

PROBLÉMATIQUE DE TRANSFORMATION DES ADJECTIFS SPÉCIAUX EN ADVERBES CHEZ LES APPRENANTS DE TROISIÈME ANNÉE EN LICENCE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

Tobias Kossi Sika ATTIPOE

Mount Mary College of Education, Somanya, Ghana

ptattipoe@mmce.edu.gh

&

Emmanuel Selorm GLIGBE

University of Cape Coast, Ghana

emmanuel.gligbe@ucc.edu.gh

Résumé : Cette étude concerne les difficultés des apprenants par rapport à la transformation des adjectifs spéciaux en adverbes. L'étude interroge spécifiquement les difficultés de formation de certains adverbes en *ment* et fait un recensement de l'implication pédagogique aux enseignants aussi bien qu'aux apprenants de FLE de niveau 300 au Département de français à Mount Mary College of Education, Somanya sous forme des propositions. Pour cette étude, 42 apprenants ont été enquêtés au département de français à Mount Mary College of Education. Le questionnaire et un test ont servi comme des instruments de collectes des données. Les analyses ont montré que la cause principale des erreurs de transformation des adjectifs en adverbes chez les apprenants est la généralisation de règles grammaticales de formation des adverbes. Les adverbes erronés recensés sont dans plusieurs cas l'addition de *ment* au féminin des adjectifs pour former les adverbes. Les analyses ont aussi révélé que la langue première/ maternelle des apprenants a un impact direct sur l'apprentissage du français, langue seconde. En outre, la complexité de certaines règles grammaticales qui régissent la transformation des adjectifs spéciaux en adverbes est également la source des difficultés rencontrées. Fort de ce tout ce qui précède, l'objectif que poursuit la présente contribution consiste à rendre l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire plus dynamique afin de susciter l'intérêt d'apprentissage du français chez les apprenants.

Mots-clés: apprentissage, adjectif, adverbe, enseignement, difficulté

THE PROBLEMS OF TRANSFORMATION OF SPECIAL ADJECTIVES IN FRENCH INTO ADVERBS BY THIRD YEAR LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FFL)

Abstract: This study concerns learners' difficulties with the transformation of special adjectives in French into adverbs. The study specifically interrogates the difficulties of forming some adverbs that end with "-ment" and to make a census of the pedagogical implications to both teachers and French student in level 300 FLE at the Department of French at Mount Mary College of Education, Somanya in the form of recommendations. For this study, 42 learners were surveyed in the French Department at the aforementioned College of Education. The questionnaire and a test were used as instruments of data collection. The analyses showed that the main

cause of the learners' adverbial transformation errors is the generalization of grammatical rules of adverb formation in French. The erroneous adverbs identified were in several cases the addition of 'ment' to the feminine of adjectives to form adverbs. The analyses also revealed that the learners' first language/mother tongue has a direct impact on the learning of French as a second language. In addition, the complexity of certain grammatical rules governing the transformation of special adjectives in French into adverbs is also the source of the difficulties encountered. In view of the above, the aim of this paper is to make the learning and teaching of grammar more dynamic in order to stimulate learners' interest in learning French.

Keywords: adjective, adverb, difficulty, learning, teaching

Introduction

Notre travail porte sur la transformation des adjectifs en adverbes, les cas spéciaux chez les apprenants du niveau 300 au département de français au sein de Mount Mary College of Education à Somanya. En effet, nous avons remarqué que la transformation des adjectifs en adverbes, surtout le cas spécial pose des problèmes aux apprenants de français langue étrangère (FLE). Notre attention a été tirée sur la confusion de la transformation des adjectifs en adverbes surtout les adjectifs qui n'admettent pas l'ajout du suffixe « -ment » au féminin de l'adjectif à transformer en adverbes. Selon Le Goffic (1993), il y a quelques difficultés concernant le statut, la transformation et la fonction de certains adverbes qui posent problème aux apprenants. Cela implique que la formation des adverbes dérivés des adjectifs comme « jolie » et « méchant » est régie par certains principes et règles qui ne sont pas faciles à manier. Nous avons remarqué qu'à Mount Mary college, Somanya, la plupart des apprenants de FLE, du niveau 300 trouvent très compliqué le maniement des règles et ces principes. Ces difficultés inaperçues par la plupart des apprenants de niveau 300 sont d'autant plus inquiétantes dans la mesure où, ces apprenants sont considérés à avoir atteint un niveau élevé dans la langue française. Par conséquent, notre étude se consacre à examiner ce problème concernant la transformation de ces adjectifs que nous considérons comme spéciaux en adverbes. Les suggestions qu'on pourrait faire devraient aussi permettre de dégager certaines pistes capables d'améliorer l'enseignement/apprentissage des adverbes spéciaux chez apprenants de FLE. Cette étude, qui se veut avant tout exploratoire, cherchera à décrire la nature des difficultés que posent ces adverbes chez les apprenants de FLE de niveau 300 à Mount Mary College, Somanya. L'étude cherche aussi à voir dans quelle mesure ces difficultés influencent leur apprentissage au niveau de la grammaire et, à la lumière des résultats obtenus, proposer des pistes didactiques pour corriger et faciliter l'apprentissage de cet aspect du français. Selon Flaubert « le style est autant sous les mots que dans les mots », c'est-à-dire que chaque personne est capable de jouer avec des mots qui parfois résultent dans le style. Cette citation nous renseigne que pour bien parler et écrire une langue comme la langue française, il faut jouer avec les mots. Les apprenants peuvent jouer avec

les mots, s'ils possèdent un large stock lexique, et s'ils parviennent à former de nouveaux mots par préfixation et suffixation.

0.1 Problématique

À travers notre discussion, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont des difficultés par rapport la transformation des adjectifs en adverbes. Selon Riegel et al. :

[...], le seul suffixe adverbial effectivement productif en français moderne est *-ment*, qui s'ajoute généralement au féminin des adjectifs (et rarement à une base nominale) pour former des adverbes de manière : gracieuse/ gracieusement, vive/vivement, etc. mais aussi diable/ diablement, vache/vachement, bougre/ bougrement.

Riegel et al. (1994, p. 394)

Ainsi, l'adverbe en *ment* est généralement formé à partir du féminin de l'adjectif. Cependant, il y a des adjectifs spéciaux qui n'admettent cette transformation en adverbes par l'ajout de *ment* au féminin. C'est le cas par exemple de certains adjectifs comme galant (*galamment*), modéré (*modérément*), apparent (*apparemment*), récent (*récemment*), ardent (*ardemment*), courant (*couramment*) etc. La formule de transformation utilisée par les apprenants de notre échantillon consiste à l'ajout du suffixe *ment* à l'adjectif. Par conséquent, nous nous proposons de faire une étude de la transformation des adjectifs spéciaux en adverbes. Une observation antérieure de l'enseignement de grammaire chez les apprenants en question nous a exposé au fait que le maniement de ces adjectifs spéciaux en adverbes constitue l'une des difficultés persistantes qui empêchent l'apprentissage efficace de FLE. Ce constat a été confirmé par notre pré-enquête qui nous a permis d'identifier les difficultés grammaticales de cet aspect fondamental du français. Par conséquent, ce travail vise donc à exposer la nature des difficultés que rencontrent les apprenants de FLE dans la transformation des adjectifs spéciaux en adverbes, montrer les situations langagières dans lesquelles les apprenants éprouvent des difficultés dans la transformation des adjectifs spéciaux en adverbes, révéler les facteurs qui expliquent les difficultés auxquelles font face les apprenants par rapport à la formation des adverbes dérivés des adjectifs spéciaux et à la lumière des résultats obtenus, faire quelques propositions pédagogiques afin de faciliter l'apprentissage de cet aspect du français par des apprenants. Les hypothèses suivantes sous-tendent l'étude : d'abord, la majorité des apprenants de français de niveau 300 au département de français à Mount Mary College of Education, Somanya ont des difficultés par rapport à la transformation des adverbes dérivés des adjectifs spéciaux, ensuite le problème concernant la formation des adverbes dérivés des adjectifs spéciaux de ces apprenants serait dû à la complexité de certaines règles grammaticales de la langue française, enfin les langues antérieures des apprenants ont par rapport au français constituerait la source de leurs difficultés.

1. Généralité

Selon Riegel et al. (1994), les adverbes constituent un ensemble de mots qui présentent une grande diversité de formes¹, de rôles² et comportements³. Pour ces derniers, il est difficile de dire si les adverbes sont des mots grammaticaux ou des mots lexicaux. En effet, les adverbes sont moins nombreux que les noms, les verbes et les adjectifs ; mais en fonction des besoins de la communication, on peut créer facilement de nouveaux adverbes, notamment grâce au suffixe « *-ment* », qui permet de former un adverbe à partir d'un adjectif. Exemple : mignon = mignonnement ; sage = sagement. Pour Mounin :

L'adverbe a longtemps constitué une des catégories les plus floues de la grammaire. La définition morphologique par l'invariabilité est juste mais insuffisante (les prépositions aussi sont invariables). On y ajoute l'intransitivité ('adverbe n'est pas la tête d'un groupe qui appelle des compléments) et la dépendance (il détermine une autre catégorie)

Mounin (1994, p. 55)

Pour sa part, Grévisse (1997) estime que l'adverbe est une catégorie de mots invariables qui peuvent déterminer un verbe (il a trop bu), un adjectif (gravement malade), un autre adverbe (assez peu connu), une préposition (très loin de la maison) ou une conjonction (seulement quand il arrivera). Puis Grévisse (2009) ajoute que l'adverbe sert aussi de complément à un introducteur (voici déjà la nuit) ou à un mot-phrase (merci bien). Abondant dans le sens des auteurs ci-dessus cités, Sabrsula (1997) affirme que l'adverbe peut se rapporter au substantif (elle est très mère) ou au syntagme nominal (j'ai seulement soixante francs) et qu'il peut déterminer aussi un pronom (plutôt lui que moi). Contre l'avis de tous, selon les déclarations de Garde-Tamine (1988), la définition des adverbes de phrase est difficile, mais on peut dire qu'ils ne sont pas, comme les adverbes d'éléments, sujets à un accord sémantique avec un mot particulier de la phrase. Pour terminer, certains linguistes, dont Maingueneau (1994, p.55), divisent les adverbes de phrase en deux ensembles. Il s'agit entre autres, des « conjonctifs »⁴ et des « disjonctifs »⁵.

1.1 Adverbes composés

D'après Grévisse et Goosse (1995, pp. 1364-1365), beaucoup d'adverbes résultent de la fusion de syntagmes, soit qu'il y ait agglutination pure et simple, soit qu'un trait d'union joigne les éléments. On peut rencontrer des combinaisons :

¹ On trouve des mots simples (ici, heureusement, hier, assez, etc.), des locutions adverbiales (à peu près, au moins, tout à coup, jusque-là...).

² Les adverbes peuvent modifier (compléter, préciser, déterminer) le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre adverbe, d'une proposition entière

³ Ils peuvent en général se combiner entre eux (avez souvent, beaucoup trop, beaucoup moins).

⁴ Les « conjonctifs » ne permettent pas de commencer un discours, ils établissent un lien avec ce qui précède (en outre, malgré tout, etc.)

⁵ Les autres sont les « disjonctifs » qui se détachent de la phrase sur laquelle ils portent et peuvent initier le discours (certainement, malheureusement, etc.).

- Préposition + préposition ou adverbe (dedans, dessus, depuis, etc.) ;
- Préposition + nom (debout, davantage, entre-temps, etc.) ;
- Préposition + pronom (partout, surtout, pourtant, etc.) ;
- Adjectif + nom (autrefois, longtemps, beaucoup) ;
- Déterminant + nom (toujours, toutefois, quelquefois).

On peut encore mentionner des syntagmes divers comme *aujourd'hui* (= *aujourd'hui*) ou *dorénavant* (= *d'or en avant*), etc. Concernant les locutions adverbiales, elles sont extrêmement nombreuses. Beaucoup d'entre elles contiennent des mots qui, en dehors de cet emploi, ne font pas partie de l'usage, soit qu'ils en aient disparu, soit qu'ils n'aient jamais existé que dans la locution ; d'autres résultent d'altérations qui ont plus ou moins oblitéré l'étymologie. Les modèles de la combinaison des éléments au sein des locutions adverbiales équivalent approximativement aux structures issues de la composition :

- Préposition + nom (à part, à l'envi, à plat ventre, à tire-d'aile, tout à coup, au fur et à mesure, etc.) ;
- Préposition + infinitif (à loisir, sans coup férir, etc.) ;
- Préposition + adjectif (à découvert, tout de bon, au dépourvu, etc.) ;
- Préposition + forme verbale + objet (à tue-tête, etc.) ;
- Préposition + adverbe ou préposition (en avant, en outre, pour lors, etc.) ;
- Syntagmes divers (coûte que coûte, tant bien que mal, bon gré mal gré, etc.2).

1.2 Adverbes dérivés

D'après Grévisse et Goosse, (1995, p.1346), la dérivation impropre représente un grand type de formation lexicale. Elle consiste à changer la catégorie grammaticale du terme concerné sans opérer la modification de sa forme. Ainsi quelques noms sont devenus adverbes (*matin* dans *se lever matin*) ; les échanges entre adverbes et prépositions sont un phénomène très fréquent (*Ils ont voté contre.*) ; et aussi adjectifs peuvent être employés comme adverbes (*parler haut*). À l'inverse la dérivation propre, selon Riegel et al. (1994), la dérivation impropre représente un important procédé de formation des mots en français contemporain, qui consiste à créer un mot nouveau par l'adjonction d'un ou de plusieurs éléments non-autonomes, désignés affixes, à un morphème lexical. À propos des adverbes de la langue française, on observe la dérivation au moyen de suffixes. Pour la formation des adverbes, le français se sert de deux suffixes. Toutefois, ces suffixes ne sont pas pareillement productifs. Tandis que le suffixe *-ons* (*-on*) (*à reculons, à califourchon, etc.*) n'est plus utilisé pour créer de nouveaux mots et l'inventaire des mots issus de cette formative suffixale est très restreint, la dérivation en *-ment* (*vivement, doucement, etc.*) sert régulièrement à la création lexicale des adverbes.

2. Démarche méthodologique

Notre population cible est constitué des individus qui partagent un certain nombre de caractéristiques au même titre que d'autres qui apprennent le français au Ghana. Les données traitées dans cette recherche ont été recueillies chez les

apprenants de niveau 300 qui apprennent le français à Mount Mary College of Education, Somanya. Ils ont en commun plusieurs caractéristiques : d'abord ils suivent les cours de français depuis six à sept ans ; ensuite ; ils apprennent la langue française dans un milieu plurilingue où leurs langues locales rendent complexe l'appropriation effective de la langue étrangère (Kuupole, 1994). Notre population apprend la langue française au moins depuis JHS1, donc cette dernière a le niveau acceptable en français pour répondre aux questions sur la formation des adverbes. Nous pouvons ajouter que ces apprenants suivent un apprentissage décontextualisé de la langue française dans la mesure où ils sont éloignés de l'environnement naturel où s'utilise la langue, d'où des difficultés à trouver des locuteurs natifs avec qui parler (Cuq, 2003). Les répondants sont au nombre de 47 cependant, le jour de la collecte des données, 5 de ces répondants sont absents donc nous avons administré le questionnaire et le test pour 42 apprenants présent. Nous avons construit et employé un questionnaire et un test pour le recueil des données. Les données recueillies auprès des apprenants sont présentées dans des tableaux. Nous avons interprété les réponses selon les informations sur les problèmes de transformation des adjectifs en adverbe que ces étudiants présentent pour faire une analyse mixte.

3. Analyse et résultats

Les données analysées sont les feedbacks du questionnaire et les résultats du test sur la formation des adjectifs en adverbes. En effet, le questionnaire est reparti en trois sections. La première partie comprend les données personnelles des apprenants. La deuxième partie nous fournit des données du profil linguistique des apprenants et la troisième partie porte sur les données concernant la connaissance prérequis linguistique de la transformation des adjectifs en adverbes. Les données sont présentées et analysées selon les rubriques des volets du questionnaire.

Tableau 1: Sexe des apprenants

Items	Valeurs	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage validé	Pourcentage Cum
Masculin	1	15	35.71	35.71	35.71
Féminin	2	27	64.29	64.29	100.00
Total		42	100.0	100.0	-

Le tableau 1 nous présente le sexe des apprenants. Au total 42 apprenants ont répondu au questionnaire. De ce nombre, nous avons remarqué que la majorité de ces apprenants sont de sexe féminin à 64,29 % et 35,71% de sexe masculin. Nous pensons que le sexe d'un apprenant est à un moment donné un facteur très pertinent dans l'apprentissage d'une langue étrangère (le français). Cette pensée est confirmée par Paula (2006) dans son travail intitulé *The sexe variable in foreign language Learning: an integrative approach*. Dans ce travail, l'auteur se penche sur les liens entre l'apprentissage des langues étrangères et la variable sexe. Elle tente de déterminer dans quelle mesure le variable sexe a une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans la salle de classe. Elle

a conclu que les variables interactives opérant dans la relation entre le sexe et l'apprentissage des langues étrangères sont l'apprenant, l'environnement et le processus d'apprentissage. Le tableau ci-dessus indique l'âge des répondants.

Tableau 2: Age des répondants

Items (Age)	Valeurs	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Validé	Pourcentage Cum
-	21	1	2.38	2.38	2.38
-	22	9	21.43	21.43	23.81
-	23	10	23.81	23.81	47.62
-	24	14	33.33	33.33	80.95
-	25	2	4.76	4.76	85.71
-	27	1	2.38	2.38	88.10
-	28	2	4.76	4.76	92.86
-	30	2	4.76	4.76	97.62
-	32	1	2.38	2.38	100.00
Total		42	100.0	100.0	-

Le tableau 2 indique les catégories d'âge des apprenants. En ce qui concerne l'âge des apprenants, nous avons remarqué qu'ils s'échelonnent entre 21 ans et 32 ans. La majorité de 36 répondants, soit un pourcentage de 85,71% sont entre 21 ans et 25 ans. Un petit nombre de 6 apprenants qui représente 14,29 % sont entre 26 ans et 32 ans. Nous trouvons la variable d'âge très importante pour notre étude, car cela nous a permis d'avoir des informations sur le comportement linguistique de ce groupe d'apprenants concernant l'apprentissage du français langue étrangère. Le constat qui s'impose ici est que l'âge semble jouer un rôle primordial dans le processus d'acquisition d'une langue. Ceci est confirmé par Dalosio (2004, p.24) qui définit les périodes critiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère en ces termes : « il est potentiellement possible d'acquérir une ou plusieurs langues étrangères avec des compétences égales à celle d'un natif à l'intérieur d'une des fenêtres temporelles suivantes. » De 0 à 3 ans, on serait capable d'acquérir une « prononciation parfaite et [développer] des habiletés linguistiques », capacité conservée jusqu'à 8 ans, mais avec plus d'effort. S'ensuivrait une période sensible jusqu'à 25 ans où « les fortes potentialités neurologiques [...] permettent de développer une bonne compétence linguistique, mais il est de plus en plus difficile que cette compétence soit comparable à celle d'un natif. » Après la période sensible, l'acquisition profonde d'une langue est beaucoup plus difficile, et elle est influencée par des facteurs contextuels (contexte naturel ou institutionnel, quantité et qualité de l'input, prestige de la langue objet d'étude) et personnels (intelligence, style d'apprentissage). Ainsi, nos répondants sont dans des âges favorables à l'appropriation d'une langue étrangère dans notre cas le français. Le tableau suivant montre le début de l'apprentissage des répondants.

Tableau 3: Début d'apprentissage de français

Items	Valeurs	Fréquence	Pourcent	Pourcentage validé	Pourcentage Cum
Primaire	1	26	61.90	61.90	61.90
JHS	2	9	21.43	21.43	83.33
SHS	3	7	16.67	16.67	100.00
Total		42	100.0	100.0	

Le tableau 3 indique le niveau d'étude où les apprenants ont commencé à apprendre le français. Le tableau indique que la majorité de 26 apprenants qui représente 61,9% a commencé à apprendre le français au primaire. Le programme de l'éducation de base ghanéen stipule que le français comme langue étrangère devait commencer au niveau JHS, cependant la plupart des écoles privée inclut l'apprentissage de la langue française dès les cours élémentaires. Ce n'est pas surprenant que la majorité des répondants a commencé à apprendre le français au primaire. 9 répondants qui représentent 21,43% et 7 répondants représentant 16,67% ont commencé à apprendre le français à Junior High School et Senior High School respectivement. Ceci implique que la majorité des apprenants ont commencé à apprendre le français à l'âge de 6 ou 13 ans qui est l'âge moyen auquel on commence la première année au niveau primaire et JHS respectivement. Selon Ayi-Adzimah (2005), l'âge auquel l'on débute l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français a des implications non moins négligeables, car il joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il a basé cet argument sur l'argument de Lightbown (1985) qui 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. Du point de vue psychologique, Ayi-Adzimah (2005), nous a rappelé que l'enfant de 12 ans et moins sera capable de mieux maîtriser une langue étrangère que celui qui a plus de 12 ans.

Tableau 4 : Nombre d'année d'apprentissage du français.

Items	Valeurs	Fréquence	Pourcent	Pourcentage Validé	Pourcentage Cum
8 ans	2	11	26.19	26.19	26.19
12 ans	3	21	50.00	50.00	76.19
12 ans ou plus	4	10	23.81	23.81	100.00
Total		42	100.0	100.0	

Le tableau ci-dessus nous montre le nombre d'année depuis combien d'années les apprenants suivent les cours de français. Par rapport à la question posée, les apprenants ont commencé à apprendre le français, la moitié (50%) des répondants ont affirmé qu'ils ont commencé à l'apprentissage du français depuis 12 ans. 11 apprenants soit 26,19% ont commencé le français depuis 8 ans et enfin 10 apprenants représentant 23.81% ont affirmé de commencer à apprendre le français depuis plus de 12 ans. Ceci implique que la majorité des répondants ont commencé à apprendre le français durant un stage favorable à l'appropriation

d'une langue étrangère (Ayi-Adzimah, 2005). Le tableau suivant indique si les répondants ont vécu dans un pays francophone.

Tableau 5 : Séjour dans un pays francophone

Items	Valeurs	Fréquence	Percent	Pourcentage Validé	Pourcentage Cum
Oui	1	35	83.33	83.33	83.33
Non	2	7	16.67	16.67	100.00
<i>Total</i>		42	100.0	100.0	

En ce qui concerne le séjour dans un pays francophone, la majorité de 35 apprenants (soit 83,33%) ont dit qu'ils ont fait un séjour linguistique dans un pays francophone alors qu'une minorité de 7 apprenants (soit 16,67%) ont postulé qu'ils n'ont jamais vécu dans un pays francophone. Ceci implique que la majorité de nos répondants ont eu une immersion linguistique pour pouvoir améliorer leur niveau en français. L'immersion pour les apprenants en FLE au Ghana, c'est un voyage à l'étranger avec un but bien précis, celui de s'ouvrir à un pays francophone. Il permet cette durée, de prendre connaissance avec la culture et la langue, tout en visitant la plupart du temps la ville, voir le pays tout entier. L'immersion est importante pour les apprenants du FLE au Ghana étant donné qu'il y manque un environnement naturel pour la pratique du français. Ce qui fait de sa maîtrise, un vrai défi pour nos apprenants. Le tableau ci-dessus indique la langue parlée des répondants.

Tableau 6 : Langues parlée par les répondants

Valeurs	Items	Fréquence	Pourcent	Pourcentage	Pourcentage
1	Une seule langue	0	0	0	0.00
2	Twî; Eng; Fre;	1	2.38	2.38	2.38
3	Buli; Fan; Eng; Fre	1	2.38	2.38	4.76
4	Eng; Ewe; Fre;	1	2.38	2.38	7.14
5	Eng; Ewe; Twî; Fre;	1	2.38	2.38	9.52
6	Eng; Fre;	1	2.38	2.38	11.90
7	Eng; Fre; Ewe; Fan;	1	2.38	2.38	14.29
8	Eng; Fre; Twî; Fan;	1	2.38	2.38	16.67
9	Eng; Fre; Twî; Ga;	1	2.38	2.38	19.05
10	Eng; Ga; Fre	1	2.38	2.38	21.43
11	Eng; Ga; Twî; Fre;	1	2.38	2.38	23.81
12	Eng; Twî; Span; Fre	1	2.38	2.38	26.19
13	Eng; Fre; Twî; Ga	1	2.38	2.38	28.57
14	Ewe; Eng; Fre	2	4.76	4.76	33.33
15	Ewe; Eng; Fre; Twî	2	4.76	4.76	38.10
16	Ewe; Twî; Eng; Fre	1	2.38	2.38	40.48
17	Fan; Eng; Fre	2	4.76	4.76	45.24
18	Fan; Eng; Fre; Dagati	1	2.38	2.38	47.62
19	Fre; Eng; Twî; Ewe	1	2.38	2.38	50.00

20	Ga; Eng; Twi; Fr	1	2.38	2.38	52.38
21	Ga; Eng; Twi; Fre	1	2.38	2.38	54.76
22	Ga; Ewe; Eng; Fre;	1	2.38	2.38	57.14
23	Ga; Fre; Eng; Twi	1	2.38	2.38	59.52
24	Ga; Twi; Eng; Fre	1	2.38	2.38	61.90
25	Nzema; Twi; Eng; Fr	1	2.38	2.38	64.29
26	Twi; Eng; Fr; De	1	2.38	2.38	66.67
27	Twi; Eng; Fan; Fre;	1	2.38	2.38	69.05
28	Twi; Eng; Fre	4	9.52	9.52	78.57
29	Twi; Eng; Fre;	3	7.14	7.14	85.71
30	Twi; Eng; Fre; Span	1	2.38	2.38	88.10
31	Twi; Eng; Ga; Ewe; Fr	1	2.38	2.38	90.48
32	Twi; Fan; Eng; Fre	1	2.38	2.38	92.86
33	Twi; Ga; Eng; Hausa	1	2.38	2.38	95.24
34	Twi; Ga; Fren; Eng	1	2.38	2.38	97.62
35	Twi; Eng; Fren	1	2.38	2.38	100.00
Total		42	100.0	100.0	

Par rapport aux langues parlées par les apprenants, le tableau 6 indique que tous les apprenants parlent plus d'une langue. Les données suggèrent les répondants sont plurilingues. Selon Cuq (2003, p.195), le plurilinguisme est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques », ce qui conforte la dimension psychologique dans la définition du bilinguisme qui est « la « coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques » (Cuq, 2003, p.36) ou encore « une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées concurremment ». On note ensuite que l'utilisation de la langue est liée à un modèle social et de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu « une forme spécifique de compétence de communication ». La principale manifestation chez l'individu consiste en l'alternance codique. Selon Haruna (2008), cette situation plurilingue des apprenants va influencer négativement l'appropriation du français. En effet, les structures des langues déjà acquises sont transférées dans la langue cible en occurrence le français. A cet égard, Amuzu (2000), remarque que cet aspect du transfert linguistique (des langues déjà acquises) constitue un inconvénient frappant et un phénomène qui peut créer des blocages ou empêche la compréhension entière du système de la langue cible, dans ce cas le français.

Tableau 7 : test 1

	Réponse désirée	Réponse correcte		Réponse fausse	
		N	%	N	%
1	Bas	11	28%	31	72%
2	Bon	12	29%	30	71%

3	Cher	9	22 %	33	78 %
4	Dur	13	31 %	29	69 %
5	Faux	14	34%	28	66%
6	Fin	10	24%	32	76%
7	Grand	08	20%	34	80%
8	Jeune	09	17%	33	83%
9	Vieux	06	15%	36	85%
10	Menu	18	43%	24	57%

Le tableau du test 1 indique les résultats des données collectées chez les répondants. L'exercice consiste à trouver la bonne réponse pour des exercices à trous. Pour la première question (Ils parlent [...] (bassement, **bas**), le tableau indique 11 apprenants qui représente 28 % des répondants ont eu correcte alors que 31 apprenants représentant 72 % n'ont pas pu trouver la réponse correcte. En ce qui concerne la question deux (Le café sent [...] (**bon**, bonnement). C'est seulement 12 apprenants (soit 30 %) de ceux qui ont pris le test qui ont eu la réponse correcte. La majorité de 30 apprenants (soit 70 %) des répondants ont eu la réponse erronée. Pour la question 3 (Cela coute trop [...] (chèrement, **cher**), comme le tableau l'indique, c'est seulement 9 (soit 22% des répondants) apprenants qui ont la bonne réponse ; par contre, la majorité de 31 (78% des répondants) apprenants n'ont pas trouvé la bonne réponse. Pour la question 4 (Ils travaillent [...] (durement, **dur**), 13 apprenants qui représente 31 % des répondants n'ont de difficulté à identifier la réponse juste « dur » alors que plus de la moitié des apprenants : 29 soit 69% ont de problème à identifier cet adjectif. Pour la cinquième question (Elles chantent [...] (fauxment, **faux**), 14 apprenants qui représente 34 % ont réussi identifier la bonne réponse alors que 28 apprenants qui représente 66 % ont de difficulté à trouver la réponse correcte. Pour la sixième question (Albert faut couper le jambon très [...] (finement, fin), dans ce premier test, la bonne réponse à choisir est « **fin** », une minorité de 10 apprenants (soit 24 %) ont eu la bonne réponse alors que 32 apprenants (soit 76 %) ont de difficulté à identifier la bonne réponse. Par rapport à la septième question (Kofi et Eugene ont vu trop [...] (grandement, **grand**), le tableau indique c'est seulement 8 apprenants (soit 20% des répondants) qui ont eu la réponse correcte alors que 34 apprenants qui représente 80% de ceux qui ont pris le test ont eu la réponse erronée. Pour la question suivante (Ils s'habillent [...] (jeunement, **jeune**), la réponse appropriée est « jeune », les réponses dans le tableau indiquent que c'est seulement 9 apprenants (soit 17 %des répondants) qui ont la réponse correcte alors que 33 apprenants (soit 83 % des apprenants) n'ont pas pu trouver la réponse correcte. Les résultats de neuvième question (Ils font [...] (**vieux**, vieusement), montre que la plupart des apprenants qui ont pris le test ont échoué : c'est seulement 6 apprenants qui représentent 15 % de ceux qui ont pris le test qui ont choisir « **vieux** » comme réponse ; la plus grande partie des apprenants au total 36 représentant 85 % de ceux qui ont pris le test ont échoué. Par rapport à la dixième question (De la viande hachée [...] (menuement, **menu**), le tableau montre que 43 % des répondants (18 apprenants) ont eu la réponse correcte alors que 57 % (24 apprenants) n'ont pas eu la bonne réponse.

Tableau 8 : Test 2

	Réponse désirée	Réponse correcte		Réponse fausse	
		N	%	N	%
11	Faux	12	29%	30	71%
12	Tourner	22	53%	20	47%
13	Filer doux	14	34%	28	66%
14	Tenir ferme	06	15%	36	85%
15	Être franc	03	8%	39	92%
16	Sonner creux	19	45%	23	55%
17	Marcher droit	27	64%	15	36%
18	Tomber dur	15	36 %	27	64%
19	Servir frais	12	29%	30	71%
20	Être placé haut	14	34%	28	66%

Le tableau 8 indique les résultats de test chez les répondants. Les réponses du test montrent que 12 apprenants (soit 29 % des répondants) ont eu la réponse juste pour la onzième question (Ne pas chanter correctement [...] (**chanter faux**), alors que 30 apprenants qui représentent 71% de ceux qui ont pris le test ont choisi la réponse erronée. Pour la question 12 (Prendre une mauvaise direction [...] (**tourner court**) la réponse correcte est « tourner court », 22 apprenants ont choisi la réponse juste alors que 20 apprenants ont échoué. Nous remarquons plus un peu plus de la moitié des répondants : 53 % ont réussi en choisissant la bonne réponse. En ce qui concerne la question 13 (Obéir humblement sans opposer de résistance [...] (**Filer doux**), le tableau montre que 14 apprenants ont eu la réponse juste alors 24 apprenants ont eu la réponse fausse.

Pour la question 14 (Continuer de défendre ses positions [...] (**Tenir ferme**), le tableau des résultats indique c'est seulement 6 apprenants (soit 15 %) ont eu la réponse juste alors la majorité de 36 apprenants (soit 85%) ont échoué. Le tableau nous montre que pour la question (Dire quelque chose ouvertement [...] (Être **franc**) qui suit la précédente, 3 apprenants qui représentent 8 % des répondants ont eu la réponse juste alors la grande partie de 39 apprenants représentant 92 % ont échoué. Par rapport la question 16 (Emettre un son indiquant la présence d'un vide [...] (**Sonner creux**), c'est 19 apprenants (soit 45 % des répondants) qui ont eu choisi la bonne réponse alors que la majorité de 23 (soit 55%) apprenants ont échoué. Pour la question 17 (Il faut obéir tous les droits dans un pays en tant qu'un citoyen... (**Marcher droit**), nous lisons dans le tableau que 27 qui représente 64% apprenants ont eu la réponse juste alors que 13 apprenants représentant 36% ont de difficultés à identifier la bonne réponse. Les réponses de la question 18 (Avoir deux pieds gauches [...] (**Tomber dur**), montrent que 15 apprenants, soit 36 % des répondants ont eu la bonne réponse, alors que 27 apprenants soit 64% ont de difficultés par rapport à cette question. Pour la question 19 (Quelque chose de bonne qualité [...] (**Servir frais**), le tableau des résultats indique 12 apprenants ont eu la réponse correcte tandis que plus de la moitié de 27 apprenants ont eu la réponse erronée. Pour la dernière question (Quand tu es très important dans ton environnement ... (**Etre placé haut**), 14 apprenants, soit 34% ont eu la bonne réponse alors que la majorité de 28 apprenants soit 66 % n'ont pas eu la réponse correcte. Nous remarquons plus

de la moitié des apprenants qui ont pris le test ont de difficulté avec la transformation des adjectifs spéciaux en adverbe. Le tableau suivant indique le niveau où les répondants ont appris la transformation des adjectifs en adverbes.

Tableau 9 : Début d'apprentissage des adverbes

Items	Valeurs	Fréquence	Percent	Pourcentage Validé	Pourcentage Cum
Primaire	1	12	28.57	28.57	28.57
JHS	2	13	30.95	30.95	59.52
SHS	3	15	35.71	35.71	95.24
Autres	4	2	4.76	4.76	100.00
<i>Total</i>		42	100.0	100.0	

Le tableau 9 montre que 12 apprenants qui représente 28,57% affirment qu'ils ont appris les adverbes au cours primaire, 13 répondants (soit 30.95%) et 15 apprenants (35.71%) ont suivi ce cours d'adverbes, à JHS et à SHS respectivement alors qu'une minorité de 4 apprenants ont affirmé d'avoir appris les adverbes à autres niveau déjà signalés. Les feedbacks sur le début d'apprentissage suggèrent que les répondants ont une idée sur cette notion grammaticale.

Tableau 10: Difficultés de transformation des adjectifs en adverbes

Items	Valeurs	Fréquence	Pourcent	Pourcentage Validé	Pourcentage Cum
Oui	1	39	92.86	92.86	92.86
Non	2	3	7.14	7.14	100.00
<i>Total</i>		42	100.0	100.0	

Le tableau 11 montre la confirmation des apprenants par rapport aux difficultés de la transformation des adjectifs spéciaux en adverbes. Nous remarquons que la majorité de 39 apprenants qui représentent 92,86% affirment avoir les problèmes de transformation des adjectifs spéciaux alors qu'une minorité de 3 apprenants (soit 7,14%) ont indiqué qu'ils n'ont pas ce problème. Les résultats des difficultés des apprenants sont en ligne de la remarque de Volker (2001) qui postule que le français, deuxième langue vivante enseignée dans le monde entier a la réputation d'être une langue difficile. Son enseignement se voit donc, depuis plusieurs années déjà, faire l'objet de sérieuses critiques, venues de tous côtés, il doit en outre faire face à une démotivation croissante de la part des apprenants qui vont jusqu'à abandonner l'apprentissage de cette langue dès que leur parcours scolaire le leur permet. Un bon nombre d'études scientifiques que ce soit auprès des enseignants, des parents, des élèves aussi bien que des didacticiens se manifestent un malaise face à la situation actuelle de l'enseignement du français. Bien entendu, des efforts sont entrepris pour en rechercher les causes. Les avis recueillis et les débats à ce sujet se trouvent. Un des arguments avancés est, au-delà du problème bien connu du décalage entre l'oral et la graphie, les difficultés qu'offre la grammaire (Volker, 2001). Ayant présentées

et analysées les données des répondants, nous passons dans les paragraphes qui suivent la validation des hypothèses qui sous-tendent l'étude.

4. Discussion des résultats

De manière générale, les analyses menées sur la base de nos données donnent un éclairage nouveau et fort pertinent sur les difficultés rencontrées par les apprenants de FLE de niveau 300 dans la formation des adverbes impliqués. De façon plus précise, elles nous ont permis de mettre en relief les difficultés relatives à la formation et l'emploi des adverbes de suffixes *-ment*. Pour la confirmation de notre hypothèse, il faudra que le pourcentage des apprenants qui rencontrent la difficulté lors de la formation des adverbes soit plus élevé que ceux n'ont pas (ou ont relativement peu de problèmes). Fort de cela, notre première hypothèse veut que la majorité des apprenants éprouvent des difficultés de transformation des adverbes dérivés des adjectifs spéciaux.

Aussi, dans le tableau 7, plus de 70% des apprenants ont échoué au test sur la sélection des adverbes approprié. Le tableau 8 a montré davantage que plus de 80 % des apprenants ont aussi échoué le test sur la formation des adverbes par conséquent la première hypothèse de départ a été confirmée. Selon notre deuxième hypothèse, le problème concernant la formation des adverbes dérivés des adjectifs spéciaux serait dû à la complexité de certaines règles grammaticales de la langue française. L'hypothèse est donc confirmée. Pour la troisième hypothèse, nous avons postulé que les langues que les apprenants ont acquises et parlent mieux déjà par rapport au français serait la source de leurs difficultés. Nous nous référons au tableau 6 pour confirmer cette hypothèse. En effet il est évident que tous les répondants parlent plus qu'une langue donc les langues que ces derniers parlent mieux par rapport au français influencent négativement la transformation des adjectifs spéciaux en adverbes. Ceci confirme la position d'Amuzu (2000) qui postule que les structures des langues déjà acquises sont transférées dans la langue cible en occurrence le français constituant un inconvénient frappant et un phénomène qui peut créer des blocages ou empêche la compréhension entière du système de la langue cible ce qui engendre plusieurs difficultés chez l'apprenant.

Conclusion

L'étude a montré que la cause majeure de la majorité de difficultés des apprenants est la complexité des règles grammaticales ce qui décourage plusieurs apprenants. Pour remédier à ce problème, l'apprentissage et l'enseignement du français doit plus se focaliser sur l'expression orale. En effet, l'expression orale est une compétence qui vise à créer progressivement chez l'apprenant une stratégie d'écoute et de compréhension de l'énoncé oral, avec pour objectif la formation des apprenants autonomes à la prise de parole, et même de réinvestir ce qu'ils ont appris en classe à l'extérieur (vie quotidienne). Les objectifs sont d'ordre lexicaux, socioculturels, communicatifs, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques. Notons qu'à travers la séance de compréhension orale, les apprenants peuvent reconnaître des structures grammaticales, des sons,

un lexique en situation d'énonciation, et des structures de communication qui amènent l'apprenant à une compréhension globale puis détaillée de l'activité proposée. Selon (Cuq, 2003), l'expression orale, rebaptisée production orale, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans des situations d'énonciation diverses en FLE. Il s'agit toujours d'un rapport interactif entre un émetteur et un récepteur qui consiste à faire appel aux compétences de compréhension, pour que l'apprenant soit capable de produire oralement des énoncés dans des différentes situations de communication, pour qu'il puisse répondre, interroger, s'exprimer, demander, communiquer, etc., après avoir surmonté les problèmes de prononciation, du rythme et d'énonciation, de grammaire, et d'autres liés à la compréhension. L'enseignement du FLE devrait réorienter vers cet aspect de la langue au lieu de l'enseignement de la grammaire qui démotive plusieurs apprenants dans l'apprentissage du FLE. Nous recommandons également que les enseignants motivent les apprenants par leur technique d'enseignement parce que ceci pourrait avoir des retombées positives sur l'enseignement/ l'apprentissage du FLE. Pour ce faire, il doit aussi favoriser la réalisation d'un produit final. Il s'agit d'un principe de pédagogie active largement répandu par des pédagogues tels que Freinet et Decroly (Pigache & Deny, 2018). Cela consiste à inviter les participants à réaliser un « produit » : une interview, un rapport, une présentation, un journal... Toute production qui permet aux apprenants de s'approprier de nouvelles compétences par eux-mêmes, sous la supervision de l'enseignant qui devient alors un « *facilitateur* » d'apprentissage. Outre cela, l'enseignant pourrait diversifier les types d'activités et faire des liens entre elles en classe de FLE. En effet, des études démontrent que l'utilisation en classe de différents types de supports pédagogiques seraient bons pour l'apprentissage de langue. Le fait de proposer encore et toujours la même activité risque fortement d'ennuyer les apprenants et conduire à une sérieuse démotivation de leur part. Pour terminer, l'enseignant doit aussi proposer des défis aux apprenants. En effet, pour être motivante, une activité d'apprentissage doit susciter un minimum de challenge vis-à-vis des apprenants.

Références bibliographiques

- Amuzu, D. S. Y. (2000). « Problèmes du Bilinguisme au Ghana ». In Kuupole, D. D. (ed.): *Co-existence of Languages in West Africa: A Sociolinguistic Perspective*. Takoradi: St. Francis Press.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2005). *Problème de pronominalisation des compléments d'objet indirect chez les étudiants de University of Education, Winneba*. Mémoire de master 2, Winneba: University of Education, Winneba.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Daloisio, M. (2004). *L'enseignement précoce des langues étrangères*. Italie : Guerra Edizioni.
- Garde-Tamine, J. (1988) : *La grammaire 2. Syntaxe*. Paris : Armand Colin.
- Grevisse M. (1997). *Le Bon Usage - Grammaire française, édition refondue par André Goosse*. Paris - Louvain-la-Neuve : DeBoeck-Duculot, 13^e édition.

- Grevisse, M., et Goosse, A. (1995). *Nouvelle Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.
- Grevisse, M. (2009). *Le petit Grevisse : Grammaire Française*. 32^{ème} édition. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Haruna, B. (2008). Phénomène du mélange des codes parmi les étudiants fantiphones de l'université de Cape Coast. University of Cape Coast.
- Kuupole, D.D. (1994). French as Foreign Language in Multilingual Ghanaian Contexts. *Journal of Humanities*. Black Mask Ltd. (7), 137-152.
- Le Goffic. P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Hachette : Paris.
- Lightbown, P. M. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*. (6),173-189.
- Maingueneau. D. (1994). *Précis de Grammaire pour les Concours*, Dunod, Paris.
- Mounin, G. (1994). *Dictionnaire de la linguistique*. Presses Universitaires de France : Paris.
- Paula, L. R. (2006). The Sex Variable in Foreign Language Learning: An Integrative Approach. *In porta linguarum*, 6.
- Pigache, A-C & Deny, M. (2018). *Lire et écrire: Apprendre avec les pédagogies alternatives*. Paris : Editions d'Organisation.
- Riegel, M-P & Rioul, J-C. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riegel M-P. & Rioul, J-C . (1997). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF, 3^e édition.
- Sabrsula, J. (1997). *Morphologie du français*. Ostravská univerzita : Ostrava
- Volker, F. (2001). La grammaire du français dans la perspective D'apprenants étrangers. *Le français aujourd'hui* (4)135), 85-95. [En ligne], consultable sur [DOI10.3917/lfa.135.0085](https://doi.org/10.3917/lfa.135.0085). URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-4-page-85.htm>