,4)	16(20,3)	10(12,7)	13(16,5)	15(19,0)	9(11,4)	9(11,4)	11(13,9)	5(6,3)	13,6
	MSI	26(32,9)	27(34,2)	30(38,0)	16(20,3)	17(21,5)	19(24,1)	41(51,9)	25(31,6)	35(44,3)	33,2
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

D'après les données présentées par le tableau (45) qui portent sur les verbes *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier, dépendre, raffoler* et *douter*, nous avons constaté que le taux de réussite moyen pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année est 48,2%, les taux de réussite moyens respectifs des classes étant 45,2% (L200) et 51,2% (L300). La performance des étudiants de la troisième année est alors plus élevée de 6,0% que celle des étudiants de la deuxième année. Ce taux de réussite moyen général est le moins recensé pour les trois groupes d'étudiants, car les taux moyens pour le groupe première/deuxième années est 49,2% et celui pour le groupe première/troisième années est 52,2%. En d'autres termes, la meilleure performance sur ce sous-groupe de verbes a été réalisée par les étudiants de la première année à 53,2% par opposition à 51,2% chez les étudiants de la troisième année et 45,2% chez ceux de la deuxième année, qui ont réalisé le taux de réussite moyen le plus bas.

Selon les données sur le verbe *souffrir*, le taux de réussite moyen obtenu par les étudiants de la troisième année de 55,7% dépasse de 7,3% celui obtenu par ceux de la deuxième année, nous donnant un taux de réussite moyen de 52,0% pour les deux classes. Aucun étudiant de la troisième

année n'a eu la morphologie seule correcte mais 5 étudiants, soit 5,3% des étudiants de la deuxième année, l'ont eue et les taux de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 16,8% (pour le niveau L200) et 11,4% (pour le niveau L300). Les taux de morphosyntaxe incorrecte pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année sont respectivement 29,5% et 32,9%, nous suggérant que, malgré une meilleure performance chez les étudiants de la troisième année, le niveau d'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe *souffrir* est un peu plus élevé à 32,9% chez eux que chez les étudiants de la deuxième année qui ont eu 29,5%.

Les données recensées pour le verbe *résulter* montrent que le taux de réussite de 44,3% obtenu par les étudiants de la troisième année dépasse de 6,4% celui de 37,9% obtenu par les étudiants de la deuxième année. 2,1% et 1,3% sont les taux respectifs de morphologie seule correcte pour les étudiants des niveaux L200 et L300, alors que pour la syntaxe seule correcte ils ont eu respectivement 18,9% et 20,3%. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont 41,1% pour les étudiants de la deuxième année et 34,2% pour ceux de la troisième année, preuve claire que l'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe *résulter* est plus élevée chez les étudiants de la deuxième année que chez ceux de la troisième année.

En ce qui concerne la construction du verbe *rire*, les résultats témoignent encore d'une meilleure performance (mais plus réduite par rapport aux performances sur le verbe précédent) chez les étudiants de la troisième année, puisque leur taux de réussite de 48,1% dépasse de 3,9% celui de 44,2% chez les étudiants de la deuxième année. Un étudiant de chaque classe (1,1% pour le niveau L1200 et 1,3% pour le niveau L300) a eu la morphologie seule correcte et les taux de syntaxe seule correcte respectifs pour les deux classes sont 9,5% (L200) et 12,7% (L300). Tandis que les étudiants de la deuxième année ont eu 45,3% pour la morphosyntaxe incorrecte, ceux de la troisième année ont eu 38,0% ; une fois encore, le niveau d'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe est plus élevé chez les étudiants de la deuxième année.

A propos de la construction du verbe *profiter*, les données nous révèlent encore une meilleure performance, toujours de taille réduite des étudiants de la troisième année sur celle des étudiants de la deuxième année. Il y a une différence de 3,7% entre les deux classes, car les étudiants du niveau L300 ont eu un taux de réussite de 59,5% et leurs contreparties du niveau L200 ont eu 55,8%. 4,2% et 3,8% respectivement des étudiants de la deuxième année et de la troisième année ont eu la morphologie seule correcte et les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 13,7% et 16,5%. Pour la morphosyntaxe incorrecte, les étudiants de la deuxième année ont eu 26,3% alors que ceux de la troisième année ont eu 20,3%. Ces taux nous suggèrent que la majorité des étudiants de deux classes est sortie de l'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe *profiter* et a montré une connaissance appréciable de ces faits.

Le verbe *rêver* nous présente la seule instance de meilleure performance des étudiants de la deuxième année sur celle des étudiants de la troisième année, avec une différence très réduite de 0,9%. D'après les résultats, les premiers ont réalisé un taux de morphosyntaxe correcte (réussite) de 57,9% et les seconds ont obtenu 57,0%. 2 étudiants de chaque classe (2,1% pour le niveau L200 et 2,5% pour le niveau L300) ont mis la forme correcte du pronom visé dans des positions incorrectes et les taux de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 24,2% (L200) et 19,0% (L300). 15,8% et 21,5% sont les taux respectifs de morphosyntaxe incorrecte pour la deuxième et la troisième année. Les taux de morphosyntaxe incorrecte très réduits nous montrent la connaissance relativement élevée de la construction et du sémantisme du verbe chez les étudiants des deux classes.

A partir des données recensées sur la construction du verbe *bénéficier*, nous avons constaté que la supériorité de performance des étudiants de la troisième année sur ceux de la deuxième année s'est rétablie. Car les étudiants de la troisième année ont obtenu un taux de réussite de 60,8% par opposition à 52,6% obtenu par les étudiants de la deuxième année, instaurant alors une différence de 8,2% entre les deux classes. Pour la morphologie seule correcte, les taux respectifs sont 6,3% et 3,8% pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année et les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les mêmes classes sont 14,7% et 11,4%. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont proches à 26,3% chez les étudiants de la deuxième année et 24,1% chez ceux de la troisième année, démontrant une hausse du niveau d'ignorance de la construction et du sémantisme du verbe par rapport à celui obtenu à partir du verbe précédent.

Pour la construction du verbe le moins réussi du sous-groupe, *dépendre*, les données montrent que les étudiants de la deuxième année ont obtenu un taux de réussite de 25,3% par opposition à 34,2% obtenu chez les étudiants de la troisième dont la performance dépasse de 8,9% celle des étudiants de la deuxième année. 1,1% et 2,5% sont les taux de morphologie seule correcte respectifs pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année alors que les taux de syntaxe seule correcte respectifs pour les deux classes sont 17,9% et 11,4%. Comme pour compenser les taux de réussite très bas obtenus par les étudiants, les taux de morphosyntaxe incorrecte sont très élevés à 55,8% pour les étudiants de la deuxième année et 51,9% pour ceux de la troisième année. Donc, plus de la moitié des étudiants de chaque classe est absolument ignorante de la construction et du sémantisme du verbe.

Selon les résultats recensés pour la construction du verbe *raffoler*, les étudiants de la deuxième année ont obtenu un taux de réussite de 42,1% par opposition à 53,2% chez les étudiants de la troisième année dont la performance dépasse de 11,1% celle des premiers. Deux étudiants (2,1%) de la deuxième année et 1 étudiant (1,3%) de la troisième année ont eu la morphologie seule

correcte et les taux de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 24,2% (L200) et 13,9% (L300). De fait, le même pourcentage des étudiants des deux classes, 31,6%, a eu la morphosyntaxe incorrecte, nous suggérant que la densité d'ignorance de la construction et du sémantisme du verbe est sur la même échelle chez eux.

D'après les données sur la construction du verbe *douter*, les étudiants de la troisième année ont toujours réalisé une meilleure performance – avec une différence de 4,9% - sur celle des étudiants de la deuxième année. 4 étudiants (4,2%) de la deuxième année et 1 étudiant (1,3%) de la troisième année ont eu la morphologie seule correcte et les taux de syntaxe seule correcte respectifs pour les deux classes sont 9,5% et 6,3%. Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte, très proches, les étudiants de la deuxième année ont eu 43,2% et ceux de la troisième année ont eu 44,3%, montrant que le niveau d'ignorance de la construction et du sémantisme du verbe chez les étudiants des deux classes est presque le même.

Par le biais de l'analyse faite sur les données des verbes *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier, dépendre, raffoler et douter*, nous avons constaté que le taux d'échec moyen pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année est 51,8%, les taux d'échec moyens respectifs des classes étant 54,8% (L200) et 48,8% (L300). Il y a alors une différence de 6,0% entre les deux classes. En guise de comparaison, nous avons constaté que ce taux moyen d'échec (51,8%) est le plus élevé obtenu à partir des verbes de ce sous-groupe, car celui recensé chez les étudiants de la première et de la deuxième année est 50,8%, alors qu'il est de 47,8% pour ceux de la deuxième et de la troisième année. Donc, la connaissance des étudiants sur la substitution pronominale des GP COI de ce sous-groupe de verbes empire au fil de leurs études universitaires, mais s'améliore entre la deuxième et la troisième année.

Par ailleurs, les taux de morphologie seule correcte sont très réduits pour les deux classes et au niveau de tous les verbes : entre 1,1% et 6,3% chez les étudiants de la deuxième année et entre 0,0% et 3,8% chez ceux de la troisième année. Pourtant, les taux de syntaxe seule correcte s'étalent sur une plus grande échelle, étant de 9,5% à 24,2% pour les étudiants de la deuxième année et de 6,3% à 20,3% pour les étudiants de la troisième année. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont toujours les plus élevés : entre 26,3% et 55,8% chez les étudiants de la deuxième année et entre 21,5% et 51,9% chez ceux de la troisième année. Réaffirmons que ces taux variés aux niveaux des quatre réponses possibles marquent à leur tour les niveaux de connaissance acquise par les étudiants sur les constructions et les sémantismes des verbes et cette connaissance s'étend de la maîtrise (morphosyntaxe correcte) à l'ignorance absolue (morphosyntaxe incorrecte) des faits.

5.3.3.3. Verbes du troisième groupe

Il s'agit, dans ce groupe, de 10 verbes à GP COS qui se construisent avec les propositions *à* et *de* faisant appel aux pronoms clitiques *lui* et *en* lors de la pronominalisation des GP COS qu'ils construisent. Notons que ces verbes disposent déjà d'un GN COD placé, normalement, avant le GP COS. En tant que constructions qui mettent des prépositions différentes en jeu, nous pensons qu'ils présenteront des perspectives propres et nous croyons qu'il serait prudent, comme déjà fait pour le deuxième groupe de verbes, de répartir ce groupe aussi en deux sous-groupes, selon les constructions avec les deux prépositions.

5.3.3.3.1. Verbes à GP COS introduits par la préposition *à*

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *lui*, qu'ils soient à compléments humains ou non humains. Il s'agit des verbes, *demander*, *cacher*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter*, *expliquer*, qui présentent la structure **V N à N → lui V**. Le tableau suivant nous présente les données et des explications sur les verbes précités.

Tableau 46 : Données pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année (IV)

Année	Réponse	Verbe							
		<i>Demander</i> Fréq. (%)	<i>Cacher</i> Fréq.(%)	<i>Envoyer</i> Fréq.(%)	<i>Donner</i> Fréq.(%)	<i>Acheter</i> Fréq.(%)	<i>Apporter</i> Fréq.(%)	<i>Expliquer</i> Fréq. (%)	% général
2 ^e	MSC	46(48,4)	38(40,0)	45(47,4)	51(53,7)	45(47,4)	55(57,9)	50(52,6)	49,6
	MC, SI	7(7,4)	2(2,1)	0(0,0)	0(0,0)	1(1,1)	2(2,1)	2(2,1)	2,1
	SC, MI	14(14,7)	9(9,5)	11(11,6)	12(12,6)	9(9,5)	9(9,5)	7(7,4)	10,7
	MSI	28(29,5)	46(48,4)	39(41,1)	32(33,7)	40(42,1)	29(30,5)	36(37,9)	37,6
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	95(100)	100
3 ^e	MSC	36(45,6)	33(41,8)	37(46,8)	27(34,2)	26(32,9)	39(49,4)	23(29,1)	40,0
	MC, SI	4(5,1)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	1(1,3)	2(2,5)	2(2,5)	1,6
	SC, MI	14(17,7)	9(11,4)	3(3,8)	9(11,4)	5(6,3)	3(3,8)	5(6,3)	8,7
	MSI	25(31,6)	37(46,8)	39(49,4)	43(54,4)	47(59,5)	35(44,3)	49(62,0)	49,7
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	79(100)	100

Les données du tableau (46) portent sur les constructions des verbes *demander*, *cacher*, *envoyer*, *donner*, *acheter*, *apporter* et *expliquer*. Ces données nous montrent que le taux de réussite moyen de 49,6% réalisé par les étudiants de la deuxième année est plus élevé de 9,6% que celui réalisé par leurs contreparties en troisième année, de 40,0%. Le taux de réussite moyen pour les deux classes est alors 44,8%, taux le plus bas parmi les taux moyens (généraux) recensés pour ce sous-groupe de verbes, car les taux de réussite moyens pour les deux autres groupes sont 50,4% pour les étudiants de la première et de la deuxième et 45,6% pour ceux de la première et de la troisième année.

A propos de la construction du verbe *demander*, les données nous révèlent que les étudiants de la deuxième année ont atteint une meilleure maîtrise de la construction du verbe, puisque leur taux de réussite de 48,4% dépasse de 2,8% celui de 45,6% des étudiants de la troisième année. Tandis que 7,4% des étudiants de la deuxième année ont eu la morphologie seule correcte, 5,1% de ceux de la troisième année l'ont eue et 14,7% et 17,7% respectivement des étudiants de la deuxième et de la troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont 29,5% pour les étudiants de la deuxième année et 31,6% pour ceux de la troisième année. Par le biais de ces taux, nous avons observé que deux tiers des étudiants des classes sont sortis de l'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe.

En ce qui concerne la construction du verbe *cacher*, nous avons constaté que les étudiants de la troisième année ont réalisé une performance marginalement supérieure de 1,8% à celle des étudiants de la deuxième année. Les taux de réussite moyens sont alors 40,0% chez les étudiants de la deuxième année et 41,8% chez ceux de la troisième année. Aucun étudiant de la troisième année n'a eu la morphologie seule correcte, mais deux étudiants (2,1%) de la deuxième année l'ont eue et 9 étudiants de chaque classe, soit 9,5% pour la première année et 11,4% pour la troisième année, ont eu la syntaxe seule correcte. Pour les taux de morphosyntaxe incorrecte (les taux les plus élevés parmi les autres), les taux respectifs pour les deux classes sont 48,4% (L200) et 46,8% (L300). Ces taux nous suggèrent que près d'une moitié des deux classes ignore absolument la construction et le sémantisme du verbe.

Les données recensées sur le verbe *envoyer* nous montrent que cette fois-ci ce sont les étudiants de la deuxième année qui ont enregistré une supériorité marginale de performance de 0,6% sur celle des étudiants de la troisième année. Alors que les étudiants de la deuxième année ont eu un taux de réussite moyen de 47,4%, leurs contreparties en troisième année ont eu 46,8%. De fait, aucun étudiant des deux classes n'a eu la morphologie seule correcte, mais 11,6% des étudiants de la deuxième année et 3,8% de ceux de troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Des taux de morphosyntaxe seule incorrecte très élevés sont repérés pour les deux classes : 41,1% chez les

étudiants du niveau L200 et 49,4% chez ceux du niveau L300. Un plus grand pourcentage des étudiants de la troisième année est ignorant de la construction et du sémantisme du verbe.

Selon les données obtenues sur la construction du verbe *donner*, plus de la moitié des étudiants de la deuxième année (53,7%) ont réussi la substitution pronominale du GP COI du verbe, mais seul un tiers (34,2%) des étudiants de la troisième année ont pu le faire. Il y a donc un grand écart de 19,5% entre les deux classes en faveur des étudiants de la deuxième année. Une fois encore, aucun étudiant des deux classes n'a eu la morphologie seule correcte, mais 12,6% des étudiants de la deuxième année et 11,4% de ceux de la troisième année ont eu la syntaxe seule correcte. Les taux de morphosyntaxe incorrecte de 33,7% pour les étudiants du niveau L200 et de 54,4% pour ceux du niveau L300 nous montrent que l'ignorance absolue de la construction et du sémantisme du verbe est très lourde chez les étudiants de la troisième année, car plus de la moitié de la classe se trouve à ce niveau.

A partir des données sur la construction du verbe *acheter*, le taux de réussite de 47,4% obtenu par les étudiants de la deuxième année dépasse de 14,5% celui de 32,9% chez les étudiants de la troisième année. Un étudiant de chaque classe (1,1% pour le niveau L200 et 1,3% pour le niveau L300) a eu la morphologie seule correcte alors que 9,5% et 6,3% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année. Un taux de morphosyntaxe incorrecte très élevé de 59,5% s'est produit chez les étudiants de la troisième année par opposition à celui de 42,1% chez les étudiants de la deuxième. Certes, les étudiants du niveau L200 maîtrisent mieux la construction et le sémantisme du verbe que ceux du niveau L300 dont moins d'un tiers ont réussi la pronominalisation du GP COI du verbe.

Pour la construction du verbe *apporter*, les données montrent encore une meilleure performance chez les étudiants de la deuxième année que chez ceux de la troisième année, car il y a une différence de 8,5% entre les taux de réussite des deux classes en faveur des premiers. 57,9% et 49,4% sont les taux respectifs de morphosyntaxe correcte des étudiants de la deuxième et de la troisième année. 2 étudiants de chaque classe (2,1% pour le niveau L200 et 2,5% pour le niveau L300) ont eu la morphologie seule correcte et 9,5% et 3,8% sont les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les étudiants des niveaux L200 et L300. Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte, les étudiants de la deuxième année ont eu 30,5% alors que ceux de la troisième année ont obtenu 44,3%.

Selon les données recensées sur la construction du verbe *expliquer*, il y a un grand écart de 23,5% entre les performances des étudiants en faveur des étudiants de la deuxième année qui ont obtenu un taux de réussite de 52,6% par opposition à 29,1% obtenu par les étudiants de la troisième année. Une fois encore, 2 étudiants de chaque classe (2,1% pour le niveau L200 et 2,5% pour le

niveau L300) ont eu la morphologie seule correcte tandis que les taux de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 7,4% pour le niveau L200 et 6,3% pour le niveau L300. L'ignorance très lourde de la construction et du sémantisme du verbe chez les étudiants de la troisième année s'est révélée à travers leur taux très élevé de 62,0%, par opposition à 37,9% obtenu par les étudiants de la deuxième année.

L'analyse faite sur les constructions des verbes *demander, cacher, envoyer, donner, acheter, apporter* et *expliquer* montre que le taux d'échec moyen obtenu par les étudiants de la deuxième année est 50,4% et celui obtenu par les étudiants de la troisième année est 60,0%, nous donnant une différence de 9,6% entre les deux classes et un taux d'échec moyen général de 55,2%. En fait, ce taux d'échec moyen général est le plus élevé recensé pour les verbes de ce sous-groupe, puisque les étudiants de la première et de la deuxième année ont eu 49,6% et pour la première et la troisième année c'est 54,4%. Ces chiffres servent à nous convaincre que la meilleure performance est produite par les étudiants de la première année.

En outre, nous avons noté que les taux de morphologie seule correcte restent les plus bas étant de 0,0% (les deux classes) pour les verbes *envoyer* et *donner*, et sont entre 1,1% à 7,4% (niveau L200) et entre 1,3% et 5,1% (niveau L300) pour les autres verbes. Les taux de syntaxe seule correcte dont les tailles suivent ceux de la morphologie seule correcte sont aussi relativement réduits pour ce sous-groupe de verbes : 7,4% à 14,7% chez les étudiants de la deuxième année, et 3,8% à 17,7% chez ceux de la troisième année. Les taux de morphosyntaxe incorrecte sont les plus répandus, s'étendant entre 29,5% et 48,4% pour les étudiants du niveau L200 alors qu'ils se situent entre 31,6% et 62,0% pour les étudiants du niveau L300. Hormis la reconnaissance des niveaux variés où se trouvent les étudiants des deux classes en ce qui concerne les constructions et les sémantismes des verbes de ce sous-groupe, nous avons aussi noté qu'un plus grand pourcentage des étudiants de la troisième année ignore les procédés impliqués dans la substitution pronominale des GP COI des verbes.

5.3.3.3.2. Verbes à GP COS introduits par la préposition *de*

Ce groupe comprend des verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *en*, qu'ils soient à compléments humains ou non humains. Les trois verbes traités dans ce sous-groupe sont *excuser, sauver* et *punir*, qui présentent la structure **V N de N → en V**. Le tableau suivant nous présente les données avant des explications sur les verbes précités.

Tableau 47 : Données pour les étudiants de la première et de la troisième année (V)

Année	Réponse	Verbe			
		<i>Excuser</i> Fréq. (%)	<i>Sauver</i> Fréq. (%)	<i>Punir</i> Fréq. (%)	% Général
2 ^e	MSC	53(53,7)	41(43,2)	39(41,1)	46,0
	MC, SI	4(4,2)	4(4,2)	5(5,3)	4,6
	SC, MI	7(7,4)	15(15,8)	10(10,5)	11,2
	MSI	33(34,7)	35(36,8)	41(43,2)	38,2
	Total	95(100)	95(100)	95(100)	100
3 ^e	MSC	37(46,8)	33(41,8)	30(38,0)	42,2
	MC, SI	1(1,3)	3(3,8)	0(0,0)	1,7
	SC, MI	16(20,3)	10(12,7)	8(10,1)	14,3
	MSI	25(31,6)	33(41,8)	41(51,9)	41,8
	Total	79(100)	79(100)	79(100)	100

Les données recueillies sur les verbes de ce sous-groupe : *excuser*, *sauver* et *punir*, nous révèlent que les étudiants de la deuxième année ont réalisé une meilleure performance par rapport à celle réalisée chez les étudiants de la troisième année. Le taux de réussite moyen chez les premiers est 46,0% alors qu'il est de 42,2% chez les seconds, instaurant alors une différence de 3,8% entre les deux classes. Donc, le taux de réussite moyen pour les deux classes est 44,1%. En comparant ce taux de réussite moyen général aux autres recensés pour les deux autres groupes pour ces mêmes verbes, nous avons constaté qu'il est le moindre, car les étudiants de la première et de la deuxième année ont eu 56,8% et pour les étudiants de la première et de la troisième année c'est 54,9%.

Selon les données recueillies sur la construction du verbe *excuser*, nous avons observé que le taux de réussite de 53,7% obtenu par les étudiants de la deuxième année dépasse de 6,9% celui de 46,8%. 4,2% et 1,3% sont les taux respectifs de morphologie seule correcte des étudiants de la deuxième et de la troisième année, tandis que les taux de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 7,4% (niveau L200) et 20,3% (niveau L300). Pour ce qui est des taux de morphosyntaxe incorrecte, les étudiants de la deuxième année ont eu 34,7% et ceux de la troisième année ont eu 31,6%. D'après les données, les nombres des étudiants des deux classes qui ignorent la construction et le sémantisme du verbe sont proches et il y a un plus grand nombre des étudiants de la troisième année (20,3%) qui ont fait les premiers pas (syntaxe seule correcte) vers l'appropriation

des faits impliqués dans la substitution pronominale du GP COI du verbe, par rapport à seulement 7,4% des étudiants de la deuxième année qui sont à cette étape d'acquisition des faits.

En ce qui concerne la construction du verbe *sauver*, les étudiants de la deuxième année ont encore manifesté une supériorité faible (de 1,4%) de performance sur leurs contreparties de la troisième année. Tandis que les étudiants de la deuxième année ont eu un taux de réussite de 43,2%, ceux de la troisième année ont eu 41,8%. Les taux de morphologie seule correcte pour les deux classes sont 4,2% chez les étudiants du niveau L200 et 3,8% chez ceux du niveau L300, alors que les taux respectifs de syntaxe seule correcte pour les deux classes sont 15,8% (L200) et 12,7% (L300). Quant aux taux de morphosyntaxe incorrecte, ils sont 36,8% pour les étudiants de la deuxième année et 41,8% pour ceux de la troisième année. Donc, il y a plus d'étudiants en troisième année qui ignorent la construction et le sémantisme du verbe qu'en deuxième année.

A propos de la construction du verbe *punir*, nous avons encore constaté une meilleure performance de la part des étudiants de la deuxième année sur ceux de la troisième année, le taux de réussite de 41,1% obtenu par les premiers dépasse de 3,1% celui des seconds, de 38,0%. Aucun étudiant de la troisième année n'a eu la morphologie seule correcte, mais 5 étudiants, soit 5,3% des étudiants de la deuxième année l'ont eue et les taux de syntaxe seule correcte très proches pour les deux classes sont 10,5% pour les étudiants du niveau L200 et 10,1% pour ceux du niveau L300. Au niveau de la morphosyntaxe incorrecte, les taux sont respectivement 43,2% et 51,9% pour les étudiants de la deuxième et de la troisième année, preuve claire que les étudiants de la deuxième année maîtrisent mieux la pronominalisation du GP COI de ce verbe, car plus de la moitié des étudiants de la troisième ignorent la construction et le sémantisme du verbe.

A partir de l'analyse faite sur les verbes *excuser*, *sauver* et *punir*, nous avons observé que le taux d'échec moyen pour les deux classes remonte à 55,9%, puisque les étudiants de la deuxième année ont eu un taux d'échec moyen de 54,0% et ceux de la troisième année ont eu 57,8%, preuve d'un échec lourd chez les étudiants des deux classes. En fait, le taux d'échec moyen (général) est le plus élevé recensé pour ce sous-groupe de verbes, comme pour les deux autres groupes d'étudiants, c'est 43,2% pour les étudiants de la première et de la deuxième année et 45,5% chez les étudiants de la première et de la troisième année, preuve lucide d'une baisse de connaissance des faits impliqués dans la substitution pronominale des GP COS des verbes de ce sous-groupe chez les étudiants au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études universitaires.

Comme c'est toujours le cas, les taux de morphologie seule correcte sont les moindres : de 4,2% à 5,3% chez les étudiants de la deuxième année et 0,0% à 3,8% chez ceux de la troisième année. Ces taux sont suivis des ceux de syntaxe seule correcte qui varient entre 7,4% et 15,8% pour les étudiants de la deuxième année et entre 10,1% et 20,3% pour les étudiants de la troisième année.

Toujours les plus lourds des taux, ceux de la morphosyntaxe incorrecte, sont entre 34,7% et 43,2% chez les étudiants du niveau L200 et entre 31,6% et 51,9% chez les étudiants du niveau L300. Par le biais des chiffres présentés pour les verbes de ce sous-groupe, nous sommes convaincu que, hormis le fait que les étudiants de la deuxième année maîtrisent mieux la pronominalisation des GP COI de ces verbes, il est évident que l'ignorance des constructions et des sémantismes des verbes impliqués est plus lourde chez les étudiants de la troisième année. Passons à ce stade à une synthèse de l'analyse comparative faite sur la performance des trois classes.

5.3.4. Synthèse de l'analyse comparative des données

Tableau 48 : Récapitulation de l'analyse comparative des données sur la performance des étudiants des trois classes

Structure du (Sous)-groupe	Année			Moyen (sous-groupes)
	<i>Première</i>	<i>Deuxième</i>	<i>Troisième</i>	
V à N → lui V	54,1%	42,7%	43,2%	46,7%
V à N → y V ou V à N → V à lui/à eux/à elle(s)	38,2%	39,6%	45,7%	41,2%
V de N → en V ou V de lui / d'eux / d'elle(s).	53,2%	45,2%	51,2%	49,9%
V N à N → lui V	51,3%	49,6%	40,0%	47,0%
V N de N → en V	67,6%	46,0%	42,2%	51,9%
Moyen (années)	52,9%	44,6%	44, 5%	47,3%

Le tableau (48) présente les taux de réussite moyens obtenus par les étudiants des trois années aux niveaux des 5 sous-(groupes) des verbes analysés. Nous estimons qu'une telle présentation va nous permettre de considérer côte à côte les pourcentages réalisés à chaque niveau ainsi que les moyennes générales des sous-groupes et des classes pour en déduire des implications en vue de faire une synthèse de l'analyse comparative.

Le premier groupe est constitué des verbes *plaire, sourire, nuire, obéir et ressembler* – verbes à un complément indirect – qui présentent la structure : **V à N → lui V** lors de la pronominalisation et la substitution pronominale de leurs GP COI exige les pronoms clitiques *lui* et *leur* qui neutralisent le genre. Le meilleur taux de réussite a été obtenu par les étudiants de la première année à 54,1% (la seule classe dont la moitié a réussi), suivis des étudiants de

la troisième année avec 43,2% et puis de ceux de la deuxième année avec 42,7%. En fait, le taux de réussite général de 46,7% montre que moins d'une moitié de la totalité des étudiants a réussi. Il y a alors des différences élevées de 10,9% et 11,4% respectivement entre les étudiants du niveau L100, d'un côté et les niveaux L200 et L300, de l'autre côté. Entre les étudiants des niveaux L300 et L200, il y a une différence marginale de 0,5%. Selon les chiffres, à mesure que les étudiants avancent dans leurs études, ils n'apprennent pas à mieux manipuler les GP COI de ces verbes, donc au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs études universitaires. Mais l'accroissement de 0,5% entre les étudiants de la deuxième et de la troisième année montre que les études universitaires contribuent marginalement à l'amélioration de la connaissance des étudiants des constructions des verbes de ce groupe.

Pour le premier sous-groupe du deuxième groupe, les verbes sont *manquer, penser, renoncer, tenir, rêver, et réfléchir* qui peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *y* ou les pronoms disjoints *à lui, à eux, à elle(s)* selon que le GP COI à pronominaliser représente un être humain ou non humain. Ils présentent alors soit la structure **V à N → y V**, soit la structure **V à N → V à lui/à eux/à elle(s)** lors de la pronominalisation. Cette fois-ci, ce sont les étudiants de la troisième année qui ont réalisé la meilleure performance avec un taux de réussite de 45,7%, suivis des étudiants de la deuxième année à 39,6% et puis de ceux de la première année qui ont eu 38,2%. Mais moins d'une moitié du nombre total des étudiants a réussi, car le taux de réussite général est 41,2%. Tandis qu'il y a une différence de 6,1% entre les étudiants des niveaux L300 et L200, celle entre les étudiants du niveau L300 et L100 est 7,5% et il y a une différence basse de 1,4% entre les étudiants du niveau L200 et ceux du niveau L100.

Nous avons observé, à partir des chiffres sur cette catégorie de verbes, que la connaissance de la pronominalisation des GP COI s'améliore au fil des ans des études universitaires, surtout entre la deuxième et la troisième année. Il s'agit, ici, d'un exemple classique de ce que les études universitaires ont ajouté ou peuvent ajouter à la connaissance pré-universitaire des étudiants. De fait, ce constat a été mis en lumière à partir du sous-groupe dont la substitution pronominale des GP COI s'avère plus difficile aux trois niveaux des étudiants.

A propos du deuxième sous-groupe du deuxième groupe, les verbes sont : *souffrir, résulter, rire, profiter, rêver, bénéficier, dépendre, raffoler, et douter*, et présentent la structure **V de N → en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)**. Ce sont des verbes à un complément indirect (premier) dont les GP COI qu'ils appellent peuvent être pronominalisés par le pronom clitique *en* ou les pronoms disjoints *de lui / d'eux / d'elle(s)*. Pour la deuxième fois, le taux de

réussite moyen de 53,2% obtenu par les étudiants de la première année est le meilleur, suivi de 51,2% chez les étudiants de la troisième année et enfin de 45,2% chez ceux de la deuxième année. Comme le taux de réussite général pour les trois classes est 49,9%, nous pouvons dire qu'en gros, la moitié du nombre total des étudiants a réussi la pronominalisation des GP COI appelés par cette catégorie de verbes. Il y a une différence de 2,0% entre les étudiants du niveau L100 et L300, 8,0% entre les étudiants du niveau L100 et L200, alors qu'entre ceux des niveaux L300 et L200, la différence est 6,0%. Nous pouvons conclure, donc, que pour cette catégorie de verbes, la connaissance acquise sur la construction et le sémantisme des verbes a décliné pendant la deuxième année et a de nouveau cru pendant la troisième année, mais n'atteint point le niveau de la première année.

Le premier sous-groupe du troisième groupe comprend les verbes *demander, cacher, envoyer, donner, acheter, apporter, expliquer*, verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *lui*, qu'ils soient humains ou non humains, qui présentent la structure **V N à N → lui V**. La performance des étudiants de la première année est toujours la plus élevée à 51,3%, suivie de celle de 49,6% chez les étudiants de la deuxième année et puis de celle de 40,0% chez ceux de la troisième année, amenant à un taux de réussite général de 47,0% pour les trois classes. Or moins de la moitié du nombre total des étudiants a réussi à pronominaliser les GP COS des verbes du sous-groupe. Une différence de 1,7% entre les étudiants des niveaux L100 et L200, une grande différence de 11,3% entre les étudiants des niveaux L100 et L300 et finalement une différence de 9,6% s'est instaurée entre ceux des niveaux L200 et L300. De toute façon, c'est l'une des deux instances dans laquelle les étudiants de la troisième année ont obtenu la performance la plus basse et où la différence de cette classe est aussi si élevée. Par conséquent, la connaissance relativement bonne acquise pendant la première année par les étudiants s'est corrompue au fil des ans des études universitaires, surtout pendant la troisième année. On peut évidemment dire ici que les études universitaires au lieu d'ajouter à la connaissance des étudiants l'ont plutôt abaissée.

Pour le deuxième sous-groupe du troisième groupe – qui est le plus réussi des sous-groupes - les verbes sont *excuser, sauver et punir*, verbes à COS pronominalisables par le pronom clitique *en*, qui présentent la structure **V N de N → en V** lors de la pronominalisation. Pour la quatrième fois, les étudiants de la première année ont réalisé la meilleure performance avec le taux de réussite moyen de 67,6% par opposition à 46,0% et 42,2% - respectivement chez leurs contreparties de la deuxième et de la troisième année - deuxième cas de performance la plus basse chez les étudiants de la troisième année. Une grande différence de 21,6 s'est instaurée entre les étudiants des niveaux L100 et L200, et une

plus grande différence de 25,4% s'observe entre les étudiants des niveaux L100 et L300, tandis que celle entre les étudiants des niveaux L200 et L300 est de 3,8%. Certes, les étudiants de la première année ont atteint une maîtrise appréciable de la substitution pronominale des GP COS des verbes, mais cette connaissance s'est réduite de manière consistante au fil des années d'études universitaires, surtout pendant la deuxième année, et le taux d'amélioration de connaissance entre les étudiants de la deuxième et de la troisième année est faible (3,8%).

En guise de conclusion, nous avons observé que ce sont les étudiants de la première année qui ont réalisé le meilleur taux de réussite général (pour tous les verbes) de 52,9%, suivi de celui de 44,6% obtenu par les étudiants de la deuxième année et enfin de 44,5% chez les étudiants de la troisième année. Donc, il y a au moins 8,3% entre la performance du niveau L100, d'une part, et celles des étudiants des niveaux L200 et L300, de l'autre part, car la différence entre la performance des deux derniers est seulement 0,1%. Le constat est qu'il y a une baisse de performance remarquable (de 8,3%) pendant la deuxième année qui s'est maintenue (avec une baisse de 0,1%) pendant la troisième année. De fait, le taux de réussite moyen de tous les étudiants et de tous les verbes est 47,3%, illustrant le fait que plus d'une moitié des étudiants (52,7% de la totalité) n'arrive pas à effectuer correctement la substitution pronominale des GP COI/COS des verbes.

Nous n'attendions évidemment pas la meilleure performance des étudiants de la première année, car nous pensions que les études universitaires devraient apporter des améliorations dans la connaissance et par extension dans la performance des apprenants. Nous nous demandons donc comment expliquer ce trait inattendu de performance des étudiants. Tout d'abord, nous voulons noter que selon le programme du Département du français à 'University of Education,' Winneba au Ghana, tout ce qui concerne le groupe nominal (GN) est étudié lors du premier semestre de la première année et n'est plus abordé ensuite jusqu'à la fin du cursus des études universitaires. Les pronoms (et par extension la pronominalisation), en tant que partie intégrante du groupe nominal s'apprennent, donc, dans le premier semestre de la première année. Comme notre test sur la pronominalisation a été administré à la fin du deuxième semestre, il se peut que les faits acquis sur la pronominalisation soient toujours plus frais dans la mémoire des étudiants de la première année que chez les étudiants des deux autres classes, ce qui peut être la cause pour la réussite relativement plus élevée chez les étudiants de la première année. Mais une telle conclusion présuppose que les étudiants ne révisent ou ne retiennent pas ce qu'ils ont étudié pendant les années précédentes, fait qui est de mauvais augure pour tout apprentissage réussi et efficace.

Ensuite, on peut aussi attribuer la bonne performance relative des étudiants de la première année au degré de travail sur la dimension formelle du français subi par ce groupe d'étudiants. Il s'agit donc de la connaissance acquise sur la morphologie (structures et formes) et la syntaxe (fonctions et positions) des GP et des pronoms par les étudiants. En fait, le programme pour les deuxième et troisième années vise les types de phrases et des propositions qui présentent des structures plus complexes que celles des GN et des GP. Signalons, cependant, que comme le programme du français de l'Université n'a pas changé, il est évident que les étudiants de la deuxième et de la troisième année ont suivi les mêmes cours que ceux de la première année. Cela revient à dire que les étudiants de la première année peuvent aussi faire tomber dans l'oubli des connaissances acquises dans les années qui suivront.

En dépit de l'évidence claire de la meilleure performance chez les étudiants de la première année, il est important de noter que les étudiants de la troisième année ont montré leur supériorité dans les instances de pronominalisation qui s'avèrent les plus difficiles. Un exemple typique se voit au niveau des verbes du premier sous-groupe du deuxième groupe de verbes qui ont produit le taux de réussite moyen (général) le plus bas et dont les taux de réussite moyens des trois classes sont respectivement 38,2% (L100), 39,6% (L200) et 45,7% (L300). De manière spécifique, citons à titre illustratif le cas du verbe *sourire* dont nous avons avoué que la construction est un peu compliquée et peut plus ou moins constituer un obstacle à la pronominalisation réussie du GP COI. En fait, les taux de réussite obtenus par les étudiants lors de la pronominalisation du GP COI de ce verbe sont 10,3% (L100), 28,4% (L200) et 35,4% (L300), preuve de meilleure maîtrise des situations difficiles chez les étudiants de la troisième année. A l'opposé, c'est à partir des deux sous-groupes du troisième groupe comportant des verbes à COS dont la pronominalisation des COS étaient faciles aux étudiants de la première année (ayant eu des taux de réussite moyens de 51,3% et 67,6%) que ceux de la troisième année ont eu les taux de réussite moyens les plus bas, respectivement de 40,0% et 42,2%.

En outre, on peut arguer que le groupe des étudiants de la première année est constitué de bons étudiants, en ce qui concerne la connaissance de la langue française. Nous ne pouvons pas accepter, *à priori*, cet argument avancé pour soutenir que le niveau des étudiants inscrits au Département dans ces dernières années est en baisse perpétuelle à cause de l'aménagement du système éducatif ghanéen entraînant une réduction remarquable des heures de contact pour l'apprentissage des matières dont le français. Toutefois, nous ne pouvons non plus le nier

totalemment. Peut-être quelques items sur le questionnaire destiné aux étudiants pourront-ils nous aider à exploiter davantage et à tirer une conclusion valide sur le point.

5.4. Analyse des données du questionnaire

Venons-en à la présentation et à l'analyse des données recueillies du questionnaire destiné aux étudiants de la première à la troisième année du Département de français à 'University of Education', Winneba au Ghana. Le questionnaire est composé de 13 items qui portent sur des informations personnelles, les biographies et bagages linguistiques et les qualifications académiques et/ou professionnelles des étudiants. Pour des raisons de clarté, nous allons diviser l'analyse des données du questionnaire en trois parties, selon les trois domaines indiqués ci-dessus.

5.4.1. Analyse des données personnelles des étudiants

Il s'agit, ici, de l'analyse des données recensées sur le niveau d'étude, le sexe et l'âge des étudiants à l'université. Les données seront présentées dans des tableaux à partir desquels nous donnerons nos interprétations et leurs implications.

Tableau 49 : Niveau d'étude et sexe des étudiants

Niveau d'étude à l'université		
<i>Année</i>	Effectif	<i>Pourcentage</i>
Première année	62	29,4
Deuxième année	85	40,3
Troisième année	64	30,3
Total	211	100
Le sexe des étudiants		
Masculin	127	60,2
Féminin	84	39,8
Total	211	100

Le tableau (49) porte sur les données des niveaux (années) d'études universitaires et le sexe des étudiants. Selon les données, 62 étudiants de la première année, soit 29,4% de la totalité ont répondu aux questions. Comme l'effectif des étudiants de la première année à l'université est 84, 73,8% de la classe ont répondu aux questions. Pour les étudiants de la deuxième année, la classe ayant le nombre d'étudiants le plus élevé de 116 étudiants, 73,2% de cette classe au nombre de 85 étudiants, soit 40,3% du nombre total des répondants qui ont participé à l'enquête. A partir d'un effectif de 95 étudiants pour la troisième année, 64 étudiants, soit 67,3% de l'effectif total ont répondu aux questions, faisant 30,3% des participants à l'enquête. En résumé, d'un nombre total de 295 étudiants des trois années à l'Université, 211, soit 71,5% ont participé à l'enquête en répondant aux questions.

En ce qui concerne le sexe des étudiants, les données montrent que 127 participants à l'enquête, soit 60,2% sont des hommes et 85, soit 39,8% sont des femmes. Notons que ces nombres et pourcentages présentent un reflet direct de la situation au Département du français à 'University of Education, Winneba, car le nombre des hommes est toujours plus élevé que celui des femmes à l'Université.

Tableau 50 : Age des étudiants

Age	Effectif	Pourcentage
18 – 30 ans	107	50,8
31 – 40 ans	71	33,6
Plus de 40 ans	33	15,6
Total	211	100

Selon les données du tableau (50), l'âge des étudiants varie entre 18 et plus de 40 ans, dont la majorité, de 107 étudiants, soit 50,8% a entre 18 et 30 ans. Pour les deux autres catégories, 71 étudiants, soit 33.6%, ont entre 31 et 40 ans alors que 33 étudiants, soit 15,6% ont plus de 40 ans, au moment de l'enquête en mai 2008. Nous trouvons cette grande disparité d'âges très intéressante pour notre étude, car cela nous a permis d'avoir des informations sur les deux générations principales des apprenants de français au Ghana. Ces deux générations renvoient aux apprenants des deux systèmes éducatifs principaux à savoir, d'un côté, l'ancien système qui aboutissait à l'obtention du diplôme « General Certificate of Education 'Ordinary' Level » (GCE 'O' Level) - diplôme de brevet - qui avait une durée de 5 ans et

« General Certificate of Education ‘Advanced’ Level (GCE ‘A’ Level) - diplôme de baccalauréat - qui avait une durée de 2 ans. De l’autre côté, le système actuel introduit en 1987 qui vise l’obtention du diplôme « Junior High School Certificate » (JHSCE) - nouveau brevet - après 3 ans d’études au collège et « Senior High School Certificate » (SHSCE) – nouveau baccalauréat - après 3 ans d’études au lycée, par des candidats qui ont réussi aux épreuves finales.

Il s’ensuit alors que les 107 étudiants (50,8%) appartiennent au nouveau système (‘Junior’ et ‘Senior High School’) et les deux autres catégories comprenant 104 étudiants (49,2%) détiennent des diplômes de « GCE ‘O/A’ Level » Il faut noter que, tandis que l’ancien système éducatif disposait de 7 ans d’études pré-universitaires (collège et lycée) le nouveau dispose de six ans d’études. Ceci nous amène à la question d’input où le système actuel mène à la réduction des heures de contact pour l’apprentissage du FLE au Ghana d’une année scolaire, hormis le fait que les étudiants sont des apprenants ‘captifs’ qui ne disposent d’aucune possibilité d’utilisation du français hors des cours de français. Tant que les difficultés de pronominalisation des compléments sont associées aux étudiants de ces deux générations d’étudiants, nous pouvons dire que le système actuel, au lieu d’aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d’apprentissage du français, a aggravé la situation, par la réduction (par un an) de l’input chez les apprenants. De fait, nos observations dans des classes de langue ont montré que le taux d’échec est plus élevé parmi les apprenants du système actuel, qui constituent une moitié de nos sujets, que chez ceux de l’ancien système éducatif.

5.4.2. Biographie et bagage linguistique des étudiants

Dans cette section nous allons examiner la biographie et le bagage linguistique des étudiants en vue d’en tirer des conclusions sur leurs implications pour l’apprentissage du FLE par les étudiants. Il s’agit des données sur les groupes ethniques (et par extension les langues maternelles) des étudiants, l’ordre d’acquisition des langues (tant ghanéennes qu’européennes) par les étudiants, leurs niveaux du début d’apprentissage ainsi que les durées d’apprentissage du FLE et le fait qu’ils ont vécu ou non dans l’un de nos pays francophones voisins. Les données sur ces faits sont présentées dans 5 tableaux suivis des interprétations.

Tableau 51 : Groupe ethniques /langues maternelles des étudiants

Ethnie/Langue	Effectif	Pourcentage
Akan	71	33,6
Ewé	108	51,2
Ga	11	5,2
Gur-gonja	15	7,2
Mole-dagbani	6	2,8
Total	211	100

Les données présentées par le tableau (51) révèlent que, tandis que 71 ou un tiers (33,6%) des étudiants sont des Akans et auraient donc l'*akan* comme langue maternelle, plus de la moitié des étudiants, 108, soit 51,2% sont du groupe ethnique Ewé ayant l'*éwé* comme langue maternelle. Pour les autres groupes ethniques dont les nombres sont minoritaires, nous avons 11 étudiants, soit 5,2% pour le *ga*, 15 étudiants, soit 7,2% pour le groupe mole-dagbani et 6 étudiants, soit 2,8%. Notons que l'*akan*, l'*éwé* et le *ga* sont des langues Kwa qui sont toutes parlées au sud du Ghana, alors que les langues constituant les groupes *mole-dagbani* et *gur-gonja* sont des langues Gur parlées au nord du Ghana. Il s'ensuit que 90% de nos sujets ont des langues Kwa comme langues maternelles alors que seuls 10% ont des langues Gur comme langue maternelle.

D'ailleurs, remarquons que l'*akan* est la langue maternelle dans 5 des 10 régions administratives du Ghana, et que le mole-dagbani et le gur-gonja le sont dans les trois régions du nord, tandis que l'*éwé* et le *ga* sont chacune des langues maternelles dans les deux autres régions du sud. Alors, il est remarquable de noter que plus d'une moitié (51,2%) des étudiants du Département du français à 'University of Education - la seule université établie pour la formation des enseignants au Ghana – sont des Ewés. Nous avons observé que proportionnellement, les Ewés sont dominants, vu que l'*éwé* est langue maternelle dans une seule région par opposition à 5 régions pour l'*akan*. Nous pouvons dire donc que les Ewés sont très intéressés à l'enseignement du français au Ghana, et ceci informe partiellement notre décision de choisir l'*éwé* comme la langue ghanéenne dont les structures sont comparées à celle du français et de l'anglais lors de l'analyse sociolinguistique du Ghana et de ses effets sur l'apprentissage du FLE. L'autre raison est que l'auteur est plus à l'aise avec l'*éwé*, en ce qui concerne sa connaissance des langues ghanéennes, car c'est sa langue maternelle.

Tableau 52 : L'ordre de l'acquisition des langues par les étudiants

Langues	Effectif	Pourcentage
Une langue ghanéenne + l'anglais + le français	132	62,6
Deux langues ghanéennes + l'anglais + le français	60	28,4
Trois langues ghanéennes + l'anglais + le français	17	8,1
Une langue ghanéenne + le français + l'anglais	2	0,9
Total	100	100

Les données sur l'acquisition des langues par les apprenants montrent que la grande majorité des étudiants, 132, soit 62,6% ont acquis au moins une langue ghanéenne avant leur acquisition de l'anglais et puis du français. Cela présuppose que la plupart de nos sujets sont au moins bilingues avant leur apprentissage du FLE. Encore remarquable est le fait qu'un tiers, 44 étudiants de ce nombre, soit 20,8% de la totalité ont indiqué qu'après leur acquisition de l'anglais, ils ont acquis au moins une autre langue ghanéenne avant le début de leur apprentissage du FLE, fait qui les rend plurilingues avant leur apprentissage du FLE.

En outre, 60 étudiants, soit 28,4% ont indiqué qu'ils ont acquis 2 langues ghanéennes avant l'acquisition de l'anglais, suivie de celle du FLE. Puis, il y a 17 étudiants (8,1%) qui parlaient déjà trois langues ghanéennes avant leur apprentissage de l'anglais et après du FLE. Seuls 2 étudiants (0,9%) ont indiqué qu'après l'acquisition de leur langue maternelle, ils ont commencé l'apprentissage du français avant l'anglais, preuve qu'ils ont commencé l'école primaire dans l'un des pays francophones voisins du Ghana. Il se peut aussi qu'ils aient acquis les langues ghanéennes en questions dans l'un de ces pays, car les trois langues majeures au Ghana se parlent aussi dans l'un ou l'autre des pays limitrophes.

Ainsi, il est clair que tous nos sujets sont bilingues ou plurilingues avant qu'ils ne commencent l'apprentissage du FLE. Leur apprentissage du français subirait donc toutes les influences, positives ainsi que négatives, que nous avons examinées dans la deuxième partie du travail, sur le rôle des L1 (les langues ghanéennes) et de la L2 (anglais). Comme la connaissance des structures des langues ghanéennes (surtout à l'écrit) n'est pas bien maîtrisée par la plupart des étudiants, selon Amuzu (2003 :30) les influences positives que ces langues peuvent avoir sur l'apprentissage du FLE, et par extension la substitution pronomiale des COI, peuvent être minimisées aux profit des influences négatives. Nous pouvons citer à titre illustratif les différences entre les structures et les constructions des langues ghanéennes (représentées par l'éwé dans cette étude), de l'anglais et du français comme des exemples des

facteurs défavorables à l'appropriation et la maîtrise de la pronominalisation des COI par nos sujets.

Enfin, il faut noter que l'acquisition des langues ghanéennes ne se fait pas de la même façon que celle des langues étrangères, où l'oral est toujours accompagné de la lecture et de l'écriture. Le constat est qu'un apprenant dont les parents résident dans une région autre que la leur est obligé d'apprendre à parler sa langue maternelle à la maison et apprendre à parler, lire et écrire une autre langue ghanéenne (celle de la région dans laquelle se trouve la famille, et qui est obligatoire dans cette région), et par là deviendra alphabétisé dans une langue autre que sa langue maternelle. De la même manière, un apprenant peut acquérir deux langues ghanéennes (des parents dont les langues maternelles sont différentes) oralement, en plus de celle de la région dans laquelle il se trouve. Ces faits présentent donc un système d'acquisition varié et compliqué des langues au Ghana et peuvent influencer différemment sur l'acquisition ultérieure d'autres langues selon les situations différentes de manières d'acquisition.

Tableau 53 : Niveaux de début d'apprentissage du FLE par les étudiants

Niveau de début d'apprentissage du FLE	Effectif	Pourcentage
Ecole primaire	43	20,4
Collège (Junior High School)	75	35,5
Lycée (Senior High School)	84	39,8
Autres niveaux (Bac +2/3)	9	4,3
Total	211	100

Le tableau (53) présente les données sur les niveaux auxquels les étudiants ont commencé l'apprentissage du FLE. Selon les données, 43 étudiants, soit 20,4% de la totalité des étudiants, indiquent qu'ils ont commencé l'apprentissage du FLE à l'école primaire. Comme aucune école publique au Ghana n'enseigne le français, nous croyons que ce nombre quelque peu élevé des étudiants ayant commencé l'apprentissage du français à l'école primaire peut être dû à ceux qui ont commencé leur scolarisation dans l'un ou l'autre des pays francophones voisins du Ghana et à ceux qui ont fréquenté l'une des très peu nombreuses écoles internationales (privées) qui enseignaient le français. De toute façon, ce groupe

d'étudiants peut être considéré comme le plus expérimenté dans l'appropriation et la maîtrise des structures du français, vu le nombre d'années de leur apprentissage de la langue.

Par ailleurs, 75 étudiants, soit 35,5%, ont dit qu'ils ont commencé l'apprentissage du FLE au collège. Ce nombre ou taux élevé des étudiants ayant commencé l'apprentissage du français au collège est attendu, car selon la politique linguistique du français, le FLE s'apprend dans la première année du collège. Nous sommes même d'avis que le nombre doit normalement être plus élevé que celui exprimé. Notons aussi que ce groupe d'étudiants est censé faire au moins 6 ans d'études du français.

En outre, pour le niveau du lycée, qui a fourni le nombre le plus élevé, 84 étudiants (39,8%) des étudiants ont signalé qu'ils ont commencé l'apprentissage du FLE à ce niveau. Ce taux élevé à ce niveau est inattendu, mais explicable. Comme déjà signalé ailleurs concernant l'entraînement et l'affectation des enseignants du français au Ghana, il y a un manque d'enseignants de français pour les collèges, alors un très grand nombre d'étudiants qui désiraient apprendre le français ne l'ont pas fait au collège et se sont trouvés obligés de le faire au lycée. Alors, pour ceux de ce groupe qui n'ont eu aucun contact antérieur avec le français, soit dans un pays francophone, soit par d'autres moyens possibles, ils ont fait seulement 3 ans d'études du français avant leur entrée à l'Université. En tout cas, c'est le groupe majoritaire parmi ceux qui constituent nos sujets, et qui a eu très peu d'exposition à la langue.

Enfin, 9 étudiants, soit 4,3%, ont indiqué qu'ils ont commencé l'apprentissage du français à d'autres niveaux : à l'Alliance française, et à la polytechnique. En fait, ce groupe peut être considéré comme le moins exposé à langue française, car ils ont fait seulement deux ou trois ans d'études pré-universitaires du français, renvoyant à un input très réduit.

Tableau 54 : Durée d'apprentissage du français par les étudiants

Durée d'apprentissage	Effectif	Pourcentage
3 ans	3	1,4
6 ans	35	16,6
9 ans	85	40,3
Plus de 9 ans	88	41,7
Total	211	100

Le tableau (54) nous présente des informations sur la durée ou le nombre d'années pendant lesquelles les étudiants apprennent le français, au temps de l'enquête (mai 2008). D'après les données, seuls 3 étudiants (1,4%) ont indiqué qu'ils apprenaient le français depuis 3 ans, suggérant que le nombre d'étudiants qui ont eu l'exposition la plus limitée au français est très faible et presque négligeable. Ce groupe peut faire partie des étudiants qui ont commencé l'apprentissage du français au niveau polytechnique. 35 étudiants, soit 16,6% des étudiants ont indiqué qu'ils apprenaient le français depuis 6 ans alors que 85 étudiants (40,3%) ont indiqué qu'ils apprenaient le français depuis 9 ans. Ces deux catégories d'étudiants peuvent représenter ceux qui ont commencé l'apprentissage du français au collège et au lycée, et peuvent être considérés comme ayant une exposition plus ou moins appréciable pour l'acquisition des structures rudimentaires de la langue.

Ensuite, le groupe le plus nombreux est constitué de 88 étudiants, soit 41,7% des étudiants qui ont indiqué qu'ils ont appris le français pendant plus de 9 ans. Nous pensons que cette catégorie d'étudiants est composée essentiellement des étudiants qui ont fréquenté l'école primaire des pays francophones voisins du Ghana et de ceux qui ont appris le français dans les écoles primaires privées et internationales, étant donné qu'aucune école primaire publique n'enseigne le français au Ghana.

Un coup d'œil sur les durées d'apprentissage du français par les apprenants va montrer que 98,6% des étudiants ont appris le français pendant au moins 6 ans et 82,0% l'ont appris pendant au moins 9 ans, ce qui présuppose qu'ils pourraient avoir acquis et de s'approprier la plupart des structures fondamentales de la langue. Pourtant, les résultats obtenus sur la substitution pronominal des COI où seules 47,7% des réponses d'étudiants sont correctes nous révèlent une réalité contraire. Nous sommes conscients du fait que la pronominalisation fait partie du syllabus des lycées au Ghana, et par conséquent les étudiants sont censés avoir étudié les phénomènes et les procédés impliqués au lycée. Donc, l'étude de la pronominalisation à l'université est vue comme une révision de ce qu'on connaît déjà. Il se peut qu'aucun apprentissage profond et efficace des faits n'ait été réalisé au lycée, si bien que ces faits doivent être plus rigoureusement traités à l'université pour une appropriation totale chez les étudiants.

Tableau 55 : Séjour dans des pays francophones

Avez-vous jamais vécu dans un pays francophone ?	Effectif	Pourcentage
Oui	74	35,1
Non	137	64,9
Total	211	100

Les données sur les réponses des étudiants à la question qui leur demande d'indiquer s'ils ont jamais vécu dans un pays francophone ou non sont présentées sur le tableau (55). 74 étudiants, soit 35,1% ont répondu oui à la question tandis que 137 étudiants, soit 64,9% ont indiqué qu'ils n'ont jamais vécu dans un pays francophone. Il est donc évident que la grande majorité des étudiants ont fait toutes leurs études de français au Ghana, dans les situations défavorables (input réduit, enseignants non-natifs, etc.) exposées dans la deuxième partie de ce travail. Cela peut expliquer, entre autres, la non-maîtrise de la plupart des étudiants de la pronominalisation des COI. Nous sommes toutefois surpris par le nombre élevé de ceux qui disent qu'ils ont vécu dans des pays francophones, parce que cela ne peut pas être pris comme normal pour des apprenants ghanéens, car à l'échelle nationale le pourcentage doit être très réduit. A notre avis, ce nombre relativement élevé des étudiants (74) ayant vécu dans des pays francophones qui sont trouvés à 'University of Education', Winneba peut être dû au fait qu'étant la seule Université fondée uniquement pour la formation des enseignants, les étudiants potentiels qui ont une base plus ou moins solide et qui s'intéressent à l'enseignement du français, sont naturellement attirés par cette université.

5.4.3. Profils académique et professionnel des étudiants

Tableau 56 : Qualification académique des étudiants

Niveau	Effectif	Pourcentage
GCE 'O' Level (Brevet) - ancien régime	40	19,0
GCE 'A' Level (Baccalauréat) - ancien régime	22	10,4
SSSCE (Baccalauréat) – nouveau régime	147	69,7
Autres (bac + 2/3)	2	0,9
Total	211	100

Les données du tableau (56) portent sur le niveau académique le plus haut atteint par les étudiants avant leur inscription à 'University of Education', Winneba pour poursuivre des

études qui mènent à l'obtention d'une licence professionnelle d'enseignant. Les données montrent que 40 étudiants, soit 19,0% ont eu 'General Certificate of Education 'Ordinary' Level' (brevet sous l'ancien système éducatif) et 22 étudiants, soit 10,4% ont eu 'General Certificate of Education 'Advanced' Level' (baccalauréat sous l'ancien système éducatif) comme leur plus haut niveau académique atteint. Donc, 62 étudiants (29,4%) sont censés avoir atteint leur plus haut niveau académique sous l'ancien système éducatif du Ghana, suggérant que ces deux groupes comprennent des étudiants qui ont appris le français en 5 ans au collège et 7 ans pour ceux du lycée et puis 3 ans de plus pour la plupart de ceux qui étaient formés à l'Ecole normale pour l'enseignement du français. Nous considérons ces groupes comme ceux comportant le noyau des étudiants bien munis pour l'apprentissage et la maîtrise des structures du français.

Néanmoins, nous voulons exprimer notre prise de conscience du fait qu'il y a un décalage entre le nombre de ces groupes et celui de 104, soit 49,2% (**p,258**) – les deux groupes âgés de plus de 31 ans - que nous avons considérés comme appartenant à l'ancien système éducatif. Nous croyons que ce décalage peut être dû au fait que plusieurs étudiants qui étaient passés par l'ancien système et ont été formés à l'Ecole normale pour l'enseignement du français, sont revenus passer les épreuves de SSSCE du nouveau système, en libre candidature. Ils ont fait cela pour contourner une politique en place à l'Université qui permet aux tenants du diplôme SSSCE de s'y inscrire directement, mais exige que les enseignants subissent un concours avant leur inscription à l'Université, ce qui bloque l'accès à plusieurs enseignants. Comme ces enseignants sont entrés à l'Université par l'intermédiaire de SSSCE, ils doivent le noter comme leur plus haut niveau de qualification académique.

En outre, 147 étudiants, soit 69,7%, ont indiqué 'Senior Secondary School Certificate (baccalauréat sous le nouveau système éducatif) comme leur plus haut niveau académique atteint. Nous pensons que, malgré nos assertions que le nombre de ce groupe peut être gonflé par le biais des raisons données ci-dessus, au moins une moitié de nos sujets sont issus du 'vrai' groupe des étudiants du nouveau régime d'éducation au Ghana. Alors, le taux de 50,7% que nous avons recensé pour les étudiants qui ont entre 18 à 30 ans comme étant formés dans le nouveau système d'éducation au Ghana reste toujours tenable. Remarquons que ce groupe comprend des étudiants qui ont appris le français 3 ans au collège et 3 ans au lycée ainsi que ceux qui l'ont appris 3 ans seulement au lycée avant leur entrée à l'université. En effet, nous pouvons dire qu'une moitié de nos répondants se trouve dans un groupe moins privilégié en ce qui concerne l'input et l'exposition à la langue. Le fait que presque une moitié (47,7%) des réponses données par les étudiants lors de la pronominalisation des COI soit erronée n'est

donc pas totalement inexplicable. N'oublions pas, cependant, le groupe constitué de 2 étudiants, soit 0,9% qui détiennent le 'Higher National Diploma (HND) ou Diplôme de fin d'études des polytechniques – (bac + 2/3) comme le plus haut niveau académique. Ce groupe peut être assimilé à l'un ou l'autre des régimes dont les ramifications sont déjà exposées, et ne peut donc présenter des perspectives tout à fait particulières et différentes de celles déjà données.

Tableau 57 : Situation professionnelle des étudiants

Vous êtes enseignant professionnel ?	Effectif	Pourcentage
Oui	165	78,2
Non	46	21,8
Total	211	100

Le tableau (57) présente les données qui nous renseignent sur la situation professionnelle des étudiants qui ont répondu oui ou non à la question qui leur demande s'ils sont des enseignants professionnels. Une majorité écrasante des étudiants, 165, soit 78,2% ont indiqué qu'ils sont des enseignants professionnels, alors que 46 étudiants, soit 21,8% ont indiqué qu'ils ne sont pas des enseignants. Il reste à vérifier à partir des données que le tableau suivant présentera, si cette majorité d'étudiants sont des enseignants de français ou non. Pour les 46 étudiants (21,8%) qui se disaient non enseignants, on peut identifier au moins deux groupes : d'une part, il y a ceux qui ont eu GCE 'Ordinary' Level (brevet après 5 ans d'études au collège) et ceux qui ont eu GCE 'Advanced' Level (baccalauréat après 2 ans d'études au collège plus 3 ans d'études au lycée) et ont travaillé ou sont resté à la maison jusqu'en 2005 avant de s'inscrire à l'Université. De l'autre côté, il s'agit de ceux qui ont subi 3 ans d'études au 'Junior High School' (collège – nouveau régime) plus 3 ans d'études au 'Senior High School' (lycée – nouveau régime) avant d'entrer à l'Université.

Tableau 58 : Ecoles normales fréquentées par les étudiants (enseignants)

Ecole normale fréquentée	Effectif	Pourcentage
Mount Mary Training College - Somanya	123	74,6
Wesley Training College – Kumasi	8	4,8
Bagabaga Training College – Tamale	3	1,8
Autres Ecoles normales	31	18,8
Total	165	100

Les données du tableau (58) portent sur les écoles normales fréquentées par les étudiants qui sont des enseignants. Notons, cependant, que les 165 étudiants (enseignants) ne sont pas tous des enseignants de français ou formés pour l'enseignement du français. Selon les données, la majorité des étudiants (134), soit 63,5%, sont des enseignants de français formés dans les départements de français des trois Ecoles normales qui offrent le français dans leurs formations. 123 enseignants (74,6%) ont été formés à l'Ecole normale de Somanya, 8 étudiants (4,8%) et 3 étudiants (1,8%) respectivement ont été formés aux deux nouveaux départements de français créés en 2001 : Wesley College à Kumasi et Bagabaga College à Tamale. Ce groupe d'enseignants comprend des étudiants issus des deux (ancien et nouveau) systèmes éducatifs du Ghana.

Les données nous révèlent encore que 31 (18,8% des enseignants ou 14,6% de la totalité des étudiants) parmi les 165 enseignants sont formés à des écoles normales qui ne forment pas des enseignants de français, donc ils étaient formés pour l'enseignement d'autres matières. Nous verrons plus tard si quelques-uns des enseignants de ce groupe ont enseigné le français.

Toutefois, nous avons du mal à comprendre pourquoi il y avait un échec massif de 52,3% lors de la substitution pronominale des COI/COS des verbes en dépit du nombre si élevé des enseignants, qui, en tant qu'enseignants, sont censés avoir acquis la connaissance des notions fondamentales du français, parmi les étudiants. Evidemment, un grand nombre d'enseignants, eux-mêmes, n'ont pas de connaissance adéquate des mécanismes et des procédés impliqués dans la transformation des GP COI/COS des verbes en pronoms substitués. Le constat est qu'une connaissance inadéquate des faits chez les enseignants implique un transfert de connaissances inexactes aux apprenants, et comme cette mauvaise connaissance de la langue persiste jusqu'à la fin du cursus des études universitaires, qui est, en fait, le dernier point de formation des enseignants de français pour les collèges et les

lycées, il y a un cycle vicieux de connaissances inexactes qui s'établit et se répète dans un cycle d'une année à l'autre.

Tableau 59 : Enseignement du français par les étudiants.

Avez-vous jamais enseigné le français	Effectif	Pourcentage
Oui	147	69,7
Non	64	30,3
Total	211	100

Le tableau (59) nous présente les données renvoyant à l'enseignement ou non du français par les étudiants. 147 étudiants, soit 69,7% ont indiqué qu'ils ont enseigné le français, alors que 64 étudiants, soit 30,3% ont indiqué qu'ils n'ont jamais enseigné le français. Cependant, un examen critique des taux nous révèle que le taux de ceux qui n'ont jamais enseigné le français est moins élevé que celui de l'ensemble des étudiants qui indiquent qu'ils ne sont pas des enseignants (46 étudiants – 21,8%) et les enseignants qui n'ont pas été formés pour l'enseignement du français (31 étudiants – 14,6%), qui remontent à 36,5%. Cela présuppose que quelques enseignants qui ne sont pas formés pour l'enseignement du français et quelques étudiants qui ne sont pas du tout des enseignants, ont enseigné le français. Notre vérification (des questionnaires) révèle que 7 étudiants, soit 15,2% des 46 étudiants qui ne sont pas des enseignants ont enseigné le français et 6 étudiants, soit 19,3% des 31 enseignants formés pour l'enseignement d'autre matières, ont enseigné le français. A notre avis, si des enseignants de français avaient des problèmes avec des structures et des notions fondamentales du français, des non-enseignants de français auraient plus de problèmes, et leur enseignement du français ne ferait qu'aggraver la situation des apprenants. Autrement dit, outre qu'il y a beaucoup à faire pour la formation d'enseignants bien munis pour l'enseignement du FLE au Ghana, il y a aussi ce gros problème des enseignants non professionnels du FLE dans le système.

Tableau 60 Niveaux d'enseignement du FLE par les étudiants

Niveau d'enseignement du FLE	Effectif	Pourcentage
Ecole primaire	6	2,9
Collège	133	63,0
Lycée	8	3,8
Aucun	64	30,3
Total	211	100

Les données sur les niveaux auxquels les étudiants ont enseigné le FLE sont présentées dans le tableau (60). D'après les données, 6 étudiants, soit 2,9%, ont indiqué qu'ils ont enseigné le français aux écoles primaires. Ce nombre très réduit des étudiants qui ont enseigné le français au niveau d'écoles primaires illustre notre assertion que hormis les écoles privées ('internationales') peu nombreuses qui enseignent le français, cette langue n'est pas enseignée dans les écoles primaires publiques au Ghana.

En outre, la grande majorité des étudiants, 133, soit 63%, ont indiqué qu'ils ont enseigné le français au collège, étayant une fois encore notre mise au point que selon la politique linguistique actuelle, le français s'apprend en première année du collège dès qu'un enseignant de français est disponible. Il est donc clair que la plupart de nos répondants qui ont été formés pour l'enseignement l'ont enseigné au collège, du fait qu'ils sont impérativement formés pour ce niveau.

Par ailleurs, seuls 8 étudiants, soit 3,8% ont indiqué qu'ils ont enseigné le français au lycée. Nous croyons que cela peut être attribué à un manque des enseignants au niveau des lycées aussi, car la pratique normale est d'affecter dans les lycées des enseignants formés aux universités. En outre, l'enseignement du français dans les lycées par des enseignants issus des écoles normales peut contribuer à la performance basse des étudiants, car la plupart de ces enseignants ont leurs propres problèmes avec la langue. Enfin, 64 étudiants (30,3%) ont indiqué qu'ils n'ont enseigné le français à aucun des niveaux, ce qui correspond exactement au nombre des étudiants qui ont dit (tableau précédent) qu'ils n'ont pas enseigné le français.

CHAPITRE SIX

SYNTHESE DE L'ANALYSE DU TEST ET DU QUESTIONNAIRE

6. 0. Introduction

Après avoir fait une analyse critique et systématique du rôle de l'interface de la sémantique et de la syntaxe dans la substitution pronominale des COI et de ses implications dans la maîtrise de la pronominalisation dans le contexte plurilingue ghanéen, il nous incombe, pour les besoins de cohérence et de lucidité, de présenter une synthèse des constats et des résultats observés à travers l'analyse des données du test et du questionnaire. Nous résumerons les résultats obtenus à partir de l'analyse des données du test sur la pronominalisation et ceux du questionnaire. Nous intégrons également des explications issues des résultats de notre test de validation statistique χ^2 appliqué aux données du test sur la pronominalisation. Signalons au départ que les données se prêtent très bien à une utilisation à ce test statistique, car il y a d'une part des tests qui ne permettent aucune conclusion et d'autre part, des tests qui donnent des résultats très nets.

6.1. Traits spécifiques des étudiants du Ghana

Les traits suivants sont repérés à partir de l'analyse des données du questionnaire. Pour commencer, la grande disparité d'âge des étudiants nous a permis d'avoir des informations sur les deux générations principales des apprenants de français au Ghana. Ces deux générations renvoient aux apprenants des deux systèmes éducatifs principaux à savoir, d'un côté, l'ancien système qui aboutissait à l'obtention du diplôme « General Certificate of Education 'Ordinary' Level » (GCE 'O' Level) - diplôme de brevet - qui avait une durée de 5 ans et « General Certificate of Education 'Advanced' Level (GCE 'A' Level) » - diplôme de baccalauréat - qui avait une durée de 2 ans ; de l'autre côté, le système actuel introduit en 1987 qui vise l'obtention du diplôme « Junior High School Certificate » (JHSCE) - nouveau brevet - après 3ans d'études au collège et « Senior High School Certificate » (SHSCE) – nouveau baccalauréat - après 3 ans d'études au lycée, par des candidats qui ont réussi aux épreuves finales.

Notons que 107 étudiants (50,8%) appartiennent au nouveau système ('Junior' et 'Senior High School') – qui dispose de 6 ans d'études pré-universitaires (collège et lycée) par opposition à 7 ans pour l'ancien système éducatif concernant 104 étudiants (49,2%). La différence des durées des deux régimes nous ramène à la question d'input où le système actuel mène à la réduction des heures de contact pour l'apprentissage du FLE au Ghana d'une année scolaire, hormis le fait que les étudiants sont des apprenants 'captifs' qui ne disposent d'aucune possibilité d'utilisation du français hors des cours de français. Tant que les difficultés de pronominalisation des compléments sont associées aux étudiants de ces deux générations d'étudiants, nous pouvons dire que le système actuel, au lieu d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage du français, a aggravé la situation, par la réduction (par un an) de l'input chez les apprenants. De fait, nos observations dans des classes de langue ont montré que le taux d'échec est plus élevé parmi les apprenants du système actuel, qui constituent une moitié de nos sujets, que chez ceux de l'ancien système éducatif.

Et puis, il est remarquable de noter que plus d'une moitié (51,2%) des étudiants du Département du français à 'University of Education - la seule université établie pour la formation des enseignants au Ghana – sont des Ewés. Nous avons observé que proportionnellement, les Ewés sont dominants, vu que l'*éwé* est langue maternelle dans une seule région par opposition à 5 régions pour l'*akan*. Nous pouvons dire donc que les Ewés sont très intéressés par l'enseignement du français au Ghana, et ceci confirme partiellement notre décision de choisir l'*éwé* comme la langue ghanéenne dont les structures sont comparées à celle du français et de l'anglais lors de l'analyse sociolinguistique du Ghana et de ses effets sur l'apprentissage du FLE.

Ensuite, il est clair que tous nos sujets sont bilingues ou plurilingues avant qu'ils ne commencent l'apprentissage du FLE. Leur apprentissage du français subirait donc tous les influences, positives ainsi que négatives, que nous avons examinées dans la deuxième partie du travail, sur le rôle des L1 (les langues ghanéennes) et de la L2 (anglais). Les faits présentent aussi un système d'acquisition varié et compliqué des langues au Ghana et peuvent influencer différemment sur l'acquisition postérieure d'autres langues selon les situations différentes de manières d'acquisition. Selon Amuzu (2003 :30), la connaissance des structures des langues ghanéennes (surtout à l'écrit) n'est pas acquise par la plupart des étudiants. Alors, les influences positives que la bonne connaissance de ces langues peut avoir sur l'apprentissage du FLE, et par extension la substitution pronominale des COI, pour minimiser les influences négatives sont absentes. Nous pouvons citer à titre illustratif les différences

entre les structures et les constructions des verbes transitifs et de la pré/postposition au niveau des langues ghanéennes (représentées par l'éwé dans cette étude), de l'anglais et du français, comme des exemples des facteurs néfastes pour l'appropriation et la maîtrise de la pronominalisation des COI par nos sujets.

Un coup d'œil aux données sur les durées d'apprentissage du français par les apprenants va montrer que 98,6% des étudiants ont appris le français en au moins 6 ans et 82,0% l'ont appris en au moins 9 ans, ce qui présuppose qu'ils seraient capables d'acquérir et de s'approprier la plupart des structures fondamentales de la langue. Pourtant, les résultats obtenus sur la substitution pronominale des COI où seules 47,7% des réponses d'étudiants sont correctes nous révèlent une réalité contraire. Comme la pronominalisation fait partie du syllabus des lycées au Ghana, les étudiants sont censés avoir étudié les phénomènes et les procédés rudimentaires impliqués au lycée. Alors, l'étude de la pronominalisation à l'université est vue comme une révision et/ou un approfondissement de ce qu'on connaît déjà. **Il se peut qu'aucun apprentissage profond et efficace des faits n'ait été réalisé au lycée, donc l'enseignement de ces faits à l'université doit être plus rigoureusement traité pour une appropriation totale chez les étudiants.**

Par ailleurs, 35,1% (74 étudiants) contre 64,9% (137 étudiants) ont indiqué qu'ils ont vécu dans un pays francophone. Il est donc évident que la grande majorité des étudiants ont fait toutes leurs études du français au Ghana, dans les situations défavorables (input réduit, enseignants non-natifs, etc.) exposées dans la deuxième partie de ce travail. Ceci peut expliquer, entre autres, la non-maîtrise accablante par la plupart des étudiants de la pronominalisation des COI.

En considérant le fait que 63,5% de nos sujets sont des enseignants de français et le fait que 52,3% des réponses pour le test sur la pronominalisation des COI sont incorrectes, nous sommes convaincu qu'un grand nombre de ces enseignants, eux-mêmes, n'ont pas de connaissance adéquate des mécanismes et des procédés impliqués dans la transformation des GP COI/COS des verbes en pronoms substitués. Le constat est qu'une connaissance inadéquate des faits chez les enseignants implique un transfert de connaissances inexacts aux apprenants, et comme cette mauvaise connaissance de la langue persiste jusqu'à la fin du cursus des études universitaires, qui est, en fait, le dernier point de formation des enseignants de français pour les collèges et les lycées, il y a un cycle vicieux de connaissance inexacte qui s'établit et se répète dans un cycle d'une année à l'autre.

Notre vérification (des questionnaires) révèle que 7 étudiants, soit 15,2% des 46 étudiants qui ne sont pas des enseignants ont enseigné le français et 6 étudiants, soit 19,3% des 31 enseignants formés pour l'enseignement d'autres matières, ont enseigné le français. Cela corrobore les résultats de notre étude antérieure de 2003. A notre avis, si des enseignants de français avaient des problèmes avec des structures et des notions fondamentales du français, des non-enseignants de français auraient plus de problèmes, et leur enseignement du français ne ferait que confondre et aggraver la situation des apprenants. Certes, bien qu'il y ait beaucoup à faire pour la formation des enseignants bien munis pour l'enseignement du FLE au Ghana, il y a aussi ce gros problème d'enseignants non professionnels du FLE dans le système.

6.2. Synthèse du test sur la pronominalisation des COI : différences des résultats selon les années

Pour conclure sur l'analyse des données du test sur la pronominalisation, notons que le taux de réussite moyen de tous les étudiants et de tous les verbes est 47,3%, (voir le tableau 50) illustrant le fait que plus d'une moitié des étudiants (52,7% de la totalité) n'arrive pas à effectuer correctement la substitution pronominale des GP COI/COS des verbes.

Ensuite, nous avons observé (voir tableau 50) que ce sont les étudiants de la première année qui ont réalisé le meilleur taux de réussite général (pour tous les verbes) de 52,9%, suivi de celui de 44,6% obtenu par les étudiants de la deuxième année et enfin de 44,5% chez les étudiants de la troisième année. Donc, le constat est qu'il y a une baisse de performance remarquable (de 8,3%) pendant la deuxième année qui s'est maintenue (avec un accroissement de 0,1%) pendant la troisième année. Avant de continuer, nous pensons qu'il serait prudent d'employer les résultats du test statistique pour en tirer des explications valides et soutenables. Considérons donc les chiffres du tableau suivant :

Tableau 61 : Test global sur l'ensemble des "succès" et des "échecs"

Eff. réels	Succès	Echec	Total
Année1	180	160	340
Année2	213	262	475
Année3	175	220	395
TOTAL	568	642	1210

Eff. théor.	Succès	Echec	Total
Année1	159,60331	180,39669	340
Année2	222,97521	252,02479	475
Année3	185,42149	209,57851	395
TOTAL	568	642	1210

Parts chi2	Succès	Echec	Total
Année1	2,60662	2,30617	4,91279
Année2	0,44626	0,39482	0,84108
Année3	0,58573	0,51822	1,10395
TOTAL	3,63861	3,21921	6,85782

Chi2 = 6,85782

0,05 > Prob. > 0,025

Test de chi2

2 fois 3 données (2 degrés de liberté)

On admet en général que si la probabilité est inférieure à 0,05 (=5%), on peut interpréter les écarts. Alors, la probabilité de $0,05 > \text{Prob.} > 0,025$ obtenue à partir du test χ^2 (tableau 63) se prête à une interprétation significative. En l'occurrence, le nombre (la proportion) des succès est significativement inégal d'une année à l'autre. Un coup d'œil sur les résultats détaillés nous montre que c'est la première année qui se distingue nettement des autres par son nombre de succès plus important.

Nous avons estimé que les études universitaires devraient apporter des améliorations dans la connaissance et par extension dans la performance des apprenants ; donc la meilleure performance réalisée par les étudiants de la première année est pour nous un fait inattendu. Nous avons donc essayé de trouver les raisons possibles pour ce phénomène inattendu de performance des étudiants. Tout d'abord, nous avons noté que selon le programme du Département de français à 'University of Education,' Winneba, au Ghana, tout ce qui concerne le groupe nominal (GN) est étudié lors du premier semestre de la première année et n'est plus revisité jusqu'à la fin du cursus des études universitaires. Les pronoms (et par

extension la pronominalisation), en tant que partie intégrante du groupe nominal s'apprennent, donc, dans le premier semestre de la première année. Comme notre test sur la pronominalisation a été administré à la fin du deuxième semestre, il se peut que les acquis sur la pronominalisation soient toujours plus frais dans la mémoire des étudiants de la première année que chez les étudiants des deux autres classes ; ce qui peut être la cause de la réussite relativement plus élevée chez les étudiants de la première année. Mais, une telle conclusion présuppose que les étudiants ne révisent ou ne retiennent pas ce qu'ils ont étudié pendant les années précédentes, fait qui est de mauvais augure pour tout apprentissage réussi et efficace.

Ensuite, on peut aussi attribuer la bonne performance relative des étudiants de la première année au degré de travail sur la dimension formelle du français appris par ce groupe d'étudiants. Il s'agit donc de la connaissance acquise sur la morphologie (structures et formes) et la syntaxe (fonctions et positions) des GP et des pronoms par les étudiants. En fait, le programme pour les deuxième et troisième années vise les types de phrases et des propositions qui présentent des structures plus complexes que celles des GN et des GP. Signalons, cependant, que comme le programme du français de l'Université n'a pas changé, il est évident que les étudiants de la deuxième et de la troisième année ont suivi les mêmes cours que ceux de la première année. Cela revient à dire que dans les années à venir, les actuels étudiants de première année oublieront aussi les connaissances qu'ils viennent d'acquérir. Nous pouvons dire donc qu'il y a un problème de fixation des connaissances acquises par les étudiants.

En outre, on peut arguer que le groupe d'étudiants de la première année est constitué de bons étudiants, en ce qui concerne la connaissance de la langue française. Nous ne pouvons pas accepter, *a priori*, cet argument vu le niveau constamment en baisse des étudiants inscrits au Département dans ces dernières années à cause de l'aménagement du système éducatif ghanéen renvoyant à une réduction remarquable des heures de contact pour l'apprentissage des matières dont le français, tant au collège qu'au lycée. Effectivement, l'analyse des données de quelques items du questionnaire destiné aux étudiants a confirmé notre assertion sur ce point. Toutefois, nous ne pouvons pas non plus nier totalement l'argument. Peut-être faudrait-il une étude postérieure à partir des mêmes verbes pour les étudiants de la première année dans les années suivantes, en vue de vérifier si leur connaissance du français est vraiment supérieure à celle de leurs seniors. Pour terminer sur les différences de résultats selon les années, utilisons les chiffres du tableau suivant :

Tableau 62 : Test global sur les résultats par "groupes" de verbes.

Eff. réels	A1Succ	A1Ech	A2Suc	A2Ech	A3Suc	A3Ech	Total
Gr1	37	31	41	54	34	45	242
Gr2	26	42	38	57	36	43	242
Gr3	36	32	43	52	40	39	242
Gr4	35	33	47	48	32	47	242
Gr5	46	22	44	51	33	46	242
TOTAL	180	160	213	262	175	220	1210

Eff. théor.	A1Succ	A1Ech	A2Suc	A2Ech	A3Suc	A3Ech	Total
Gr1	36	32	42,6	52,4	35	44	242
Gr2	36	32	42,6	52,4	35	44	242
Gr3	36	32	42,6	52,4	35	44	242
Gr4	36	32	42,6	52,4	35	44	242
Gr5	36	32	42,6	52,4	35	44	242
TOTAL	180	160	213	262	175	220	1210

Parts chi2	A1Succ	A1Ech	A2Suc	A2Ech	A3Suc	A3Ech	Total
Gr1	0,02778	0,03125	0,06009	0,04885	0,02857	0,02273	0,21928
Gr2	2,77778	3,12500	0,49671	0,40382	0,02857	0,02273	6,85461
Gr3	0	0	0,00376	0,00305	0,71429	0,56818	1,28928
Gr4	0,02778	0,03125	0,45446	0,36947	0,25714	0,20455	1,34464
Gr5	2,77778	3,12500	0,04601	0,03740	0,11429	0,09091	6,19139
TOTAL	5,61111	6,31250	1,06103	0,86260	1,14286	0,90909	15,89919

Chi2 = 15,89919

Prob.> 0,2

Test de chi2

6 fois 5 données (20 degrés de liberté)

Lorsque la probabilité d'un test est supérieure à 0,1 (= 10%), il n'y a pas de conclusions à tirer des écarts observés entre les effectifs théoriques et les effectifs réels. Dans le cas présent (Prob.>0,2), on ne peut pas dire que les trois années obtiennent des résultats différents pour tel ou tel "groupe" de phrases (ou de verbes). S'il y a des différences d'une année à l'autre, cela ne se traduit pas par des différences selon les "groupes". Donc, globalement les écarts au niveau des groupes ou sous-catégories de verbes sont non significatifs. Mais dans le cas des années considérées individuellement, ce sont encore les étudiants de la première année qui ont des résultats nettement différents d'un groupe (de verbes) à l'autre. Les phrases de la sous-catégorie 5 donnent lieu à des résultats nettement meilleurs que la moyenne, celles de la sous-catégorie 2 ont des résultats nettement plus mauvais que la moyenne et les trois autres groupes sont intermédiaires. Or, à la différence de

la première année, on n'observe aucune différence significative ici entre les groupes ou sous-catégories. C'est-à-dire que la dispersion de la moyenne est moins importante en deuxième et troisième année.

Signalons, par ailleurs, qu'en dépit de l'évidence claire de la meilleure performance chez les étudiants de la première année, il est important de noter que les étudiants de la troisième année suivis de ceux de la deuxième année ont montré leur supériorité dans les cas de pronominalisation qui s'avèrent les plus difficiles. Un exemple typique se voit au niveau des verbes de la première sous-catégorie du deuxième groupe de verbes - *manquer, penser, renoncer, tenir, rêver, et réfléchir* ; ayant les structures $V \text{ à } N \rightarrow y V$ ou $V \text{ à } N \rightarrow V \text{ à lui/à eux/à elle(s)}$ lors de la pronominalisation - qui ont produit le taux de réussite moyen (général) le plus bas et dont les taux de réussite moyens des trois classes sont respectivement 38,2% (L100), 39,6% (L200) et 45,7% (L300). De manière spécifique, nous avons cité, à titre illustratif, le cas du verbe *sourire* dont nous avons avoué que la construction est un peu compliquée et peut plus ou moins constituer un obstacle à la pronominalisation réussie du GP COI. En fait, les taux de réussite obtenus par les étudiants lors de la pronominalisation du GP COI de ce verbe sont 10,3% (L100), 28,4% (L200) et 35,4% (L300), preuve de meilleure maîtrise des situations difficiles chez les étudiants de la troisième année, suivis de ceux de la deuxième année. Par conséquent, les études universitaires ont eu des effets remarquables sur la connaissance des étudiants puisqu'elles ont amélioré leur connaissance, sur la substitution pronominale des GP COI qui s'avèrent les plus difficiles.

Il est aussi intéressant de noter que c'est à partir des deux sous-groupes du troisième groupe comportant des verbes à COS - *demander, cacher, envoyer, donner, acheter, apporter, expliquer*, qui présentent la structure $V \text{ N à } N \rightarrow \text{lui } V$, d'une part, et *excuser, sauver et punir*, qui présentent la structure $V \text{ N de } N \rightarrow \text{en } V$ de l'autre part - dont la pronominalisation des COS était faciles aux étudiants de la première année (ayant eu des taux de réussite moyens de 51,3% et 67,6%) que ceux de la troisième année ont eu les taux de réussite moyens les plus bas, respectivement de 40,0% et 42,2%. Preuve que les plus hautes performances des étudiants de la première année sont produites à partir des constructions considérées comme les plus faciles.

Au total, il est manifeste que les étudiants de la première année ont d'un verbe à l'autre des résultats plus contrastés que ceux des années suivantes. Effectivement, les étudiants de la première année ont produit la plus grande dispersion (ou écart) de la moyenne qui peut être due à un traitement intuitif des faits. Ainsi, à partir d'une moyenne de 34, les étudiants de la première année ont obtenu 13 contre 55, 7 contre 61, 17 contre 51, 52 contre

16 et 49 contre 19 respectivement des succès contre des échecs pour les verbes *penser*, *renoncer*, *rire*, *obéir* et *sauver*. Pour les étudiants de la deuxième année dont la moyenne est 47,5, ils ont réalisé 27 contre 68, 27 contre 68, 24 contre 71, 59 contre 36 et 59 contre 36 respectivement de succès et d'échecs pour les verbes *manquer*, *renoncer*, *dépendre*, *plaire* et *expliquer* qui sont les verbes dont les résultats sont plus écartés de la moyenne de la classe. Quant à ceux de la troisième année ayant 39,5 comme moyenne, les verbes *tenir* et *expliquer*, qui sont les résultats les plus écartés de la moyenne, ont produit des succès et des échecs de 54 contre 25 et 23 contre 56. Donc, les étudiants de la deuxième et de la troisième année ont réalisé moins de dispersion, surtout ceux de la troisième année, preuve qu'il y a une progression subtile des connaissances sur la pronominalisation des COI au fil des ans (voir les tableaux des verbes par classes en annexe pour plus de détails sur les verbes individuels).

6.3. Echelle de difficultés linguistiques

Après avoir examiné les résultats, nous estimons que le point de vue de D. Leeman (2003) selon lequel la **forme d'un pronom suggère ou postule un sens** est tenable puisque trouver la forme correcte d'un pronom peut mener à la résolution du problème de sa position dans une phrase. C'est-à-dire que la position syntaxique d'un pronom peut être déterminée à partir de la morphologie correcte (forme) et le sens qu'elle suggère. Par exemple, presque tous les étudiants (62,9%) qui ont choisi la forme correcte du pronom – *lui* (cas du verbe *plaire*, voir tableau le 5) l'ont placé à la position visée et dans le cas du verbe *sourire* (voir tableau 6), où la plupart des étudiants n'ont pas pu choisir la forme correcte du pronom *leur* (dans ce cas), il y a un taux d'échec élevé de 59,5%.

Ensuite, les taux de morphologie seule correcte très réduits présentés par les résultats sur les verbes les plus réussis servent à étayer nos observations précédentes que la découverte de la forme correcte d'un pronom visé peut être une condition nécessaire préalable pour une substitution pronominale réussie d'un GP COI/COS. En fait, selon les données des groupes de verbes analysées, la plupart des étudiants qui ont pu trouver la forme correcte d'un pronom visé l'ont mise à sa position correcte dans la phrase. Comme le même trait persiste au niveau des verbes qui se construisent avec la préposition *à* aussi bien que la préposition *de*, nous estimons que le postulat concernant la suggestion d'un sens par la forme d'un pronom peut être étendu aux verbes construits avec la préposition *de* aussi. Ces faits donnent davantage de

force à notre décision de nous appuyer sur le postulat de D. Leeman (2003) que la forme d'un pronom suggère ou postule un sens qui détermine alors la position d'un pronom.

Dans une autre perspective, il serait intéressant de vérifier si les occurrences de la position disjointe des pronoms visés ont des effets sur le taux de morphologie seule correcte obtenu à partir des résultats des verbes dont la pronominalisation des GP COI aboutit aux pronoms disjoints. Il s'ensuit alors que nous ne pouvons pas dire carrément que l'alternance des pronoms clitiques ou disjoints lors de la pronominalisation des GP COI des verbes du sous-groupe concerné entraîne une variation dans le taux de morphologie seule correcte. Un effet supposé qui serait dû à cette alternance de pronoms peut donc être considéré comme très minimal ou négligeable, au moins pour le moment. Rappelons que selon le tableau (64), il n'y a pas de différence statistique entre les groupes (sous-catégories) des verbes étudiés.

(i) Le pronom *lui* versus *y*

A propos des verbes dont les GP COI se pronominalisent en seulement le pronom clitique *lui* (verbes à la structure : $V \text{ à } N \rightarrow \text{lui } V$) d'un côté et ceux dont la pronominalisation des GP COI (non humains) donne lieu au pronom clitique *y* (verbes à la structure : $V \text{ à } N \rightarrow y V$), de l'autre côté, nous estimons qu'il faudrait, en guise de comparaison, réfléchir aux performances des étudiants. Du point de vue de la performance générale, nous avons constaté que les premiers témoignent d'un niveau de réussite plus élevé que les seconds, puisque les taux moyens de réussite respectifs des deux groupes sont 46,1% et 39,6%.

La différence non négligeable de 6,5% entre les taux de réussite de ces deux sous-catégories de verbes nous signale qu'il peut y avoir un écart remarquable entre la connaissance et la maîtrise des constructions de ces catégories de verbes chez les étudiants. Nous croyons que le taux d'échec très élevé de 60,4% pour les verbes de la deuxième sous-catégorie (qui se pronominalisent en *y*) par rapport à 53,9% pour la première sous-catégorie de verbes (qui se pronominalisent en *lui*) est attribuable au fait que la pronominalisation réussie des GP COI de ceux-là dépend de la discrimination des traits sémantiques [humains, non humains] par les apprenants, qui est sans équivoque absente chez ceux-ci.

(ii) Le pronom *en* versus *y*

Il faut noter que selon nos classifications de ces deux pronoms clitiques (compléments indirects premiers) sont issus du deuxième groupe de verbes dont deux sous-catégories de 15 verbes ayant les structures $V \text{ de } N \rightarrow \text{en } V$ ou $V \text{ de } \text{lui} / \text{d'eux} / \text{d'elle(s)}$ (6 verbes) et $V \text{ à } N \rightarrow y V$ ou $V \text{ à } N \rightarrow V \text{ à } \text{lui/à eux/à elle(s)}$ (9 verbes). 6 verbes sur 9 de la deuxième sous-catégorie mènent à la production du pronom *en* ($V \text{ de } N \rightarrow \text{en } V$) tandis que 4 sur 6 verbes de

la première sous-catégorie ont produit le pronom *y* (**V à N → y V**). Il s'agit donc de deux tiers des verbes de chaque sous-catégorie dans cette comparaison.

Le taux de réussite moyen réalisé pour le pronom *en* est 51,4%, nous suggérant que plus d'une moitié des réponses pour les constructions de ces verbes sont correctes et le taux d'échec moyen est 48,4%. Par contre, le taux de réussite moyen réalisé lors la pronominalisation des GP COI des verbes qui donne le pronom *y* est 36,1%, nous donnant un taux d'échec moyen de 63,9% ; preuve que dans cette instance, seules un peu plus d'un tiers de réponses des étudiants sont correctes. Il y a donc un surplus remarquable de 15,3% des réponses correctes au niveau du pronom *en* sur celles pour le pronom *y*. Evidemment, les étudiants connaissent ou maîtrisent mieux le sémantisme et les constructions des verbes dont la substitution des GP COI exigent le pronom clitique *en*. Cela veut dire aussi que les constructions des verbes qui mènent à la production du pronom *en* sont plus faciles à s'approprier et à maîtriser chez nos apprenants que ceux qui mènent à la production du pronom clitique *y*, le fait qu'il existe une autre catégorie de verbes à la préposition *à* dont les constructions appellent des GP COI pronominalisables uniquement en pronom clitique *lui*, ce qui n'existe pas au niveau des verbes construits avec la préposition *de*, rend les constructions *en à* plus compliquées et plus difficiles pour les étudiants.

(iii) Construction avec la préposition *à* versus celles avec *de*

Pour avoir un regard croisé dans la comparaison des taux d'échec produits sur les différents types de constructions, nous voulons mettre ensemble les taux ressortissant aux constructions à partir d'une même préposition.

Au sujet de la préposition *à*, nous avons trois groupes/sous-groupes : le premier groupe regroupant les verbes à la structure **V à N → lui V**, le deuxième comportant les verbes à la structure **V à N → y V** ou **V à → V à lui/à eux/à elle(s)** et le troisième à la structure **V N à N → lui V**. Les deux dernières catégories de verbes nous ont fourni les taux d'échec respectifs de 58,7% et 53,1% et le taux d'échec produit à partir de la première catégorie est de 53,9%. Donc, le taux d'échec moyen des trois catégories de verbes construites avec la préposition *à* est 55,2%. De l'autre côté, les verbes qui se construisent avec la préposition *de* disposent de deux sous-groupes seulement : ceux de la structure **V de N → en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)** et ceux ayant la structure **V N de N → en V**. Ces deux sous-groupes ont un taux d'échec moyen de 52,2% car leurs taux d'échec respectifs sont 50,5% et 49,2%. Il

s'instaure donc une différence de 3,0% entre les taux d'échec moyen des constructions des deux prépositions ; celles de la préposition *de* se montrant les plus réussies.

Selon les taux d'échec moyens produits à partir des constructions des deux prépositions, il est évident que la pronominalisation des GP COI/COS introduits par la préposition *de* (**V de N/V N de N**) est plus facile à effectuer pour les étudiants que ceux introduits par la préposition *à* (**V à N/ V N à N**). Nous avons pensés que l'existence de la première catégorie des verbes du côté de la préposition *à*, en tant que la construction à COI premier qui ne discrimine ni en genre ni en nombre et qui se pronominalise seulement en le pronom clitique (*lui, leur*), peut être à la base des difficultés, car elle complique le choix chez les apprenants. En fait, ce sous-groupe de verbes pour lesquels la pronominalisation des GP COI ne résulte qu'en un pronom clitique, n'existe pas pour les verbes construits avec la préposition *de*, qui rend le processus un peu moins compliqué et un peu plus facile aux apprenants.

(iv) Constructions à COI *versus* celles à COS

Le groupe des verbes à COI (premier) dispose de trois sous-catégories dont les taux d'échec sont suivants : pour le premier sous-groupe de verbes ayant la structure **V à N → lui V** c'est 53,9%. Pour les deux autres sous-groupes présentant les structures : **V à N → y V** ou **V à → V à lui/à eux/à elle(s)** et **V de N → en V** ou **V de lui / d'eux / d'elle(s)**, les taux d'échec respectifs sont 58,7% et 50,5%, menant à un taux d'échec moyen de 54,3% pour le groupe. Quant au groupe de verbes à COS, il y a deux sous-groupes représentés par les structures **V N à N → lui V** et **V N de N → en V** dont des taux d'échec respectifs sont 53,1% et 49,2%, remontant à un taux d'échec moyen de 51,2%. A partir de ces taux, il s'ensuit que les verbes du premier groupe (à un COI) causent plus de difficulté aux étudiants que ceux du deuxième groupe (ayant des COS), car il existe une différence de 3,1% entre les performances sur les deux constructions en faveur de ces derniers.

(v) Quelques cas particuliers

(a) Deux constructions du verbe *rêver* :

Phrase 1: Les nouveaux mariés **y** rêvent (aux vacances fascinantes).

Phrase 2: L'actrice rêve **de lui** (de son nouvel amant).

A partir des deux phrases ci-dessus construites à partir du même verbe, *rêver*, mais avec des prépositions différentes, nous voulons examiner les performances des étudiants pour en tirer les informations concomitantes et leurs implications. La première construction du

verbe *rêver* exige que les étudiants substituent le pronom clitique *y* au GP COI *aux vacances fascinantes*. Nous avons constaté, à partir des données (voir le tableau 14) que 107, soit 44,2% étudiants, ont pu trouver la forme correcte du pronom *y* et l'ont également mis à la position exigée. Comme d'habitude, la majorité des étudiants n'arrive pas à correctement transformer le GP COI en pronom, puisque 135 étudiants (55,8%) ont échoué. Le taux de morphosyntaxe incorrecte de 77 étudiants (31,8%) dépasse toujours les deux autres catégories de réponses incorrectes, suivi de 56 étudiants (23,1%) pour la syntaxe seule correcte et encore le nombre le moins élevé de 2 étudiants (0,8%) pour la morphologie seule correcte, en retenant toujours les traits établis pour les verbes dont les résultats sont déjà présentés, le verbe *renoncer* (voir tableau (12) seul faisant exception.

En ce qui concerne la deuxième construction du verbe *rêver* (voir tableau 20) à partir de laquelle les apprenants devaient substituer le pronom disjoint, *de lui* au GP COI, *de son nouvel amant*, nous avons constaté, à partir des données, que 128 étudiants, soit 52,9%, ont réussi à effectuer la tâche. Un nombre de 114 étudiants, se traduisant en termes de taux d'échec de 47,1% comprend 4 étudiants (1,7%) qui ont choisi la forme correcte du pronom *de lui*, mais qui l'ont mise à des positions incorrectes, 45 étudiants (18,6%) qui ont trouvé la position correcte, mais qui n'ont pas su choisir la forme correcte et 65 étudiants (26,9%) qui n'ont pas choisi la forme correcte du pronom ainsi que sa position correcte.

Selon les données, la construction à partir de la préposition *de* est la plus réussie, car son taux de réussite dépasse de 8,7% celui obtenu à partir de la construction de la préposition *à*. De plus, nous avons observé que le taux de morphologie seule correcte pour la première construction est 31,8%, soit 4,9% plus que celui de la deuxième construction (26,9%). Cela implique que 4,9% des étudiants sont dans l'ignorance absolue de la construction *à* à partir de la préposition *à* en plus que celle à partir de la préposition *de*. Ces faits étayent notre assertion plus haut que la pronominalisation des GP COI/COS introduits par la préposition *de* est plus facile à effectuer par les étudiants que celle introduite par la préposition *à*.

(b) Verbes 'faciles' versus 'difficiles'

Nous voulons remarquer dès le départ que lors de la vérification statistique nous avons constaté que globalement, les verbes (phrases) ayant des résultats très mauvais (échecs nettement supérieurs à la moyenne) sont plus nombreux que ceux ayant des résultats particulièrement bons (succès nettement distincts de la moyenne). Cette situation se réalise différemment selon les classes d'étudiants. Les étudiants de la première année maîtrisent bien deux verbes (ayant des succès nettement distincts de la moyenne) – *obéir* et *sauver* dont les

succès respectifs sont 52 et 49 étudiants sur 68 - tandis qu'il maîtrisent mal quatre verbes (ayant des échecs nettement distincts de la moyenne) – *renoncer*, *penser*, *sourire* et *rire* dont les succès respectifs sont 7, 13, 15 et 17 étudiants sur 68. Pour les étudiants de la deuxième année, ils maîtrisent bien deux verbes : *plaire* et *expliquer* avec les succès respectifs de 59 étudiants pour chaque verbe sur 95 et maîtrisent mal quatre verbes : *sourire*, *dépendre*, *renoncer* et *manquer* ayant des succès respectifs de 18, 24, 27 et 27 étudiants sur 95. Quant aux étudiants de la troisième année, ils maîtrisent bien un seul verbe, *tenir*, avec un succès de 54 étudiants sur 79 et maîtrisent mal deux verbes : *sourire* et *expliquer*, dont les succès respectifs sont 21 et 23. Donc, aucune des classes ne maîtrise bien le verbe *sourire*, tandis que les étudiants de la troisième année maîtrisent mal le verbe *expliquer* qui est bien maîtrisé par ceux de la deuxième année, preuve des niveaux variés de connaissance chez les étudiants.

Pour les besoins de cette partie du travail, nous voulons présenter la performance des étudiants sur la substitution pronominale des deux constructions (de verbes : *plaire* (à) et *profiter* (de) les plus réussies d'une part et deux constructions (de verbes : *sourire* (à) et *renoncer* (à)) les moins réussies.

Du côté du verbe *plaire* (voir tableau 5) dont la substitution du GP COI, à son supérieur par le pronom clitique *lui* est la plus réussie, presque tous les étudiants (62,9%) – Morphosyntaxe Correcte (2.1%) qui ont choisi la forme correcte du pronom l'ont placé à la position visée. Le taux d'échec total se monte donc à 37,2% : 74 étudiants soit 30,6% n'ont pu trouver ni la forme correcte du pronom COI, ni la position correcte de celui-ci, 5 étudiants soit 2,1% ont trouvé la forme correcte du pronom mais pas sa position correcte et 11 étudiants soit 4,5% ont mis des formes incorrectes des pronoms à la position correcte. Nous croyons que la façon apparemment facile dont les étudiants ont réalisé la reprise pronominale du GP COI de ce verbe pourrait être due à un emploi courant du verbe. D'autant que dans ce cas du pronom singulier *lui* qui est moins susceptible de poser des difficultés aux apprenants que sa contrepartie pluriel *leur*, qui fonctionne aussi comme un déterminant possessif.

Le deuxième verbe dont la substitution pronominale du GP COI est apparemment plus facile est *profiter* – (voir le tableau 19) le seul issu des verbes qui se construisent par la préposition *de*, inclus dans cette section de la synthèse. Cette construction exige que les étudiants substituent le pronom clitique *en* au GP COI *de sa position de ministre*. A partir des résultats, nous avons constaté que 144 étudiants, soit 59,5%, ont correctement substitué le pronom *en* au GP COI *de sa position de ministre* tant morphologiquement que syntaxiquement. En revanche, 98 étudiants, soit 40,5%, ont échoué dans leur tentative, puisque 53 étudiants (21,9%) n'ont pu trouver ni la forme correcte, ni la position correcte du

pronom *en*, 37 étudiants (15,3%) n'ont trouvé que la position correcte du pronom et 8 étudiants (3,3%) ont pu trouver la forme correcte mais l'ont mise à des positions incorrectes.

Nous avons observé qu'en dépit de la structure quelque peu complexe de la construction de ce verbe :- *Il profitait de sa position de ministre pour poser sa candidature* – construction très similaire à celle du verbe *renoncer* (l'un des verbes dont les résultats sont les plus mauvais – le deuxième dans le classement), la plupart des étudiants ont pu effectuer la pronominalisation. Comme nous avons attribué le taux d'échec élevé réalisé pour le verbe *renoncer* partiellement à la complexité de sa construction qui est similaire à celle du verbe *profiter*, une raison possible qui peut rendre compte de cette réussite remarquable est celle que nous avons donnée antérieurement que la substitution pronominale des GP COI introduits par la préposition *de* s'avère plus facile pour nos étudiants que ceux introduits par la préposition *à*. Nous devons d'ailleurs avouer que la construction du verbe *renoncer* (voir tableau 12), est un peu plus compliquée : *A mon âge, je peux renoncer à mon confort pour la planète Terre*. Car en plus d'un GP (*à mon âge*) qui précède le sujet, *Je*, le verbe principal, *renoncer*, est à l'infinitif précédé d'un auxiliaire modal *peux*. Du coup, seul un quart des étudiants, 62 ou 25,6% ont réussi à effectuer cette transformation, 180 étudiants, soit 74,3% (presque trois quarts) ont échoué dans leur tentative. Tandis que 78 étudiants (32,2%) n'ont trouvé ni la forme correcte, ni la position correcte du pronom *y*, 62 étudiants (25,6%) ont eu la syntaxe seule correcte et 40 étudiants (16,5%) n'ont trouvé que la forme correcte du pronom. Ce fait nous montre que la forme et la structure des phrases peuvent avoir des implications pour la substitution pronominales des COI.

Nous avons encore pris conscience du cas du verbe *renoncer*, qui a produit un taux d'échec très élevé (le deuxième), mais, qui de manière inattendue ou non-conforme aux traits exhibés par les autres verbes du groupe, a produit le taux le plus élevé de morphologie seule correcte 16,5% (40 étudiants) de son groupe. Après un examen critique de la situation, nous en avons déduit que ce décalage (le taux élevé de découverte de la morphologie seule) peut être dû à la structure quelque peu compliquée de la phrase construite à partir du verbe *renoncer* : *A mon âge, je peux renoncer à mon confort pour la planète Terre*, qui comprend deux GP COI, et ne présente donc pas la même structure que les autres phrases. Ainsi, plusieurs étudiants qui ont trouvé la forme correcte du pronom *y*, ont eu des difficultés à déterminer sa position correcte. Tandis que certains l'ont mis entre le sujet *je* et l'auxiliaire *peux* d'autres le placent après le verbe à l'infinitif *renoncer*.

Dans le cas du verbe le moins réussi, *sourire* (voir le tableau 6), où la plupart des étudiants n'ont pas pu choisir la forme correcte du pronom *leur* (dans ce cas), il y a un taux

d'échec élevé de 87,7%. Ce fait nous révèle qu'une majorité écrasante des étudiants (188) n'ont pas pu employer la forme correcte et/ou la position correcte du pronom *leur*, car 35 étudiants (14,5%) ont trouvé la forme correcte mais l'ont mise dans une position incorrecte, 9 étudiants (3,7%) ont placé des formes incorrectes dans la position correcte et plus de la moitié des étudiants – 144 (59,9%) - n'ont trouvé ni la forme correcte ni la position correcte du pronom. Seuls, 54 étudiants soit 22,3% ont employé la forme correcte du pronom *leur* à sa place correcte.

Nous avons aussi pris conscience du cas remarquable du verbe *sourire*, pour lequel la découverte de morphologie seule correcte dépasse celle de syntaxe seule correcte de presque quatre fois. Nous pensons que cela peut être attribué, d'une part, au fait que *sourire* soit un verbe moins usité et d'autre part que c'est le seul verbe de son groupe qui exige la forme pluriel du pronom (*leur*), présentant donc des difficultés particulières aux apprenants. En effet, quelques étudiants ont mis la forme pluriel du déterminant possessif (*leurs*) au lieu du pronom. Cela parce qu'ils ignorent la différence entre l'emploi du déterminant possessif (pluriel) *leurs* et le pronom COI pluriel *leur*, car en considérant la pluralité de celui-ci ils ajoutent un -s, en tant que morphème du pluriel. C'est dans la même perspective que les verbes *plaire*, *nuire*, *obéir* et *ressembler*, les verbes de ce groupe dont les constructions exigent la forme singulier du pronom *lui* ont fourni des taux de réussites très élevés, respectivement de 62,8%, 43,0%, 54,5% et 47,9%, alors que le verbe *sourire* dont la construction exige le pronom *leur* a réalisé un taux de réussite très bas de 22,3%.

Evidemment, qualifier un verbe ou sa construction de 'facile' ou 'difficile' ne doit pas être automatique, puisqu'il y a des facteurs qui peuvent œuvrer contre la réussite de la substitution pronominale des COI des verbes. Nous croyons que des facteurs comme l'utilisation courante du verbe, la structure de la construction du verbe et le type de pronom impliqué (forme et fonction(s)) peuvent déterminer la réussite ou non de la pronominalisation.

6.4. Progressivité des acquisitions

Nous avons formulé l'hypothèse, à valeur cognitive, que des taux de morphologie seule correcte réalisés par les étudiants d'une classe, par opposition à ceux de syntaxe seule correcte, peuvent signaler un meilleur niveau d'appropriation de la construction et du sémantisme des verbes impliqués ainsi que des mécanismes de la substitution pronominale des GP COI/COS des verbes. Effectivement, nous avons constaté, par le biais de l'analyse

comparative des données, que la classe qui réalise les taux les plus bas de morphologie seule correcte, réalise aussi, le plus souvent, les taux de réussite les plus élevés. C'est-à-dire que les verbes qui ont produit des taux de réussite (morphosyntaxe correcte) les plus élevés ont aussi produit des taux de morphologie (forme de pronom) seule correcte les plus bas. En tant qu'ils constituent deux types de réponses incorrectes ou inacceptables, nous estimons que les taux de morphologie seule et syntaxe seule correctes sont **des niveaux de connaissance transitionnelle** entre les réponses correctes (morphosyntaxe correcte) et les réponses entièrement incorrectes (morphosyntaxe incorrecte). Nous considérons donc la syntaxe seule correcte comme le premier pas des étudiants qui viennent de sortir de l'ignorance globale ou absolue des procédés impliquées dans la substitution pronominale des GP COI/COS des verbes vers l'appropriation des procédés. Dans une même optique, la morphologie seule correcte implique l'atteinte de la deuxième étape de l'appropriation des mêmes procédés requises pour la pronominalisation réussie des GP COI/COS des verbes, et qui est le plus près de la maîtrise amenant à la réalisation de la morphosyntaxe correcte.

Comme selon nous le taux de morphosyntaxe incorrecte indique le niveau d'ignorance absolue des constructions et des sémantismes des verbes chez les étudiants, nous croyons que les variations entre les taux indiquent des niveaux différents d'ignorance de procédés impliquées dans la substitution pronominale des GP COI des verbes tant au niveau des verbes qu'à celui des classes des étudiants.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce périple, nous voulons rappeler que notre étude se fonde sur l'examen et l'exploitation du rôle que l'interface de la sémantique et de la syntaxe peut jouer dans l'appropriation et la maîtrise de la pronominalisation des COI des verbes transitifs indirects. L'étude se base sur un contexte spécifique d'apprentissage qui est le contexte plurilingue ghanéen (africain) où le français a le statut d'une langue étrangère.

Notre intérêt s'est porté essentiellement sur l'appropriation et la maîtrise de la substitution pronominale des COI au niveau universitaire, plus précisément par les étudiants du Département de français à 'University of Education', Winneba, au Ghana, qui forme des enseignants de français pour les collèges et lycées ghanéens. De manière spécifique, l'étude vise à examiner et à analyser les constructions des verbes transitifs en vue d'étudier et d'exploiter le rôle du sens des verbes dans la substitution pronominale des COI. Cela nous a permis d'identifier et d'établir les paramètres de l'interface de la sémantique et de la syntaxe lors de la pronominalisation. Un test sur la pronominalisation des COI dont les résultats nous ont servi de base pour l'explication des difficultés des étudiants a été l'instrument de mesure des difficultés d'apprentissage des COI chez les apprenants.

Comme cadre théorique, nous nous sommes inspiré du cadre général établi par la morphosyntaxe du français sur les concepts de transitivité, de valences verbales, de régime et de complémentation verbale traités par des linguistes, en particulier D. Leeman (2003).

Pour expliquer les difficultés des étudiants, l'aspect sociolinguistique du travail cherche à étudier le contexte plurilingue ghanéen en vue d'en dégager ses effets possibles sur l'appropriation et la maîtrise de la pronominalisation des COI au niveau universitaire, et par extension, sur l'apprentissage du FLE au Ghana. Un questionnaire a été utilisé pour collecter des données sur les caractéristiques des étudiants ayant trait au contexte plurilingue ghanéen.

Pour l'analyse de la situation sociolinguistique du Ghana et ses implications à l'apprentissage du FLE, en particulier de Amuzu (2000, 2001, 2003), nous ont fourni des renseignements très féconds.

Nous avons utilisé deux instruments, à savoir un test sur la pronominalisation des COI et un questionnaire pour la collecte des données. Notre public cible comportait 242 étudiants du Département de français à 'University of Education', Winneba, au Ghana. Nous avons fait des analyses quantitative et qualitative des données, c'est-à-dire que nous avons pris en

compte diverses productions des étudiants ainsi que les occurrences de ces manifestations pour en établir les pourcentages. L'analyse des données du test sur la pronominalisation des COI est basé sur un cadre de référence élaboré à partir des contributions faites par Leeman (2003) et De Salins (1996) sur le sujet.

Notre point de départ hypothétique est que la connaissance inadéquate de la nature implicite et des régimes (construction) de verbes par les étudiants constitue un obstacle majeur à leur acquisition, appropriation et maîtrise de la substitution pronominale des COI. En outre, nous supposons que l'âge des apprenants, l'input et le contexte linguistique ont des effets sur l'apprentissage du FLE (au Ghana). Puis nous postulons que les L1 (langues ghanéennes) et L2 (anglais) ont des influences sur l'apprentissage du FLE au Ghana. Enfin, nous supposons que des différences de syntaxe entre le français, l'anglais et les langues ghanéennes (spécifiquement l'éwé) ont des implications pour l'appropriation de la substitution pronominale des COI en FLE.

Après l'analyse des données, nous avons constaté que les résultats tendent à confirmer nos hypothèses de départ. Pour un coup d'œil sur le résultat global, notons que seules 47,3% des réponses données par les étudiants ont la morphologie (forme) correcte des pronoms visés et la syntaxe (position) correcte. Donc, 52,7% des réponses sont incorrectes dont 36,5% sont des formes incorrectes des pronoms mises à des positions incorrectes, 13,4% sont des formes incorrectes des pronoms mises à la position correcte et 2,8% des réponses sont des formes correctes des pronoms mises à des positions incorrectes. Il est clair, donc, que moins d'une moitié des réponses sont correctes. Parmi les réponses incorrectes, l'ignorance des deux aspects (forme et position) prédomine (36.5%). Dans les cas où un aspect est correct, notons qu'il y a un grand écart entre l'aspect morphologique et l'aspect syntaxique, car le taux d'échec au niveau de la syntaxe (position du pronom) dépasse quatre fois celui de la morphologie (forme du pronom). Les analyses montrent donc que les étudiants n'ont pas de connaissance adéquate des sens instructionnels et des constructions des verbes dont la connaissance préalable détermine la pronominalisation réussie des GP COI. Effectivement, 52,7% des réponses des étudiants lors du test sur la **pronominalisation des COI sont incorrectes.**

De fait, l'une de nos conclusions qui est **d'ordre cognitif** est que l'acquisition et l'appropriation de la pronominalisation des COI suit un ordre, commençant par l'ignorance absolue des constructions et des sémantismes des verbes représentée par la réponse morphosyntaxe incorrecte ; la deuxième étape représentée par la syntaxe seule correcte ; la troisième étape est représentée par morphologie seule correcte et finalement l'étape de

connaissance totale ou la maîtrise des faits représentés par la morphosyntaxe correcte. Nous postulons que la connaissance de la construction d'un verbe est étroitement liée à la syntaxe (position) d'un pronom et celle du sémantisme (sens instructionnel) du verbe et que le sens du pronom est lié à la forme de celui-ci. Ce postulat est basé sur le point de vue structuraliste en général repris par Leeman (2003) que **forme et sens sont corrélées et varient concomitamment** et encore selon Leeman (2003) qui postule « que concernant le rapport entre le verbe et son complément, la **différence de sens** est à rechercher dans cette relation même : dans le **statut affecté au complément ...** » (p. 155).

Etrangement, nous avons observé, à partir de l'analyse des données du test sur la pronominalisation, que ce sont les étudiants de la première année qui ont réalisé le meilleur taux de réussite général (pour tous les verbes) de 52,9%, suivi de celui de 44,6% obtenu par les étudiants de la deuxième année et enfin de 44,5% chez les étudiants de la troisième année. Donc, le constat est qu'il y a une baisse de performance remarquable (de 8,3%) pendant la deuxième année qui s'est maintenue (avec un décroissement de 0,1%) pendant la troisième année. De fait, le taux de réussite moyen de tous les étudiants et de tous les verbes est de 47,3%, illustrant le fait que plus d'une moitié des étudiants (52,7% de la totalité) n'arrive pas à effectuer correctement la substitution pronominale des GP COI/COS des verbes.

En outre, tandis que nous avons observé que l'âge du début d'apprentissage du FLE par des étudiants ne peut plus être considéré comme un facteur négatif dans l'apprentissage du FLE, nos analyses du contexte sociolinguistique ghanéen révèlent que la situation d'apprenant 'captif' et d'input réduit ainsi que le contexte plurilingue du Ghana ont des effets négatifs et/ou (précisés plus bas) positifs sur l'apprentissage du français par des apprenants ghanéens. Dans la même perspective, nos analyses confirment l'hypothèse que les langues ghanéennes (les L1) et l'anglais (langue officielle) ont des influences remarquables sur l'apprentissage du FLE au Ghana. Enfin, des différences dans les structures des langues ghanéennes (représentées par l'éwé), l'anglais et le français ont des implications significatives pour l'apprentissage du FLE, en général et de manière spécifique pour la pronominalisation des COI par un apprenant ghanéen. Nous présentons ci-dessous un résumé des difficultés spécifiques des étudiants du Ghana dues au contexte plurilingue et langues en présence.

Rôle de L1/L2 dans l'apprentissage du FLE

Psychotypologie de langues en présence : l'influence exercée par une langue source lors de l'acquisition d'une langue étrangère dépend de la nature de la L1 et de la distance perçue entre celle-ci et la langue cible. Ainsi, plus la distance linguistique perçue entre une langue source et une langue cible est grande, plus un apprenant met du temps à apprendre la langue cible. Vu la distance linguistique entre les langues ghanéennes (leurs structures) d'un côté et l'anglais et le français de l'autre, on peut arguer que le rôle des langues ghanéennes dans la facilitation de l'apprentissage des langues européennes serait minimal. Mais le point de vue de Cummins (1978) qu'il y a une compétence commune sous-jacente qui rend possible le transfert des savoir-faire scolaires à travers la connaissance de deux langues d'un apprenant, nous suggère que le rôle d'une L1 dans l'apprentissage des L2/L3 ne serait pas nul, mais dépendrait du niveau du développement de la L1 et les compétences métalinguistiques des apprenants sur la L1.

Pourtant, il faut noter, au sujet des compétences métalinguistiques des apprenants sur leurs L1, que la majorité des enseignants formés pour guider nos apprenants dans leur apprentissage de l'anglais et du français n'ont pas de connaissance adéquate des langues locales des apprenants pour pouvoir bien diagnostiquer les difficultés issues de ces langues. Cela revient à dire que la plupart des enseignants ne sont pas bien placés pour tirer profit des rôles des langues locales (scolaires) de manière efficace. Par conséquent, les apprenants rencontrent des difficultés et des problèmes d'apprentissage de l'anglais et du français qui ne pourraient être résolus au collège et les entraînent avec eux jusqu'à l'université. En effet, Amuzu (2000 : 86) pose qu'il y a des inconvénients frappants issus de cette situation parmi lesquels figure le transfert linguistique. Ainsi, dans des cas extrêmes, nous avons constaté que ce phénomène peut créer des blocages ou empêcher la compréhension entière chez les étudiants du FLE au Ghana.

Rôle de l'anglais : selon bon nombre de chercheurs, une langue seconde jouerait un rôle clé dans ce qui conditionne le transfert en L3 : « il semble qu'il existe une tendance générale à activer davantage une langue seconde plutôt que la L1 dans l'utilisation d'une L3 » (Hammarberg 2001 : 23). Pradal (2008 : 31) observe, à propos d'une acquisition préalable de l'anglais, surtout pour les locuteurs d'une langue éloignée du français, que cela aide : « le bagage lexical et syntaxique accumulé au cours de l'apprentissage de l'anglais aide à constituer celui du français ». Mais il y a le côté négatif : beaucoup d'apprenants sont bloqués

par la question de genre, des auxiliaires, des accords et les deux langues n'expriment pas de la même manière certaines réalités du monde ». Notons que quelques-uns de ces concepts, surtout le genre et nombre, sont impliqués dans la transformation pronominale des GP COI/COS.

A la lumière de ce qui précède, nous avons constaté que l'anglais (langue seconde au Ghana) peut servir d'outil facilitateur ou inhibiteur aux apprenants du FLE au Ghana. Mais nous pensons que le degré de facilitation ou d'inhibition de l'anglais chez un apprenant du FLE au Ghana dépendra à son tour du niveau de maîtrise de l'anglais chez les apprenants : plus la maîtrise en anglais sera grande, moins sera forte la tendance de commettre des erreurs par les apprenants.

Sur la différence de syntaxe entre l'anglais, le français et l'éwé

(i) Préposition/postposition : l'éwé est caractérisé par la postposition dans le syntagme verbal alors que français le est caractérisé par la prépositions. En fait, l'éwé est fortement caractérisée par la postposition, aussi bien dans le GN que dans le GV.

(ii) Construction de verbes : plusieurs verbes qui sont transitifs indirects en français ne le sont pas en éwé (et d'autres langues ghanéennes). Par exemple, les verbes *ressembler* et *obéir*.

- Lors de la pronominalisation, les GP COI de tels verbes français se traduisent par des COI en éwé et leurs substituts pronominaux, le plus souvent un seul graphème ou phonème, sont suffixés aux verbes.

Nous avons constaté, à partir des exemples présentés (voir les pp. 175-176), que la pronominalisation d'aucun GP COI des verbes représentant les trois catégories des verbes impliqués dans notre étude ne mène à la transformation en pronoms clitiques au niveau de l'éwé. Nous pouvons dire que mis à part le GN sujet pronominalisé qui est toujours préverbal, les pronoms COD ou COI clitiques n'existent pas en éwé. Tandis que les pronoms COD s'attachent au côté droit du verbe, les pronoms COI, quant à eux, se rattachent soit au côté droit soit au côté gauche de la préposition du GP, restant dans la position du GP et se comportant comme un GN complément d'objet dans une phrase française. Nous avons déduit de l'analyse que l'absence de ppv (clitiques) dans la langue éwé peut constituer un obstacle majeur aux apprenants éwé (ghanéen) dans leur quête de l'appropriation et de la maîtrise des mécanismes de la substitution pronominale des COI en FLE.

Dans la même perspective, plusieurs verbes transitifs indirects en français ne le sont pas nécessairement en anglais et vice versa. Alors, les mêmes verbes, *obéir* et *ressembler* qui

sont transitifs indirects en français sont transitifs directs en anglais, et la pronominalisation des objets (directs) de ces verbes ne peut être mise sur le même pied d'égalité que celle des objets (indirects) des mêmes verbes en français. De tels faits peuvent constituer des obstacles pour l'appropriation de la substitution pronominale des COI des apprenants du FLE au Ghana.

De manière spécifique, il faut noter qu'il y a une différence de fonctionnement du pronom français *lui* – qui joue des rôles importants dans la pronominalisation des COI – et de sa contrepartie anglaise *him*. A cet égard, Zribi-Hertz (1996 : 151) note que le comportement du pronom français *lui* dans des phrases telles que

- (167) *Paul_i a honte de lui_{i/k}.*
- (168) *Paul_i parle de lui_{i/k}*

est problématique pour la théorie standard du liage – étant donné que *lui* ne se comporte pas de la même manière que sa contrepartie anglaise *him*. Donc, le pronom anglais *him* ne peut être coréférent à un GN sujet, comme le pronom français *lui* dans les deux exemples ci-dessus.

Propositions pédagogiques didactiques

Vu la connaissance inadéquate manifestée chez les futurs enseignants du français des collèges et lycées ghanéens, même vers la fin du cursus de leur formation à l'université, face à la substitution pronominale des COI, il est inévitable de rechercher, par tous les moyens possibles, à surmonter les difficultés des étudiants. Sans un tel engagement, on ne peut attendre une appropriation et maîtrise efficace du français au Ghana. Nous nous hasardons donc à faire les trois propositions didactiques suivantes :

- (1) .Pour le niveau universitaire, l'enseignement/apprentissage de la reprise pronominale des compléments d'objet (indirect) devrait être traité comme chez des débutants, car il semble que les traitements faits des procédés et des mécanismes du sujet aux collèges et lycées n'arrivent pas à fournir une connaissance rudimentaire des faits aux étudiants. Plus de temps et d'attention doivent être consacrés à ce sujet dont la non-maîtrise par des étudiants a des implications néfastes pour leur acquisition et leur utilisation efficace du français. Des efforts doivent aussi être faits pour la fixation et la rétention des procédés et mécanismes impliqués dans la substitution pronominale (des COI).

(2.) Par ailleurs, notre analyse du rôle de l'interface de la syntaxe et de la sémantique dans la reprise pronominale des compléments d'objet (indirect) nous amène à souligner que les deux aspects sont pertinents et devraient donc être exploités pour une appropriation réussie des études sur la complémentation verbale. Une telle interface met en relief la relation entre le régime et la valence de verbes où le régime comprend tous les actants requis par un verbe pour la construction de son prédicat ou GV, alors que la valence du même verbe implique tous les arguments dans sa construction, y inclus son sujet. Cette distinction est claire dans les illustrations faites par Maillard (2002 : 24) et présentées dans ce travail (voir pages 38 - 40). Par exemple, avec le verbe *raffoler*, il montre que ce verbe a une réaction simple (il régit et requiert un seul argument dans sa construction) et signale à la fois que c'est un verbe de valence 2 (mettant en jeu un deuxième actant- le sujet, qui en réalité ne peut pas faire partie du prédicat). Nous estimons donc que ces deux concepts peuvent être exploités de manière complémentaire lors des études sur la complémentation verbale où la notion de régime rend compte du domaine morphosyntaxique tandis que la notion de valence s'occupe du domaine sémantique. Notons que cette utilisation complémentaire des notions de régime et de valence (par nous) ne présuppose aucune acceptation et promotion de la notion de régime aux dépens de la notion de complément.

(3.) Finalement, pour un enseignement lucide de la construction des verbes, nous proposons l'application de la sous-catégorisation de verbes transitifs faite par G. de Salins (1996), qui peut dans une grande mesure, à notre avis, faciliter l'enseignement et l'appropriation efficace de la substitution pronominale des COI par des enseignants du FLE (voir pages 68 - 70).

En examinant notre travail à la lumière de ce qui précède, il s'avère important de souligner que nous n'avons pas la prétention d'avoir fait une étude exhaustive ni complète sur la reprise pronominale des COI, soit au Ghana, soit dans les autres pays francophones. Car, il reste encore plusieurs problèmes épineux qui pourraient faire objet d'autres études approfondies. Par exemple, notre étude portant sur la pronominalisation des objets (indirects) premiers et seconds n'a pas touché la double pronominalisation et se limite aux phrases déclaratives aux dépens des autres types de phrases, puisqu'une seule étude ne peut rendre compte de tous les aspects à la fois. Nous pensons donc que le débat sur ces faits ne fait que

commencer et la présente étude n'est qu'un chantier que nous venons d'ouvrir autour duquel il peut y avoir un travail de longue haleine.

Malgré les limites de ce travail, dont nous avons conscience, il justifie l'intérêt linguistique, sociolinguistique et didactique de la problématique de l'acquisition et de l'appropriation de la substitution pronominale en général et spécifiquement par des étudiants du niveau universitaire au Ghana et probablement dans d'autres pays africains anglophones où le français a le statut de langue étrangère. Nous pourrions nous contenter du fait que notre étude contribuerait à l'enrichissement des programmes d'étude et serait une ressource utile pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais nous espérons qu'elle encouragera des professeurs et des étudiants du FLE à prendre en compte, dans leurs activités sur la pronominalisation, les perspectives morphosyntaxiques et sémantiques que nous venons d'exposer.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMCZEWSKI, H. KEEN, D. (1990), *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris, Armand Colin.
- ADJABENG, D. (1980), *Map of Ghanaian Languages. List and Classification of Indigenous Ghanaian Languages*, Accra, Legon Institute of Linguistics /Asempa Publishers.
- AGBEH, M. A. (2000), Language Policy and Teaching of French in Ghana, in *Proceedings of the Seminar on 'Towards a Language Policy for Ghana: The Case of French'* 1, 44 – 53.
- AMEGASHIE, K. (2005), *Etude de la compétence langagière des enfants scolarisés en contexte diglossique à travers la description d'images, Appropriation du français langue de scolarisation en contexte diglossique*, Université de Paris- X- Nanterre.
- AMUZU, D.S.Y. (1990), L'enseignement de l'orthographe française au Ghana, *Dialogues et cultures*, 34, 67 – 90.
- AMUZU, D.S.Y. (2000), Problèmes de bilinguisme au Ghana, in KUUPOLE, D.D. (ed.), *Co-existence of Languages in West Africa*, Takoradi, St Francis Press, 72-87.
- AMUZU, D.S.Y. (2001), L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement du français langue étrangère au Ghana, in KUUPOLE, D.D. (ed.), *New Trends in Languages in contact in West Africa*, Takoradi, St Francis Press, 1-19.
- AMUZU, D.S.Y. (2003), A role for the Mother Tongue in Building Competency Skills by Learners of French, in KUUPOLE, D.D. (ed.), *An Insight into the Teaching and Learning of Languages in Contact in West Africa*, Takoradi, St Francis Press, 15-32.
- ANSERE, G. (1961), *The Grammatical Units of Ewe*, Ph.D Dissertation, University of London, School of Oriental and African Studies.
- ANDOH-KUMI, K. (1997), *Language policy for primary schools*. Accra, Sedco

- ARRIVE, M, GADET, F. GALMICHE, M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de la langue française*, Paris, Flammarion.
- AUGUSTIN, C. (1987), *La transitivité est-elle un concept opératoire en linguistique anglaise ? Essai de définition*, Saint-Etienne, Université de Saint-Etienne.
- ALEXANDRE, P. (1967), *Les langues en Afrique Noire*, Paris, Payot.
- BAYLON, C. FABRE, P. (1978), *La sémantique*, Nathan, Paris.
- BEGUELIN, M.-J. (dir) (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BEN TALEB, O. (1984), *Actes de discours et performativité : de la syntaxe à la pragmatique*, Tunis, Université de Tunis.
- BERNARD, G. (1971), *La transitivité du verbe en français contemporain*, Thèse de Doctorat d'Etat, Rennes, Université de Haute-Bretagne
- BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Galimard.
- BERLAND-DELEPHINE, S. (1974), *La grammaire anglaise de l'étudiant*, Manchester, Editions Ophrys.
- BERRENDONNER, A. (1987), L'ordre des mots et ses fonctions, *Travaux de Linguistique*, 14/15, 1 – 19.
- BERRENDONNER, A. (1995), Redoublement actanciel et nominalisation, in REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (éd.), *Problèmes de sémantique et des relations entre micro-et macro-syntaxe*, *SCOLIA*,5, 215 – 244.
- BERRENDONNER, A. (2002), Et si on remettait la grammaire aux régimes? In BEGUELIN, M.-J. DE PIETRO, J.-F. NAF, A. (éds.), *TRANEL*, 37, Neuchâtel, Institut de l'Université, 1-45.
- BESSON, J.-J. (1999), *L'oral au collège*, Delagrave, CRDPP de l'Académie de Grenda et de Delagrave.
- BHAT, D.N.S. (1991), *Grammatical Relations*, Londres, Macmillan.
- BIALYSTOK, E. (1997), The structure of age : in search of barriers in second language, *Second Language Research*, 13, 116 – 137.
- BIRDSONG, D. (2002), The locus of age effects in L2: a consideration, *24^e Colloque de la Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft*, Mannheim
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1975), *Recherches en vue d'une théorie de la grammaire*

- Française : Essai d'application à la syntaxe des pronoms*, Paris, Champion.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1987), *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*, in DELOFEU, J, STEFANINI, J, VAN DEN EYNDE, K, (éds.), Paris, SELAF-AELIA-CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002), La complémentation verbale: petite introduction aux valences verbales, in BEGUELIN, M.-J. DE PIETRO, J.-F. NAF, A. (éds.), *TRANEL*, 37, Neuchâtel, Institut de l'Université 47-73.
- BLINKENBERG, A. (1960), *Le problème de la transitivité en français moderne*, Copenhague, Munksgaard.
- BONVINO, E. et alii (2008), Intercompréhension: un concept hétérogène, des enseignements ciblés, *Apprendre plusieurs langues, Le français dans le monde*, 355, 21 – 23.
- BONGAERTS, T. (1999), Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very Advanced late L2 learners, in BIRDSONG, D. (Dir), *Second Language Acquisition and Critical Period Hypothesis*, 33 – 159, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- BOONE, A. (1996), Subduction, in BOONE, A. JOLY, A., *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que veut dire parler*, Paris, Fayard.
- BYRAM, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, CREDIF/Hatier.
- CENOZ, J. (1997), l'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque, *AILE*, 10, 159-180.
- CENOZ, J. (2003), Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : âge, développement cognitif et milieu, *AILE*, 18, 36-51
- CERVONI, J. (1990), Prépositions et compléments prépositionnels, *Langue française*, 86, 85 – 86.
- CERVONI, J. (1991), *La préposition : une étude sémantique et pragmatique*, Paris, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- CHAROLLES, M. (2002), *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris,

Ophrys.

- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHERVEL, A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire ... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.
- CHEVALIER, J.-C. (1968), *Histoire de la syntaxe. Notion de la naissance de complément dans la grammaire française de 1530 à 1750*, Genève, Droz.
- CHOMSKY, N. (1973), *Théories syntaxiques, Le français dans le Monde*, 88, 6 – 10.
- CHOMSKY, N. (1980), *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press.
- CHOMSKY, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris Publications.
- CHOMSKY, N. (1982), *La nouvelle syntaxe, Concepts et conséquences de la théorie du gouvernement et du liage*, trad., PICABIA, L., avec une présentation de ROUVERET, A., Paris, Le Seuil, *Travaux Linguistiques* (1987).
- COOK, V. (2000), *Multicompetence and Effects of Age*, in SINGLETON, D. LENGYEL, Z. (Dir.), *the age factor in Second Language Acquisition*, 90 – 116, Clevedon, Multilingual Matters.
- CORDER, S.P. (1967), *The significance of learners' Errors*, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161 – 169.
- CORDER, S.-P. (1967), *Que signifient les erreurs d'apprenants ?* in PERDUE, C. et alii, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, *Langages*, 57, mars 1980, trad. PERDUE, C et PORQUIER, R, 9 – 15.
- CORDER, S.P. (1978), *A role for the Mother Tongue*, in GASS, S.M. SELINKER, L. (éds.) *Transfer Language in Language Learning*, LALD, Amsterdam, John, Benjamins, 5, 18 – 31.
- CRDD (1994), *Suggested French syllabus for senior secondary schools*, GES, Accra
- CRDD (1998), *French: basic 7 – 9 draft syllabus*, Accra.
- CREISSELS, D. (1995), *Eléments de syntaxe générale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CREISSELS, D. (2006), *Syntaxe générale: une introduction typologique 1*, Paris, Lavoisier.

- CUMMINS, J. (1978), Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-Language Groups, *The Canadian Modern Language*, 34, 395 – 416.
- CUMMINS, J. (1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- DELAVEAU, A. (1992), Les compléments circonstanciels et l'analyse syntaxique, *Le gré des langues*, 3, 188 – 201.
- DELAVEAU, A. (2001) *Syntaxe : la phrase et la subordination*, Paris, Armand Colin.
- DELAVEAU, A., KERLEROUX, F. (1985), *Problèmes et exercices de syntaxe française*, Paris, Armand Colin.
- DELECHELLE, G. (1987), *La transitivité (domaine anglais)*, Saint-Etienne, CIREC
- DESCHAMPS, A. (1994), *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit. Phonétique et orthographe de l'anglais*, Paris, Editions Ophrys.
- DIXON, R.M.W. (1991), *A new Approach to English Grammar, on Semantic Principles*, Oxford, Oxford University Press.
- DOLPHINE, F. KROPP DAKUBU, M.E. (1988), The Volta Comoe Languages, in M.E. KROPP DAKUBU (ed.), *The Languages of Ghana*, Bradford-on Avon, Dotesios Printers Limited.
- DUBOIS-CHARLIER, F. (1970), *Eléments de linguistique anglaise : syntaxe*, Paris, Larousse
- DUBOIS, J, et alii (1991), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Larousse.
- DUBOIS, J., LAGANE, R.(1989), *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.
- DUBOIS, J. LAGANE, R. (1997), *Grammaire*, Paris, Larousse.
- DULAY, H.C., BURT, M.K. (1974), A new Perspective in the Creative Construction Process In Child Second Language Acquisition, *Language Learning*, 24, 253-278.
- DULAY, H.C. BURT, M.K. (1974), Errors and Strategies in Second Language Acquisition, *TESOL QUATERLY*, 8/2, 129 – 126.
- DUTHIE, A.S. (1988), Ewe in the Languages of Ghana, in KOPP-DAKUBU, M.E. (ed.) *The Languages of Ghana*, Bradford-on Avon, Dotesios Printers Limited.
- DUVERGER, J. (2008), De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue, Apprendre plusieurs langues, *Le français dans le monde*, 355, 25 – 27.
- ELAHO, R.C. (1985), Le français et l'anglais au Nigéria, *Dialogues et cultures*, 27, 31 – 35.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FAUCONNIER, G. (1974), *La co-référence : syntaxe ou sémantique*, Paris, Editions du

Seuil.

- FILLMORE, J. (1975), *Santa Cruz lectures on deixis 1971*, Bloomington, Indiana University Club of Linguistics.
- FOBIH, D.K. (1997), *The FCUBE Programme, Prospects and Problems*, GNATOC 1996/97, National Congress, 2nd March, 1997, *GES*, Accra. (Unpublished).
- GREENBERG, J.H. (1974), *Language Typology. A historical and Analytical Overview*, The Hague, Mouton.
- GREIDANUS, T. (1990), *Les constructions verbales en français parlé : étude quantitative et descriptive de la syntaxe des 250 verbes les plus fréquents*, Tubingen, Niemayer.
- GREIMAS, A. J. (1966), *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- GREVISSE, M. (1986), *Le Bon Usage*, Gembloux, Duculot.
- GOOSSE, A. (1989), *Nouvelle grammaire française*, Paris, Duculot.
- GROSS, M. (1968), *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*, Paris, Larousse.
- GROSS, M. (1968), *Grammaire transformationnelle du français [1]Syntaxe du verbe*, Malakoff, Cantilène III.
- GROSS, M. (1975), *Méthodes en syntaxe. Régimes des constructions complétives*, Paris, Herman.
- HALLIDAY, M.A.K. (1967/8), Transitivity and Theme in English, Parts 1, 2 & 3, *Journal of Linguistics*, 3.1, 3.2 & 4.2.
- HALLIDAY, M.A.K. (1969), Categories of the Theory of Grammar, *Word*, 17.3, 241 – 292.
- HADDERMAN, P. VAN SLIJCKE, A. BEROE, M. (éds.) (2003), *La syntaxe raisonnée*, Bruxelles, Editions Duculot.
- HOLOBROW, N. GENESEE, F. LAMBERT, W. (1991), The effectiveness of Foreign Language Immersion Program for Children from different Ethnic and Social Class Backgrounds: Report 2, *Applied Psycholinguistics*, 12, 179 – 198.
- HOUIS, M. (1971), *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, Paris, Payot.
- HYLTENSTAM, K. ABRAHAMSSON, N. (2000), Who can become native-like in Second language? All, some or none? On the maturational Constraints Controversy in second language acquisition, *Studia Linguistica*, 54 (2), 150-166.
- JAFFRE, J.-P. FIJALKOW, J. GUYAN, O. (2003), L'orthographe, une construction

- Cognitive et sociale, in *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 9, 1 - 138.
- KELLERMAN, E. (1878), Giving Learners a Break : Native Language Intuitions as a Source of Predictions about Transferability, *Working Papers in Bilingualism*, 15, 59 - 93
- KJAERGAARD, P.S. (2002), Fonctions syntaxiques- définitions et problèmes, *Romansk Forum*, 16 : 543-547.
- KLEIBER, G. (1989), *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- KRASHEN, S. (1975), The critical period for language acquisition and its possible bases, in AARONSON, D. RIEBER, R. (dir), *Development Psycholinguistics and Communication Disorders*, 211 – 224, New York, New York Academy of Sciences.
- LABELLE, F. (2004), *La sémantique combinatoire*, in BEGUELIN, M.-J. DE PIETRO, J.-F. NAF, A. (éds.), *Et si on remettait la grammaire aux régimes? TRANEL*, 37, Neuchâtel, Institut de l'Université, 46 - .
<http://www.ucaq.ca/~flabelle/semantique/semancombi.htm>
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LAFAGE, S. (1979), *Français écrit et français parlé en pays éwé (Sud du Togo)*, Abidjan, Institut de Linguistique Appliquée.
- LANGACKER, R.W. (1967), *Grammaire structurale du français : le verbe, Langue et Langage*, Paris, Presse Universitaire de France.
- LARSON-FREEMAN, D. LONG, M.H. (1994), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York, Longman.
- LECLERE, C. (1976), Datif syntaxiques et datif éthique, in CHEVALIER, J.-C, GROSS, M. (éds.), *Méthodes en grammaire française*, Paris, Klincksieck.
- LE GOFFIC, P. (1993), *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- LE GOFFIC, P. McBride, N. C. (1975), *Les constructions fondamentales du français*, Saint Ouen, Hachette.
- LEEMAN, D. (2002a) Le pronom personnel et ses variantes, Colloque *Grammaire et Grammaires*, organisé par le CIEP à l'Ecole Polytechnique, 9-10 octobre, 2000, Paris, Didier.
- LEEMAN, D. (2002b), *Je, me, moi : allomorphes ou facettes différentes de la première personne ?*, in LAGORGETTE, G.LIGNEREUX, M. (eds). *Mélanges offerts à Michèle Perret, Linx*, Paris, Université de Paris X, Nanterre.

- LEEMAN, D. (2003), Me et moi dans la complémentation verbale, in HADERMAN, P. VAN SLICKE, A. BERRE, M. (éds.), *La syntaxe raisonnée*, Bruxelles, De Boeck/Larcier Duculot, 151-166.
- LEON, P.R. (2000), *Phonétique et prononciation du français*, Paris, Editions Nathan.
- LONG, M. (1990), Maturational constraints on Language Development, *Studies in Second Language acquisition*, 12, 251-285.
- MERCIER-LECA, F. (1998), *Questions de grammaire française*, Paris, Editions Nathan.
- MAILLARD, M. (2002), Les compléments ne complètent-ils que le verbe (...) ? In BEGUELIN, M.-J. DE PIETRO, J.-F. Naf, A. (eds), *TRANEL*, Neuchâtel, Institut de l'Université, 5-29.
- MARTINET, A. (1985), *Syntaxe générale*, Paris, Armand Colin.
- MATHEY, M. VERONIQUE, D. (2004), Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives, Trois courants de recherche en acquisition des Langues, *AILE*, 21, 203 – 211.
- McATHUR, G.M. (1971), *Les constructions verbales du français contemporain. Une description des fonctions*, Manchester, University Press.
- MILNER, J.-C (1989), *Introduction à une science du langage*, Paris, Le Seuil.
- MINISTRY OF EDUCATION, (1994): *Report of the education review committee*, GES, Accra.
- MOINGEON, M. GUILLOU, M. (1988), *Dictionnaire universel*, Paris, Hachette.
- MULLER, Ch. (1973), *Initiation aux méthodes de la statistique linguistique*, Paris, Hachette.
- NADEN, T. (1988), The Gur Languages, in KROPP DAKUBU, M.E. (ed), *The Languages of Ghana*, Bradford-on Avon, Dotesios Printers Limited.
- NATION, R, MCLAUGHLIN, B. (1986), Experts and Novices: An Information Processing Approach to the Good Language Learner Problem, *Applied Psycholinguistics*, 7, 41 – 56.
- NOALLY, M. (1998), *Transitivité absolue et type de prédication*, in FORSGREN, M., JONASSON, K., KRONING, H. (ed.), *Prédication, assertion, information*, 377 – 384, Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- NAPOLI, D.J. (1993), *Syntax : Theory and Problems*, Oxford, Oxford University Press.
- NGALASSO, M.M. (1980), Pour une didactique comparative du français et des langues Africaines en contexte scolaires, *Dialogues et cultures*, 34, 15 – 26.
- NOYAU, C. (1980), Etudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel, in

- PERDUE, C. PORQUIER, R., Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, *Langages*, 57, 73 – 86.
- NOYAU, C. (2003), Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde, *in Actes du Colloque Situation plurilinguisme et enseignement du français en Afrique*, Besançon.
- ODLIN, T. (1989), *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAUL, L.M. (2009), *Ethnologue : Languages of the World*, Sixteenth Edition, Dallas, SIL International.
[Http://www.ethnologue.com/show_map.asp?=GH](http://www.ethnologue.com/show_map.asp?=GH)
- PIAGET, J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Editions Denoel.
- PERDUE, C. (1980), L'analyse d'erreurs : un bilan pratique, in PERDUE, C. et PORQUIER, R., Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, *Langages*, 57, 87 – 94.
- PERDUE, C. (2007), Acquisition des langues et interfaces linguistiques, Niveaux d'analyse et interfaces linguistiques : perspectives nouvelles des processus acquisitionnels, *AILE*, 25, 1 – 5.
- POTH, J. (1979), Langues nationales et formation des maîtres en Afrique, *Guide Méthodologique à l'usage des instituts de formation*, 32, Paris, UNESCO.
- POUGEOISE, M. (1998), *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales*, Paris, Armand Colin.
- PRADAL, F. (2008), Une langue peut ouvrir à beaucoup d'autres, Apprendre plusieurs langues, *Le français dans le monde*, 355, 31 - 32.
- PROPOSALS ON TEACHER EDUCATION POLICY (1999), *Teacher Education Division*, GES, Accra.
- REBUSCHI, G. (1990), Théorie du liage et autonomie de la syntaxe, KLEBER, G. TYVAERT, J.-E. (éds), *in L'anaphore et ses domaines*, Metz, Centre d'analyse Syntaxique.
- REINHART, T. (1983), *Anaphora and Semantic Interpretation*, Croom Helm, London and Sydney.
- RICHER, E. (1967), *Syntaxe I*, Paris, Desclée de Brouwer.
- RIEGEL, M. (1982), Les opérations linguistiques de base : la substitution, *L'information grammaticale*, 15, 5-9
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris,

Presses Universitaires de France.

- RIVIERE, N. (2001), Les Articles, *Sémantique, syntaxe et linguistique anglaise*, Actes du Colloque 070201 : 3-12.
- ROTHENBERG, M. (1974), *Les verbes à la fois transitifs et intransitifs en français contemporain.*, The Hague, Mouton & Co. N. V. Publisher.
- ROY, G.-R. (1976) *Contribution à l'analyse du syntagme verbale : Etude morphosyntaxique et statistique des coverbes*, Québec, Presse de l'Université Laval.
- SABIO, P. (éd.) (1993), Micro-syntaxe et macro-syntaxe: l'exemple des « compléments Antéposés » en français, *Recherches sur le français parlé*, 13, 11 – 115.
- SALINS, G.-D. (1987), Le statut de la troisième personne, *Le Français dans le Monde*, 213 : 42-47.
- SALINS, G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Les Editions Didier.
- SERRA, C. (2008), L'enseignement bi-plurilingue des savoirs disciplinaires, Apprendre plusieurs langues, *Le français dans le monde*, 355, 28 – 30.
- SINGLETON, D. (1989), *Language Acquisition: the age factor*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. (1995), Introduction: a critical look at the critical period hypotheses in second language acquisition in SINGLETON, D. LENGYEL, Z. (dir), *The Age Factor in Second Language Acquisition*, 1-29, Clevedon, Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. (2003), Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires, in Acquisition et interaction en langue étrangère, *AILE*, 18, 1-15.
- SINGLETON, D, O LAOIRE, M. (2006), Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le le français L3 de l'apprenant, *AILE*, 24, 101-117
- SOSU, A.E. (1984), L'acquisition du français langue étrangère en milieu multilingue en Afrique Occidentale anglophone, *Carrefour*, 10, 43 – 44.

- SOSU, A.E. (1992), Multilingualism and problems of choice of Indigenous Official Language in the West African Sub-Region, *Asemka*, 7, 113 – 127.
- SWAIN, M. (1981), Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development, in GASS, S. MADDEN, C. (eds), *Input in Second Language Acquisition*, 235 – 253, Mass, Newber House.
- TESNIERE, L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Kliecksieck.
- TOMASSONE, R. (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.
- TYVAERT, J.E. (1991), Le statut du pronom et le fonctionnement de la reprise pronominale. in *Point de vue sur l'anaphore*, Strasbourg, Département de Linguistique générale, 4, 65-77
- VAGUER, C. LAVIEU, B. (2004), Le verbe dans tous ses états : propriétés linguistiques et transpositions didactiques, in *Le verbe dans tous ses états*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- VENEZKY, R.L. (1970), *The Structure of English Orthography*, Pairs, Mouton.
- VIGNER, G. (2008), Vers une compétence plurilingue. Apprentissage ou enseignement ? Apprendre plusieurs langues, *Le français dans le monde*, 355, 19 – 20, 42 - 44.
- WAGNER, R.L., PINCHON, J. (1991), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Armand Colin.
- WESTERMANN, D. (1930), *A Study of Ewe Language*, Londres, Oxford University Press.
- WILLEMS, D. (1981), *Syntaxe, lexique et sémantique, les constructions verbales*, Gand, Presses Universitaires de Gand.
- WILMET, M. (1995), *Grammaire critique du français*, Paris, Hachette
- ZRIBI-HERTZ, A. (1996), *Les pronoms: morphologie, syntaxe et typologie*, Saint Dennis, Presses Universitaires de Vincennes.
- ZRIBI-HERTZ, A. (1996), *L'anaphore et les pronoms, une introduction à la syntaxe générative*, Villeneuve-d'Ascq (Nord), Presses Universitaires de Septentrion.

Index de notions et de termes cités

A

à elle(s), 167, 186, 196, 197, 201, 221, 238, 251, 252, 278, 280, 281, 282
à eux, 16, 62, 67, 70, 83, 155, 167, 169, 170, 174, 186, 196, 197, 201, 221, 238, 251, 252, 278, 280, 281, 282, 292, 320
à lui, 16, 30, 43, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 84, 86, 87, 88, 93, 97, 140, 167, 186, 196, 197, 201, 221, 238, 251, 252, 278, 280, 281, 282, 320
acceptabilité, 29
accusatif, 39
acheter, 10, 29, 50, 66, 69, 186, 189, 190, 191, 192, 210, 211, 212, 213, 229, 231, 232, 245, 246, 247, 248, 253, 278
acquisition du langage, 123, 125
âge, 6, 7, 15, 21, 67, 105, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 156, 157, 160, 169, 174, 223, 256, 258, 271, 285, 289, 290, 298, 305, 320
analyse contrastive d'erreurs, 99, 100
analyse d'erreurs, 99, 100, 101, 157, 304
anaphore, 6, 22, 23, 25, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 304, 306
anaphore pronominale, 89
anaphorique, 90, 91
anglais, 6, 7, 13, 14, 21, 23, 28, 34, 101, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 166, 260, 261, 272, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 300, 301, 305
antécédent, 76, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 97

apporter, 10, 66, 69, 186, 189, 190, 191, 192, 210, 211, 212, 213, 229, 231, 232, 245, 246, 247, 248, 253, 254, 275, 278
apprenants ghanéens, 105, 118, 129, 131, 132, 133, 135, 141, 151, 264, 290
apprenants précoce, 123, 124, 126, 127
apprentissage du FLE, 6, 11, 15, 17, 21, 22, 23, 68, 99, 105, 129, 132, 136, 137, 138, 139, 258, 259, 260, 261, 262, 271, 272, 288, 289, 290, 291, 295, 300, 322
apprentissage du français, 6, 11, 14, 15, 18, 23, 37, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 129, 132, 134, 138, 151, 258, 261, 262, 263, 271, 272, 290, 323
argument, 38, 40, 48, 56, 59, 72, 184, 256, 276, 294
attribut, 26

B

bagage lexical et syntaxique, 138, 291
béhavioristes, 99
bénéficiaire, 10, 176, 179, 182, 183, 184, 195, 205, 207, 208, 224, 225, 227, 228, 241, 243, 244, 253

C

caler, 10, 66, 69, 185, 186, 187, 191, 192, 210, 211, 213, 229, 230, 232, 245, 246, 248, 253, 278
catégorie, 34, 35, 56, 59, 69, 70, 80, 81, 85, 88, 95, 96, 97, 98, 151, 169, 171, 172, 173, 174, 181, 183,

184, 187, 191, 197, 213, 238, 252, 253, 263, 277, 278, 280, 281, 282
 circonstances, 30, 41, 45, 116, 130
 circonstants, 47
 classe paradigmatique, 73
 cognitive, 34, 286
 cognitivistes, 99
 complément d'objet, 18, 31, 32, 33, 34, 42, 47, 49, 52, 54, 55, 57, 58, 74, 89, 141, 155, 292
 complément d'objet indirect, 47, 54, 55, 57, 58, 74, 89
 complément fortement régi, 47
 complémentation verbale, 5, 22, 25, 38, 39, 40, 60, 288, 294, 298, 303
 compléments circonstanciel, 44, 55, 60, 300
 compléments de prédicat, 44
 compléments de relateur, 44
 compléments essentiels, 46, 50, 55, 60
 compléments intra-prédicatifs/extra-prédicatifs, 46
 compléments nucléaires/compléments périphériques, 46
 compléments prédicatifs, 48
 connaissance transitionnelle, 216, 237, 287
 constructions verbales, 28, 29, 51, 54, 55, 56, 59, 65, 66, 70, 72, 80, 159, 301, 303, 306
 contexte d'apprentissage, 6, 7, 21, 126, 156, 157
 contexte plurilingue, 6, 15, 21, 22, 23, 98, 105, 109, 123, 136, 270, 288, 290, 322
 contexte plurilingue ghanéen, 6, 21, 22, 23, 98, 105, 136, 270, 288
 critères syntaxiques, 55

D

datif, 39, 48, 84, 302
de lui, 67, 68, 83, 86, 93, 98, 140, 175, 177, 178, 179, 183, 184, 196, 197, 205, 224, 241, 251, 253, 280, 281, 282, 283, 293, 320
demander, 10, 40, 66, 69, 84, 104, 185, 186, 191, 192, 210, 211, 213, 229, 230, 232, 245, 246, 248, 253, 278
 dépendance syntaxique, 42
dépendre, 10, 31, 53, 70, 154, 176, 180, 182, 183, 184, 195, 205, 207, 208, 209, 224, 225, 227, 228, 241, 243, 244, 253, 279, 284
 destinataire, 46, 52, 84
 destinataire, 30, 69
 déterminant, 40, 41, 78, 79, 85, 86, 92, 152, 156, 166, 284, 286, 298
 déterminant possessif, 92, 166, 284, 286
 diathèse, 35, 72
 distance linguistique, 130, 131, 136, 291
donner, 10, 23, 25, 29, 30, 31, 46, 47, 54, 55, 66, 69, 84, 121, 126, 142, 143, 148, 162, 186, 188, 191, 192, 210, 211, 212, 213, 229, 231, 232, 245, 246, 247, 248, 253, 278
douter, 10, 53, 70, 176, 181, 182, 183, 184, 195, 205, 208, 209, 224, 225, 227, 228, 241, 244, 253

E

en, 2, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,

77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
96, 97, 98, 100, 101, 102, 104,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 117, 118, 119,
120, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 159, 160, 161, 162, 165,
166, 167, 170, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182,
183, 184, 185, 186, 187, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 197, 198,
201, 202, 203, 205, 210, 212, 214,
217, 220, 221, 224, 228, 230, 232,
233, 236, 237, 241, 245, 246, 247,
248, 249, 250, 251, 252, 253, 254,
256, 257, 258, 259, 260, 261, 263,
265, 266, 267, 271, 272, 273, 274,
275, 276, 278, 279, 280, 281, 282,
283, 284, 285, 286, 288, 289, 290,
291, 292, 294, 295, 296, 297, 298,
301, 302, 303, 304, 305, 320, 321,
322, 326, 332, 333
énoncé, 19, 31, 35, 44, 46, 73, 75,
76, 77
enseignants généraux, 117
envoyer, 10, 66, 69, 84, 185, 187,
188, 191, 192, 210, 211, 213, 229,
230, 232, 245, 246, 248, 253, 278
erreurs, 2, 16, 99, 100, 101, 102,
130, 131, 134, 139, 148, 157, 292,
299, 304
évé, 6, 7, 23, 101, 106, 107, 130,
141, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 154, 155, 259, 260, 261, 272,
289, 290, 292, 296, 302
excuser, 10, 193, 195, 196, 214,
215, 216, 232, 233, 234, 249, 250,
254, 278

expliquer, 10, 15, 21, 37, 40, 63,
69, 95, 101, 124, 125, 127, 144,
186, 190, 191, 192, 210, 211, 212,
213, 229, 231, 232, 245, 246, 248,
253, 264, 273, 278, 279, 284, 288
expression référentielle, 89, 95

F

fonctions, 15, 16, 17, 18, 20, 23,
27, 30, 34, 41, 48, 51, 55, 56, 57,
59, 65, 72, 75, 85, 89, 90, 94, 98,
108, 132, 133, 151, 255, 275, 297,
303
fonctions grammaticales, 41
fonctions syntaxiques, 18, 20, 48,
75
formation des enseignants de
français, 268, 273
forme clitique, 61, 70
forme tonique, 61, 62, 70, 85
formes pronominales, 15, 37, 85
français, 2, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 21, 22, 23, 32, 34, 36,
37, 39, 40, 48, 72, 92, 96, 99, 101,
102, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 125, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 137, 138,
139, 141, 142, 143, 144, 146, 147,
149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 161, 194, 195, 254, 255,
256, 257, 258, 260, 261, 262, 263,
264, 265, 266, 267, 268, 269, 271,
272, 273, 275, 276, 288, 289, 290,
291, 292, 293, 295, 296, 297, 298,
299, 300, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 321, 323, 324
français langue étrangère, 23,
38, 118, 305
Francophonie, 13

G

Ghana, 2, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 74, 90, 99, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 150, 155, 156, 157, 254, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 271, 272, 273, 275, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 300, 303, 322
grammaire, 28, 37, 43, 47, 49, 74, 88, 95, 96, 102, 124, 128, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306
grammaire française, 47, 49, 102, 299, 301, 302, 303
Grammaire Générative, 72, 79
grammaire scolaire, 297, 299
grammaire traditionnelle, 95
grammaticalité, 29, 73
graphème, 141, 143, 144, 147, 151, 292
groupe, 7, 8, 32, 46, 51, 58, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 90, 96, 98, 106, 107, 134, 152, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 262, 263, 266, 267, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 285, 286, 323, 334, 335
groupe verbal, 32, 51
groupes nominaux, 17, 32, 49, 68, 76, 80, 96, 98

groupes prépositionnels, 15, 17, 18, 32, 49, 50, 57, 76, 95

I

immersion, 126, 127, 129
indices sémantiques, 19
input, 6, 7, 21, 125, 126, 127, 128, 156, 157, 258, 263, 264, 266, 271, 273, 289, 290
interface, 5, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 38, 39, 71, 72, 73, 103, 270, 288, 294
interprétation sémantique, 56
intransitif, 19, 54
intransitivité, 32

L

langue de scolarisation, 13, 23, 296
langue étrangère, 6, 13, 14, 15, 23, 37, 100, 101, 108, 109, 111, 118, 122, 123, 125, 128, 130, 132, 133, 136, 157, 288, 291, 295, 296, 299, 304, 305
langue ghanéenne, 101, 134, 135, 141, 260, 261, 272
langue maternelle, 14, 32, 99, 100, 101, 107, 108, 125, 132, 259, 260, 261, 272
langue minoritaire, 109
langue officielle, 14, 108, 118, 133, 166, 290
langue première, 130, 134
langue seconde, 23, 37, 108, 110, 128, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 157, 291, 292, 304
langues européennes, 111, 131, 291
langues exoglossiques, 108
langues ghanéennes, 13, 14, 21, 23, 100, 101, 105, 108, 109, 116,

125, 130, 131, 132, 133, 134, 148, 260, 261, 272, 289, 290, 291, 292
leur, 2, 14, 16, 18, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 41, 42, 44, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 106, 108, 110, 113, 124, 126, 129, 132, 135, 145, 151, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 166, 169, 178, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 198, 212, 217, 218, 222, 223, 226, 231, 234, 240, 242, 245, 246, 248, 252, 255, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 273, 276, 278, 279, 282, 284, 285, 286, 289, 291, 292, 293, 320, 322
 lexicologues, 42
 lexique, 27, 29, 91, 135, 136, 184, 306
 linguistique, 2, 5, 6, 8, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 29, 32, 36, 60, 71, 74, 75, 88, 89, 90, 91, 95, 99, 102, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 156, 259, 262, 269, 289, 291, 295, 297, 300, 301, 303, 305
 locuteurs, 14, 38, 106, 124, 138, 139, 150, 291
lui, 2, 15, 16, 19, 20, 30, 37, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 50, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 135, 139, 140, 143, 152, 154, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 195, 196, 197, 198, 201, 205, 210, 217, 221, 224, 228, 229, 234, 238, 241, 245, 251, 252, 253, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 293, 320

M

manquer, 10, 52, 53, 70, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 182, 201, 202, 204, 221, 222, 224, 238, 240, 252, 278, 279, 284
me, 30, 31, 32, 42, 43, 44, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 79, 93, 95, 96, 98, 100, 108, 137, 139, 140, 146, 152, 303
 milieu plurilingue, 37, 112
 modèle de référence, 37
moi, 5, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 86, 93, 96, 139, 140, 303
 monomorphématiques, 93
 morphologie, 93, 123, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 275, 279, 280, 283, 285, 286, 289, 306
 morphosyntaxe correcte, 165, 166, 173, 182, 199, 200, 207, 216, 230, 233, 235, 240, 243, 245, 247, 287, 290
 morphosyntaxe incorrecte, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244,

246, 247, 248, 250, 251, 283, 287,
289

multiethnique, 106

N

niveau universitaire, 15, 16, 17,
18, 21, 74, 90, 99, 105, 111, 113,
117, 156, 288, 293, 295, 322

non-natif, 264, 273

notion de complément, 5, 32, 34,
37, 40, 42, 44, 47, 57, 294

notion de régime, 40, 42, 294

notion de transitivité, 32, 33, 34,
35, 36

nuire, 10, 52, 69, 162, 164, 165,
173, 175, 198, 199, 200, 217, 218,
219, 220, 234, 235, 236, 237, 252,
286

O

obéir, 10, 33, 51, 52, 69, 80, 84,
162, 164, 165, 166, 173, 175, 198,
199, 200, 217, 218, 219, 220, 234,
235, 236, 237, 252, 279, 283, 286,
292

opposition sémantique, 61

outils linguistiques, 74

P

Paul, 14, 52, 53, 54, 61, 72, 77,
96, 98, 140, 141, 160, 179, 320

pays francophones, 11, 14, 100,
109, 129, 259, 261, 262, 263, 264,
294

penser, 10, 51, 52, 67, 70, 84, 153,
167, 168, 169, 170, 171, 172, 174,
175, 201, 202, 204, 221, 222, 223,
224, 238, 239, 240, 252, 278, 279,
284

perspective psychotypologique,
136

phonème, 74, 141, 141, 144, 147,
150, 292

plaire, 10, 52, 69, 80, 84, 162,
163, 165, 166, 173, 175, 198, 199,
217, 218, 220, 234, 235, 237, 252,
279, 284, 286

politique linguistique, 6, 15, 23,
113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
121, 134, 135, 156, 262, 269

postposition, 7, 152, 272, 292

postverbale, 68, 85, 87, 154, 166

Ppv, 4, 55, 56, 85

prédicat, 20, 26, 38, 39, 44, 48,
57, 58, 59, 85, 91, 294

préposition, 7, 8, 33, 37, 38, 41,
44, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56,
57, 59, 61, 65, 66, 67, 69, 70, 80,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 96, 97,
98, 139, 140, 154, 155, 167, 175,
182, 184, 185, 186, 192, 193, 195,
197, 201, 205, 210, 213, 214, 217,
221, 224, 229, 232, 238, 241, 245,
249, 279, 281, 282, 283, 284, 285,
292, 298

préverbale, 4, 55, 66, 85, 95, 98

profiter, 10, 51, 70, 175, 178, 182,
183, 184, 195, 205, 207, 208, 209,
224, 225, 226, 227, 228, 241, 242,
244, 253, 284, 285

proformes, 27, 29, 45, 88, 93

programmes d'immersion, 127,
129

pronom, 15, 29, 30, 37, 46, 58,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 76,
77, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 89, 90,
91, 92, 95, 96, 97, 98, 139, 140,
154, 155, 161, 162, 163, 164, 165,
166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
173, 175, 176, 177, 178, 179, 180,
181, 183, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 192, 193, 194, 195,

196, 197, 201, 203, 205, 206, 210, 212, 213, 214, 216, 221, 223, 224, 226, 229, 231, 232, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 249, 252, 253, 254, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 293, 302, 306

pronom clitique, 67, 97, 98, 140, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 197, 201, 205, 210, 214, 221, 224, 229, 232, 238, 241, 245, 249, 252, 253, 254, 280, 281, 282, 283, 284

pronom complément, 29, 89

pronom disjoint, 62, 82, 97, 154, 168, 170, 174, 177, 179, 181, 184, 186, 283

pronominalisation, 5, 7, 9, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 33, 47, 54, 55, 60, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 92, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 122, 139, 151, 153, 154, 155, 161, 162, 165, 167, 168, 171, 172, 175, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 208, 210, 211, 213, 216, 217, 220, 221, 228, 234, 237, 238, 240, 245, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 261, 264, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 322

pronoms clitiques compléments d'objet, 37

pronoms conjoints, 74, 98

proposition subordonnée, 80

propriété syntaxique, 26

prototype, 191, 231

punir, 10, 193, 194, 195, 196, 214, 215, 216, 232, 233, 234, 249, 250, 254, 278

R

raffoler, 10, 38, 40, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 195, 205, 208, 209, 224, 225, 227, 228, 241, 244, 253, 294

référence, 5, 22, 37, 39, 60, 91, 92, 95, 102, 144, 289, 298, 301

réfléchir, 10, 28, 32, 52, 67, 70, 84, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 201, 202, 203, 204, 221, 222, 223, 224, 238, 240, 252, 278, 280

régime, 5, 22, 25, 37, 38, 39, 42, 43, 98, 206, 265, 266, 267, 288, 294, 323

régime nominal, 39

régis, 39, 47, 69, 70, 84, 85, 124, 140, 149

régissant fonctionnel, 77

règle de pronominalisation, 92

relation morphologique, 42

relation sémantique, 42

relation syntaxique, 42

renoncer, 10, 52, 54, 67, 70, 160, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 201, 202, 204, 221, 222, 224, 238, 239, 240, 252, 278, 279, 283, 284, 285, 320

reprise pronominale, 17, 51, 90, 284, 293, 294, 306

requis, 38, 39, 50, 59, 99, 177, 216, 294

ressembler, 10, 19, 52, 69, 80, 84, 154, 162, 165, 172, 173, 175, 198, 199, 200, 217, 218, 219, 220, 234, 235, 236, 237, 252, 286, 292

résulter, 10, 70, 78, 175, 176, 177, 182, 183, 184, 195, 205, 206, 208,

224, 225, 226, 228, 241, 242, 244, 253

rêver, 10, 52, 53, 67, 70, 84, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 195, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 238, 240, 241, 243, 244, 252, 253, 278, 282, 283

rire, 10, 175, 177, 182, 183, 184, 195, 205, 206, 208, 224, 225, 226, 227, 228, 241, 242, 244, 253, 279, 284

rôles nucléaires, 48, 56, 59

rôles obliques, 48, 56, 59

rôles sémantiques, 18, 20, 85

rôles syntaxiques nucléaires, 48, 58

rôles syntaxiques périphériques, 48, 58

S

sauver, 10, 193, 194, 195, 196, 214, 215, 216, 232, 233, 234, 249, 250, 254, 278, 279, 283

sémantique, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 44, 46, 50, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 84, 85, 93, 95, 97, 103, 148, 270, 288, 294, 297, 298, 301, 302, 306

sens lexical, 20, 26, 51, 54, 57, 58, 85

signes linguistiques, 134, 141

situation sociolinguistique, 22, 288

souffrir, 10, 53, 70, 175, 176, 182, 183, 184, 195, 205, 206, 208, 209, 224, 225, 228, 241, 242, 244, 253

sourire, 10, 52, 69, 162, 163, 165, 166, 175, 191, 192, 198, 199, 217,

218, 220, 234, 235, 237, 252, 255, 278, 279, 284, 285, 286

structure, 18, 20, 26, 28, 29, 35, 38, 54, 76, 77, 79, 80, 84, 99, 130, 131, 135, 136, 138, 151, 167, 172, 174, 176, 186, 192, 193, 195, 196, 197, 201, 205, 210, 214, 221, 223, 224, 229, 232, 238, 241, 245, 249, 252, 253, 254, 278, 280, 281, 282, 285, 286, 297

substantifs, 55, 74, 78

substitut, 75, 77, 80, 97

substitution partielle, 76

substitution pronominale, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 38, 47, 56, 57, 62, 66, 71, 72, 74, 76, 78, 81, 82, 85, 88, 89, 90, 92, 101, 103, 139, 141, 154, 155, 162, 163, 165, 167, 169, 184, 186, 189, 192, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 204, 209, 212, 214, 216, 217, 219, 226, 231, 234, 240, 244, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 261, 264, 267, 270, 272, 274, 278, 279, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295

substitution sémantico-syntaxique, 75, 76

substitution sémantique, 75, 76

substitution syntaxique, 75, 76

substitution totale, 76

syntagme, 42, 43, 73, 86, 91, 92, 152, 292, 305

syntagme nominal, 42, 43, 91, 92

syntagme verbal, 42, 152, 292, 305

syntagmes, 73, 93, 140

syntaxe, 7, 18, 19, 22, 23, 25, 33, 34, 40, 48, 55, 58, 65, 71, 72, 75, 78, 93, 97, 123, 131, 138, 139, 151, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190,

191, 192, 193, 194, 195, 196, 199,
200, 202, 203, 204, 206, 207, 208,
209, 211, 212, 213, 215, 216, 218,
219, 220, 222, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 230, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 237, 239, 240, 242, 243,
244, 246, 247, 248, 250, 251, 255,
270, 275, 283, 285, 286, 288, 289,
292, 294, 297, 298, 299, 300, 301,
303, 304, 305, 306

syntaxe générale, 48, 55, 58, 299
syntaxe seule correcte, 163, 164,
165, 166, 168, 169, 170, 171, 173,
175, 176, 177, 178, 179, 182, 183,
184, 186, 187, 188, 189, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 199, 200,
202, 203, 204, 206, 207, 208, 209,
211, 212, 213, 215, 216, 218, 219,
220, 222, 223, 224, 225, 226, 227,
228, 230, 231, 232, 233, 234, 235,
236, 237, 239, 240, 242, 243, 244,
246, 247, 248, 250, 251, 283, 285,
286, 289

système orthographique, 144

système phonétique, 145, 146,
149

système phonologique, 101, 131,
141

T

tenir, 10, 28, 51, 67, 70, 73, 84,
92, 134, 148, 167, 169, 170, 171,
172, 174, 175, 183, 201, 202, 203,
204, 221, 222, 223, 224, 238, 239,
240, 252, 278, 279, 284

tests syntaxiques, 72

théorie de transitivité, 32

théorie linguistique, 32

traits sémantiques, 20, 50, 54, 74,
172, 280

transfert, 84, 130, 131, 133, 134,
135, 136, 137, 268, 273, 291

transformation syntaxique, 79,
88

transitif indirect, 33, 139

transitivité, 5, 19, 22, 25, 32, 33,
34, 35, 36, 54, 98, 288, 297, 298,
300

transitivité sémantique, 36

transitivité syntaxique, 36

unité lexicale, 29, 88

unité syntaxique, 73

valence, 5, 22, 25, 26, 28, 29, 30,
31, 38, 39, 44, 58, 98, 294

valence verbale, 5, 22, 25, 28, 30,
31, 98

valeurs sémantiques, 35, 59

verbe intransitif, 54

verbe transitif, 58, 68

verbes, 5, 7, 11, 18, 19, 20, 21, 22,
25, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 44, 49, 50, 51, 52,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72,
74, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 96,
97, 98, 102, 139, 153, 154, 155,
161, 162, 163, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,
182, 183, 184, 185, 186, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 197, 198,
199, 200, 201, 202, 204, 205, 208,
209, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
216, 217, 218, 219, 220, 221, 222,
224, 225, 228, 229, 230, 231, 232,
233, 234, 235, 237, 238, 240, 241,
244, 245, 246, 248, 249, 250, 251,
252, 253, 254, 255, 267, 272, 273,
274, 276, 277, 278, 279, 280, 281,
282, 283, 284, 285, 286, 287, 288,
289, 290, 292, 294, 301, 305, 325,
326, 334

verbes à COI (premier), 83, 282

Y

y, 2, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21,
22, 23, 27, 30, 32, 34, 36, 37, 38,
39, 41, 46, 47, 48, 53, 55, 58, 62,
64, 65, 67, 70, 76, 77, 78, 80, 82,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95,
96, 97, 101, 102, 105, 106, 107,
109, 111, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 131, 135, 136, 141,
142, 143, 144, 147, 149, 150, 152,
156, 159, 162, 163, 166, 167, 169,
170, 171, 172, 173, 175, 177, 181,

183, 185, 188, 191, 193, 195, 196,
197, 200, 201, 202, 203, 208, 212,
214, 215, 219, 220, 221, 222, 223,
227, 228, 230, 232, 234, 236, 237,
238, 240, 242, 244, 247, 248, 250,
251, 252, 253, 254, 260, 262, 265,
266, 267, 268, 271, 273, 274, 276,
277, 278, 279, 280, 281, 282, 283,
285, 286, 289, 290, 291, 293, 294,
295, 320, 325, 334

Indexe des auteurs cités

A

Adamczewski, 144, 147
Agbeh, 118, 156
Amuzu, 2, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 131, 132, 133, 134, 135,
144, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
261, 272, 288, 291
Andoh-Kumi, 116
Ansere, 149
Augustin, 35, 36

B

Baylon, 19
Beguelin, 47, 57
Ben Taleb, 71
Benveniste, 13, 26, 28, 29, 30, 31,
32, 60, 78, 146
Berrendonner, 37, 44, 45, 46
Besson, 142, 143, 145
Bhat, 32
Birdsong, 123, 125, 156
Blanche-Benveniste, 26, 28, 29,
30, 31, 32, 146
Bongaerts, 123
Bonvino, 130

C

Cenoz, 125, 127, 128, 136, 157
Cervoni, 46
Chervel, 146
Chevalier, 55
Cook, 124
Corder, 100, 101, 130
Creissels, 25, 46, 47, 48, 49, 55,
56, 57, 58, 59
Cummins, 131, 132, 288, 291
, 197, 205, 224, 241, 251, 253,
280, 281, 282, 283, 293, 320

D

De Salins, 18, 52, 69, 85, 289
Delaveau, 18, 66, 89, 93, 96, 97,
98
Delechelle, 34, 35
Deschamps, 141, 142, 143, 144,
146
Dubois, 33, 43, 78
Dubois-Charlier, 43
Duthie, 148, 149

E

Elaho, 111

F

Fabre, 19
Fuchs, 25

G

Genesee, 127, 136
Greenberg, 151
Gross, 25, 34, 55, 78, 80, 85, 86, 87,
88, 95, 96, 97
Guillou, 33

H

Halliday, 34

K

Kellerman, 130, 136
Kerleroux, 18, 89
Krashen, 126

Labelle, 20
Lado, 99, 100, 130
Lafage, 149, 151, 152
Lagane, 33, 78
Lambert, 127
Langacker, 92
Le Goffic, 46, 51, 53, 54, 57, 59, 102
Leeman, 2, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 159, 166, 174, 185, 192, 196, 279, 280, 289, 290
Long, 123, 126

M

Meleuc, 25
Mercier-Leca, 58
Maillard, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 294
Mclaughlin, 131
Milner, 60, 65, 95
Moingeon, 33

N

Naden, 106
Napoli, 88
Nation, 131
Ngalasso, 107, 109, 134
Noyau, 126, 157

O

O Laoire, 136, 137, 138

P

Paul, 14, 52, 53, 54, 61, 72, 77, 96, 98, 140, 141, 160, 179, 320

Poth, 134
Pradal, 136, 138, 139, 291

R

Rebuschi, 95
Richer, 71
Riegel, 18, 20, 32, 43, 44, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 72, 73, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 90, 142
Roy, 74, 75, 76, 77

S

Sabio, 31
Singleton, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 136, 137, 138, 156
Sosu, 109, 135

T

Tomassone, 74
Tyvaert, 90

V

Vigner, 104, 105

W

Westermann, 149
Wilmet, 78, 79, 80

Z

Zribi-Hertz, 91, 92, 139, 293

ANNEXES

1. TEST SUR LA PRONOMINALISATION DES COI

Consignes : *Réécrivez les phrases suivantes en remplaçant les parties soulignées par – lui, leur, à lui, à elle, à eux, d’eux, de lui, d’elle(s), y, ou en.*

- (1) Son comportement ne plaît plus à son supérieur.
- (2) L’enseignant excuse l’enfant de sa maladresse.
- (3) L’incendiaire condamné souriait aux membres de sa famille.
- (4) La veuve souffre de l’absence longue de son fils.
- (5) Son père a demandé des conseils au psychologue.
- (6) Ce député manque à tous ses devoirs sociaux.
- (7) L’entraîneur cachait la mauvaise qualité de l’équipe aux autorités.
- (8) Les émeutes résultent de la pauvreté des ouvriers.
- (9) La défaite de l’équipe nuit à sa capitaine.
- (10) Guillaume envoie souvent des fleurs à son ancienne amie.
- (11) L’étudiant pense toujours à sa compatriote.
- (12) L’agent de police a ri de l’assassin emprisonné.
- (13) A mon âge je peux renoncer à mon confort pour la planète Terre.
- (14) Il profitait de sa position de ministre pour poser sa candidature.
- (15) Elle tient beaucoup à ses parents.
- (16) L’actrice rêve de son nouveau amant.
- (17) Les nouveaux mariés rêvent aux vacances fascinantes.
- (18) Paul a bénéficié de l’annulation de la réunion pour se promener en ville
- (19) On réfléchit beaucoup au sort des SDF.

- (20) Sa venue dépend de l'autorisation du gouvernement.
- (21) Le gouvernement donne des aides financières aux nécessiteux.
- (22) Le Ministre a acheté une villa à sa concubine.
- (23) De nos jours, la jeunesse raffole de la vie nocturne.
- (24) Le marchand apportera des jouets à son fils.
- (25) Le candidat gauchiste explique sa position aux écologistes.
- (26) Le juge doute de Jean.
- (27) Le chien obéit promptement à son maître.
- (28) Le médecin a sauvé notre athlète vedette de la fièvre jaune.
- (29) Cet orphelin en noir ressemble à notre ami.
- (30) Mon père a puni Sophie de sa mauvaise note en français.

1. QUESTIONNAIRE

DESTINE AUX ETUDIANTS DE 'UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA (GHANA) SUR LE SUJET DE THESES – *LA MAITRISE SEMANTICO-SYNTAXIQUE DE LA PRONOMINALISATION DES COI EN CONTEXTE GHANEEN.*

L'objectif de ce questionnaire est de solliciter des informations pertinentes à propos du contexte plurilingue du Ghana, des biographies linguistiques et des bagages linguistiques des étudiants à leur entrée à l'université. Ces informations seront analysées pour déterminer leurs effets sur l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau universitaire en général et spécifiquement sur l'appropriation et la maîtrise de la pronominalisation des compléments d'objet indirects (COI) par les étudiants. Cette recherche a pour but la préparation d'une thèse de Doctorat. Vos réponses candides et objectives constitueront une base empirique pour l'identification des implications des biographies et bagages linguistiques des étudiants dans le contexte plurilingue du Ghana sur la maîtrise de la pronominalisation des COI chez les étudiants. Les répondants sont assurés que les réponses fournies seront traitées de manière confidentielle. Nous vous remercions de votre coopération.

SECTION A

Cochez la bonne case.

Données personnelles :

1. Niveau : Première année [] Deuxième année [] Troisième []
2. Sexe : Masculin [] Féminin []
3. Age : 18-30 ans [] 31-40 ans [] plus de 40 ans []

SECTION B

Biographie et bagage linguistiques :

4. Vous êtes de quel groupe ethnique ? (spécifiez)

.....

5. Listez les langues que vous parlez par ordre d'acquisition :

(a) (b) (c) (d)

(e)

6. A quel niveau avez-vous commencé l'apprentissage du français ?

(a) A l'Ecole Primaire []

(b) Au Collège (JSS) []

(c) Au Lycée (SSS) []

(d) Autre (spécifiez) []

7. Depuis quand apprenez-vous le français ?

(a) 3ans [] (b) 6ans [] (c) 9ans [] (d) Autres (spécifiez)

8. Avez-vous déjà vécu dans un pays francophone ?

(a) Oui [] (b) Non [].

9. Quelle est votre qualification académique ?

(a) GCE 'O' Level (Brevet) [] (b) GCE 'A' Level (Bac.-ancien régime)

[]

(c)SSSCE/WASSCE (Bac.- nouveau régime) []

(d)Autres (spécifiez)

SECTION C

Qualification professionnelle.

10. Vous êtes un(e) enseignant(e) professionnel(le) ?

(a) Oui [] (b) Non []

11. Si oui (10), à quelle Ecole Normale étiez-vous formé(e) ?

(spécifiez)

12. Avez-vous jamais enseigné le français ?

(a) Oui [] Non [].

13. Si oui (12), à quel niveau ?

(a) A l'Ecole Primaire []

(b) Au Collège (JSS) []

(c) Au Lycée (SSS) []

(d) Autres (spécifiez)

2. TESTS STATISTIQUES (CHI²)

Les données se prêtent très bien à une initiation à ce test statistique, car il y a d'une part des tests qui ne permettent aucune conclusion, et d'autre part des tests qui donnent des résultats très nets.

Au total, les étudiants de première année se distinguent parce qu'ils ont globalement des résultats meilleurs que les étudiants des autres années, mais ils ont aussi les résultats les plus contrastés d'une phrase à l'autre. Les différents "groupes" de phrases ou de verbes ne peuvent pas toujours être considérés comme ayant été différemment traités par les étudiants, sauf dans un test global.

Première année, χ^2 sur les phrases prises isolément

Eff. réels	Succès	Echec	Total
Plaire	46	22	68
Sourire	15	53	68
Nuire	30	38	68
Obéir	52	16	68
Ressembler	41	27	68
Manquer	26	42	68
Penser	13	55	68
Renoncer	7	61	68
Tenir	28	40	68
Rêver	39	29	68
Réfléchir	43	25	68
Souffrir	46	22	68
Résulter	39	29	68
Rire	17	51	68
Profiter	44	24	68
Rêver	28	40	68
Bénéficier	45	23	68
Dépendre	36	32	68
Raffoler	46	22	68
Douter	25	43	68
Demander	27	41	68
Cacher	35	33	68
Envoyer	31	37	68
Donner	35	33	68
Acheter	35	33	68
Apporter	45	23	68
Expliquer	36	32	68
Excuser	44	24	68
Sauver	49	19	68
Punir	45	23	68

TOTAL	1048	992	2040
-------	------	-----	------

	Eff. théor.	Succès	Echec	Total
Plaire	34,93333	33,06667	68	
Sourire	34,93333	33,06667	68	
Nuire	34,93333	33,06667	68	
-	-	-	-	-
etc.	etc.	etc.	etc.	etc.
TOTAL	1048	992	2040	

J'ai affiché en couleurs les lignes qui ont obtenu une "part du χ^2 " supérieure à 10 (limite choisie arbitrairement). J'ai mis en vert les lignes pour lesquelles on observe un résultat plus favorable que la moyenne, en rouge celles pour lesquelles on observe des échecs plus nombreux que la moyenne.

Au total, il est manifeste que les étudiants de première année ont d'un verbe à l'autre des résultats plus contrastés que ceux des années suivantes. Globalement, les verbes (phrases) ayant des résultats très mauvais sont plus nombreux que ceux ayant des résultats particulièrement bons.

Je n'ai pas mis tous les "effectifs théoriques", puisque dans ce cas particulier, ils sont les mêmes pour toutes les lignes.

Partis chi2	Succès	Echec	Total
Plaire	3,50585	3,70376	7,20962
Sourire	11,37417	12,01626	23,39044
Nuire	0,69669	0,73602	1,43271
Obéir	8,33791	8,80860	17,14652
Ressembler	1,05356	1,11304	2,16660
Manquer	2,28448	2,41344	4,69792
Penser	13,77112	14,54852	28,31964
Renoncer	22,33601	23,59691	45,93291
Tenir	1,37608	1,45376	2,82984
Rêver	0,47341	0,50013	0,97354
Réfléchir	1,86272	1,96788	3,83060
Souffrir	3,50585	3,70376	7,20962
Résulter	0,47341	0,50013	0,97354
Rire	9,20623	9,72594	18,93217
Profiter	2,35318	2,48602	4,83920
Rêver	1,37608	1,45376	2,82984
Bénéficier	2,90089	3,06465	5,96554
Dépendre	0,03257	0,03441	0,06698
Raffoler	3,50585	3,70376	7,20962
Douter	2,82455	2,98401	5,80856
Demander	1,80165	1,90336	3,70501
Cacher	0,00013	0,00013	0,00026
Envoyer	0,44288	0,46788	0,91075
Donner	0,00013	0,00013	0,00026
Acheter	0,00013	0,00013	0,00026
Apporter	2,90089	3,06465	5,96554
Expliquer	0,03257	0,03441	0,06698
Excuser	2,35318	2,48602	4,83920
Sauver	5,66425	5,98401	11,64825
Punir	2,90089	3,06465	5,96554
TOTAL	109,34733	115,52016	224,86749

Chi2 = 224,86749

Prob.< 0,001

Test de chi2

2 fois 30 données (29 degrés de liberté)

Deuxième année, χ^2 sur les phrases prises isolément

Eff. réels	Succès	Echec	Total
Plaire	59	36	95
Sourire	18	77	95
Nuire	40	55	95
Obéir	42	53	95
Ressembler	44	51	95
Manquer	27	68	95
Penser	35	60	95
Renoncer	27	68	95
Tenir	52	43	95
Rêver	37	58	95
Réfléchir	48	47	95
Souffrir	46	49	95
Résulter	36	59	95
Rire	42	53	95
Profiter	53	42	95
Rêver	55	40	95
Bénéficier	50	45	95
Dépendre	24	71	95
Raffoler	40	55	95
Douter	41	54	95
Demander	46	49	95
Cacher	38	57	95
Envoyer	45	50	95
Donner	51	44	95
Acheter	45	50	95
Apporter	55	40	95
Expliquer	59	36	95
Excuser	53	42	95
Sauver	41	54	95
Punir	39	56	95
TOTAL	1288	1562	2850

Eff. théor.	Succès	Echec	Total
Plaire	42,93333	52,06667	95
Sourire	42,93333	52,06667	95
Nuire	42,93333	52,06667	95
-	-	-	-
etc.	etc.	etc.	etc.
TOTAL	1288	1562	2850

	Parti	chi2	Succès	Echec	Total
Plaire		6,01253	4,95783	10,97036	
Sourire		14,47992	11,93991	26,41982	
Nuire		0,20041	0,16526	0,36567	
Obéir		0,02029	0,01673	0,03702	
Ressembler		0,02650	0,02185	0,04835	
Manquer		5,91315	4,87589	10,78903	
Penser		1,46594	1,20879	2,67473	
Renoncer		5,91315	4,87589	10,78903	
Tenir		1,91470	1,57883	3,49353	
Rêver		0,81998	0,67614	1,49612	
Réfléchir		0,59793	0,49304	1,09097	
Souffrir		0,21905	0,18062	0,39967	
Résulter		1,11967	0,92326	2,04293	
Rire		0,02029	0,01673	0,03702	
Profiter		2,36035	1,94631	4,30666	
Rêver		3,39141	2,79650	6,18791	
Bénéficier		1,16315	0,95911	2,12226	
Dépendre		8,34948	6,88485	15,23433	
Raffoler		0,20041	0,16526	0,36567	
Douter		0,08706	0,07179	0,15885	
Demander		0,21905	0,18062	0,39967	
Cacher		0,56687	0,46743	1,03431	
Envoyer		0,09948	0,08203	0,18151	
Donner		1,51563	1,24977	2,76540	
Acheter		0,09948	0,08203	0,18151	
Apporter		3,39141	2,79650	6,18791	
Expliquer		6,01253	4,95783	10,97036	
Excuser		2,36035	1,94631	4,30666	
Sauver		0,08706	0,07179	0,15885	
Punir		0,36035	0,29714	0,65749	
TOTAL		68,98758	56,88604	125,87362	

Chi2 = 125,87362
 Prob.< 0,001

Test de chi2
 2 fois 30 données (29 degrés de liberté)

Troisième année, χ^2 sur les phrases prises isolément

Eff. réels	Succès	Echec	Total
Plaire	47	32	79
Sourire	21	58	79
Nuire	34	45	79
Obéir	38	41	79
Ressembler	31	48	79
Manquer	30	49	79
Penser	33	46	79
Renoncer	28	51	79
Tenir	54	25	79
Rêver	31	48	79
Réfléchir	41	38	79
Souffrir	44	35	79
Résulter	35	44	79
Rire	38	41	79
Profiter	47	32	79
Rêver	45	34	79
Bénéficier	48	31	79
Dépendre	27	52	79
Raffoler	42	37	79
Douter	38	41	79
Demander	36	43	79
Cacher	33	46	79
Envoyer	37	42	79
Donner	27	52	79
Acheter	26	53	79
Apporter	39	40	79
Expliquer	23	56	79
Excuser	44	35	79
Sauver	49	30	79
Punir	45	34	79
TOTAL	1111	1259	2370

Eff. théor.	Succès	Echec	Total
Plaire	37,03333	41,96667	79
Sourire	37,03333	41,96667	79
Nuire	37,03333	41,96667	79
-	-	-	-
etc.	etc.	etc.	etc.
TOTAL	1111	1259	2370

Parts chi2	Succès	Echec	Total
Plaire	2,68230	2,36698	5,04928
Sourire	6,94152	6,12552	13,06705
Nuire	0,24845	0,21925	0,46770
Obéir	0,02523	0,02227	0,04750
Ressembler	0,98293	0,86738	1,85031
Manquer	1,33576	1,17874	2,51450
Penser	0,43927	0,38764	0,82691
Renoncer	2,20345	1,94443	4,14788
Tenir	7,77321	6,85944	14,63265
Rêver	0,98293	0,86738	1,85031
Réfléchir	0,42487	0,37493	0,79980
Souffrir	1,31056	1,15650	2,46706
Résulter	0,11164	0,09852	0,21016
Rire	0,02523	0,02227	0,04750
Profiter	2,68230	2,36698	5,04928
Rêver	1,71380	1,51234	3,22614
Bénéficier	3,24755	2,86579	6,11335
Dépendre	2,71830	2,39876	5,11706
Raffoler	0,66610	0,58779	1,25389
Douter	0,02523	0,02227	0,04750
Demander	0,02883	0,02544	0,05428
Cacher	0,43927	0,38764	0,82691
Envoyer	0,00003	0,00003	0,00006
Donner	2,71830	2,39876	5,11706
Acheter	3,28716	2,90074	6,18790
Apporter	0,10444	0,09216	0,19660
Expliquer	5,31776	4,69264	10,01040
Excuser	1,31056	1,15650	2,46706
Sauver	3,86682	3,41226	7,27908
Punir	1,71380	1,51234	3,22614
TOTAL	55,32763	48,82367	104,15130

Chi2 = 104,15130

Prob.< 0,001

Test de chi2

2 fois 30 données (29 degrés de liberté)

Note sur les "effectifs théoriques"

Dans les tests de χ^2 , on trouve toujours un tableau d'effectifs observés (ou "réels"), un tableau d'effectifs "théoriques" (ou "calculés"), et un tableau d'écarts (ou "parts du χ^2 "). Les "effectifs théoriques" sont obtenus sur la base des "marges", c'est-à-dire des totaux par ligne et des totaux par colonne. P.ex. dans les données de votre test, le nombre théorique de "succès" en première année (dans le calcul ci-dessous) est celui qu'on aurait si la proportion était celle de l'ensemble des étudiants, donc $242 \times 180 / 1210 = 36$. Bien entendu, cet effectif théorique peut parfois (souvent) ne pas être entier. Selon l'ensemble de données sur lequel on travaille, on peut avoir pour le même phénomène des effectifs théoriques différents. Ainsi, l'effectif théorique qu'on vient de voir ne serait pas le même si on n'incluait pas dans le calcul les données de la 3^e année, ou celles de l'un des "groupes".

Test global sur l'ensemble des "succès" et des "échecs"

Eff. réels	Succès	Echec	Total
Année1	180	160	340
Année2	213	262	475
Année3	175	220	395
TOTAL	568	642	1210

Eff. théor.	Succès	Echec	Total
Année1	159,60331	180,39669	340
Année2	222,97521	252,02479	475
Année3	185,42149	209,57851	395
TOTAL	568	642	1210

Parts chi2	Succès	Echec	Total
Année1	2,60662	2,30617	4,91279
Année2	0,44626	0,39482	0,84108
Année3	0,58573	0,51822	1,10395
TOTAL	3,63861	3,21921	6,85782

Chi2 = 6,85782
0,05 > Prob. > 0,025
Test de chi2
2 fois 3 données (2 degrés de liberté)

On admet en général que si la probabilité est inférieure à 0,05 (=5%), on peut interpréter les écarts. En l'occurrence, le nombre (la proportion) des succès est significativement inégale d'une année à l'autre. Un coup d'oeil sur les résultats détaillés nous montre que c'est la première année qui se distingue nettement des deux autres par son nombre de succès plus important.

Les limites permettant d'évaluer la probabilité d'un certain résultat varient selon le nombre de données. Il existe une table du χ^2 qui indique les probabilités en fonction des degrés de liberté. Le nombre des degrés de liberté est égal à $(C - 1) \times (L - 1)$, où C est le nombre de colonnes de données (ici 2 : succès et échec) et L le nombre des lignes (ici 3, les années d'études).

Test global sur les résultats par "groupes" de verbes.

Eff. réels	A1Succ	A1Ech	A2Suc	A2Ech	A3Suc	A3Ech	Total
Gr1	37	31	41	54	34	45	242
Gr2	26	42	38	57	36	43	242
Gr3	36	32	43	52	40	39	242
Gr4	35	33	47	48	32	47	242
Gr5	46	22	44	51	33	46	242
TOTAL	180	160	213	262	175	220	1210

Eff. théor.	A1Succ	A1Ech	A2Suc	A2Ech	A3Suc	A3Ech
Total						
Gr1	36	32	42,6	52,4	35	44
Gr2	36	32	42,6	52,4	35	44
Gr3	36	32	42,6	52,4	35	44
Gr4	36	32	42,6	52,4	35	44
Gr5	36	32	42,6	52,4	35	44
TOTAL	180	160	213	262	175	220

Parts chi2	A1Succ	A1Ech	A2Suc	A2Ech	A3Suc	A3Ech
Total						
Gr1	0,02778	0,03125	0,06009	0,04885	0,02857	0,02273
Gr2	2,77778	3,12500	0,49671	0,40382	0,02857	0,02273
Gr3	0	0	0,00376	0,00305	0,71429	0,56818
Gr4	0,02778	0,03125	0,45446	0,36947	0,25714	0,20455
Gr5	2,77778	3,12500	0,04601	0,03740	0,11429	0,09091
TOTAL	5,61111	6,31250	1,06103	0,86260	1,14286	0,90909

Chi2 = 15,89919

Prob.> 0,2

Test de chi2

6 fois 5 données (20 degrés de liberté)

Lorsque la probabilité d'un test est supérieure à 0,1 (= 10%), il n'y a pas de conclusions à tirer des écarts observés entre les effectifs théoriques et les effectifs réels. Dans le cas présent, on ne peut pas dire que les trois années obtiennent des résultats différents pour tel ou tel "groupe" de phrases (ou de verbes). S'il y a des différences d'une année à l'autre, cela ne se traduit pas par des différences selon les "groupes".

Tests par année et par "groupes"

Test de chi2 sur la *première année*

2 fois 5 données (4 degrés de liberté)

Eff. réels	Succès	Echec	Total
Gr1	37	31	68
Gr2	26	42	68
Gr3	36	32	68
Gr4	35	33	68
Gr5	46	22	68
TOTAL	180	160	340

Eff. théor.	Succès	Echec	Total
Gr1	36	32	68
Gr2	36	32	68
Gr3	36	32	68
Gr4	36	32	68
Gr5	36	32	68
TOTAL	180	160	340

Parts chi2	Succès	Echec	Total
Gr1	0,02778	0,03125	0,05903
Gr2	2,77778	3,12500	5,90278
Gr3	0	0	0
Gr4	0,02778	0,03125	0,05903
Gr5	2,77778	3,12500	5,90278
TOTAL	5,61111	6,31250	11,92361

Chi2 = 11,92361

0,025 > Prob. > 0,01

Lorsque la probabilité est inférieure à 0,05 (=5%), il est possible d'interpréter les différences entre les effectifs réels et les effectifs théoriques. Dans le cas présent, les étudiants de première année ont des résultats nettement différents d'un "groupe" à l'autre. Les phrases du groupe 5 donnent lieu à des résultats nettement plus bons que la moyenne, celles du groupe 2 à des résultats nettement plus mauvais que la moyenne. Les trois autres groupes sont intermédiaires.

Test de chi2 sur la *deuxième année*

Test de chi2

2 fois 5 données (4 degrés de liberté)

Eff. réels	Réussite	Echec	Total
Gr1	41	54	95
Gr2	38	57	95
Gr3	43	52	95
Gr4	47	48	95
Gr5	44	51	95
TOTAL	213	262	475

Eff. théor.	Réussite	Echec	Total
Gr1	42,60000	52,40000	95
Gr2	42,60000	52,40000	95
Gr3	42,60000	52,40000	95
Gr4	42,60000	52,40000	95
Gr5	42,60000	52,40000	95
TOTAL	213	262	475

Parts chi2	Réussite	Echec	Total
Gr1	0,06009	0,04885	0,10895
Gr2	0,49671	0,40382	0,90053
Gr3	0,00376	0,00305	0,00681
Gr4	0,45446	0,36947	0,82393
Gr5	0,04601	0,03740	0,08341
TOTAL	1,06103	0,86260	1,92363

Chi2 = 1,92363

Prob.> 0,2

A la différence de la première année, on n'observe aucune différence significative ici entre les "groupes".

Test de chi2 sur la *troisième année*

Test de chi2

2 fois 5 données (4 degrés de liberté)

Eff. réels	Réussite	Echec	Total
Gr1	34	45	79
Gr2	36	43	79
Gr3	40	39	79
Gr4	32	47	79
Gr5	33	46	79
TOTAL	175	220	395

Eff. théor.	Réussite	Echec	Total
Gr1	35	44	79
Gr2	35	44	79
Gr3	35	44	79
Gr4	35	44	79
Gr5	35	44	79
TOTAL	175	220	395

Parts chi2	Réussite	Echec	Total
Gr1	0,02857	0,02273	0,05130
Gr2	0,02857	0,02273	0,05130
Gr3	0,71429	0,56818	1,28247
Gr4	0,25714	0,20455	0,46169
Gr5	0,11429	0,09091	0,20519
TOTAL	1,14286	0,90909	2,05195

Chi2 = 2,05195

Prob.> 0,2

Comme dans le cas de la deuxième année, on n'observe aucune différence significative d'un des "groupes" à l'autre.

Marc Hug.