

Analyse des difficultés d'apprentissage du subjonctif présent chez les apprenants ghanéens de français langue étrangère



Emmanuel Kwami AFARI

Department of French Education
University of Education, Winneba, Ghana
ekafari@uew.edu.gh / ekafari1970@gmail.com

Alfred Kpirika LAMBON

Centre for Modern Languages
University of Technology and Applied Sciences, Navrongo – Ghana
aklambon@cktutas.edu.gh / kpirikalambon@gmail.com
ORCID iD: 0009-0005-1702-2657

Reçu : 10/11/2025

Accepté : 20 /11/2025

Publié : 30/12/2025

Financement : L'auteur déclare qu'il n'a reçu aucun financement pour réaliser cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts

Résumé

Cette étude examine les difficultés d'apprentissage du subjonctif présent chez les apprenants ghanéens de français langue étrangère (FLE) dans un contexte d'enseignement secondaire. Menée auprès de 60 élèves de deuxième année du lycée Evangelical Presbyterian Senior High School de Hohoe, cette recherche quasi-expérimentale identifie et analyse les erreurs grammaticales récurrentes dans l'emploi du subjonctif présent. Les résultats révèlent que 71,7% des apprenants éprouvent des difficultés majeures, notamment dans la conjugaison des verbes irréguliers (83,3%), l'application des règles contextuelles (78,3%) et la distinction entre l'indicatif et le subjonctif (75%). L'analyse contrastive met en évidence l'influence de l'anglais comme langue d'instruction et l'absence de structures modales équivalentes dans les langues locales (Ewe). Les implications pédagogiques suggèrent la nécessité d'une approche didactique adaptée au contexte multilingue ghanéen, intégrant des activités contextualisées et une progression grammaticale révisée.

Mots-clés : subjonctif présent, FLE, Ghana, analyse d'erreurs, didactique de la grammaire, multilinguisme, interlangue

Analysis of difficulties in learning the present subjunctive among Ghanaian learners of French as a foreign language

Abstract

This study examines the difficulties in learning the present subjunctive among Ghanaian learners of French as a foreign language (FFL) in a secondary education context. Conducted with 60 second-year students from Hohoe Evangelical Presbyterian Senior High School, this quasi-experimental research identifies and analyzes recurring grammatical errors in the use of the present subjunctive. The results reveal that 71.7% of learners experience major difficulties, particularly in conjugating irregular verbs (83.3%), applying contextual rules (78.3%), and distinguishing between the indicative and subjunctive (75%). Contrastive analysis highlights the influence of English as the language of instruction and the absence of equivalent modal structures in local languages (Ewe). Pedagogical implications suggest the need for a didactic approach adapted to the Ghanaian multilingual context, incorporating contextualized activities and a revised grammatical progression.

Key words: present subjunctive, FFL, Ghana, error analysis, didactics grammar, multilingualism, interlanguage

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Ghana présente des défis particuliers liés au contexte linguistique multilingue du pays. Selon le Ghana Education Service (2022), le français est enseigné dans plus de 85% des établissements secondaires, mais les résultats aux examens nationaux révèlent des taux d'échec persistants en grammaire, particulièrement concernant les modes verbaux (West African Examination Council, 2022). Le subjonctif présent, en raison de sa complexité morphologique et sémantique, représente un obstacle majeur dans l'acquisition du français par les apprenants ghanéens.

La problématique de cette recherche s'inscrit dans le cadre plus large des études sur l'acquisition des langues secondes en contexte multilingue africain. Les apprenants ghanéens, dont la langue première est généralement une langue locale (Ewe, Twi, Ga, etc.) et la langue d'instruction l'anglais, doivent acquérir un système grammatical français qui diffère substantiellement de

leurs répertoires linguistiques existants. Le subjonctif présent pose des difficultés particulières car il n'existe pas de mode grammatical équivalent en anglais moderne, et les langues ghanéennes locales expriment la modalité par des moyens lexicaux plutôt que grammaticaux (M. E. K. Dakubu, 2018, p. 125).

L'objectif principal de cette étude est d'identifier et d'analyser les erreurs récurrentes dans l'emploi du subjonctif présent par les apprenants ghanéens de FLE, afin de mieux comprendre les sources de ces difficultés et de proposer des pistes didactiques adaptées au contexte local. Plus spécifiquement, cette recherche vise à : (a) catégoriser les types d'erreurs commises dans l'usage du subjonctif présent ; (b) mesurer la fréquence et la gravité de ces erreurs ; (c) analyser les facteurs linguistiques et pédagogiques qui contribuent à ces difficultés ; (d) examiner l'influence de l'interlangue et des transferts linguistiques.

1. Cadre théorique

1.1. L'analyse d'erreurs en acquisition des langues secondes

Cette recherche s'appuie sur le cadre théorique de l'analyse d'erreurs développé par S. P. Corder (1967, p. 161) et enrichi par les travaux ultérieurs en acquisition des langues secondes. Selon Corder, les erreurs des apprenants ne sont pas simplement des déviations aléatoires de la norme, mais constituent des indices systématiques révélant les stratégies d'apprentissage et les hypothèses que les apprenants formulent sur la langue cible. Cette perspective considère les erreurs comme une partie intégrante et inévitable du processus d'acquisition linguistique.

L'approche de l'analyse contrastive, bien que partiellement remise en question dans sa version forte (R. Lado, 1957), demeure pertinente pour comprendre certains types d'erreurs dans un contexte multilingue comme celui du Ghana. Les travaux plus récents (T. Odlin, 1989 ; S. Jarvis et A. Pavlenko, 2008) ont démontré que le transfert linguistique, qu'il soit négatif ou positif, joue un rôle significatif dans l'acquisition des structures grammaticales complexes, particulièrement lorsque la langue cible présente des caractéristiques absentes des langues sources de l'apprenant.

1.2. Le subjonctif français : complexité morphosyntaxique et sémantique

Le subjonctif français représente un défi majeur pour les apprenants de FLE en raison de sa triple complexité : morphologique, syntaxique et sémantique. Sur le plan morphologique, le

subjonctif présent nécessite la maîtrise de formes verbales distinctes qui varient selon les groupes de verbes et incluent de nombreuses formes irrégulières (M. Grevisse et A. Goosse, 2016). Les verbes comme « être », « avoir », « aller », « faire », « pouvoir », « savoir », « vouloir » présentent des irrégularités significatives qui doivent être mémorisées individuellement.

Sur le plan syntaxique, l'emploi du subjonctif est régi par des règles contextuelles complexes liées à la nature du verbe principal, à la structure de la phrase et au type de subordonnée. Comme l'expliquent M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (2016), le subjonctif apparaît principalement dans les propositions subordonnées complétives après des verbes ou expressions exprimant la volonté, l'émotion, le doute ou la nécessité ; dans les propositions subordonnées circonstancielles introduites par certaines conjonctions (avant que, bien que, pour que, etc.) ; et dans les propositions subordonnées relatives ayant une valeur de but ou de conséquence.

La dimension sémantique du subjonctif constitue peut-être la difficulté la plus subtile. Traditionnellement présenté comme le mode de l'irréel, du virtuel ou du non-asserté (P. Charaudeau, 1992), le subjonctif marque une distance épistémique ou une modalisation du procès. Toutefois, cette caractérisation sémantique générale ne permet pas toujours de prédire l'emploi du subjonctif dans tous les contextes, certains usages relevant davantage de conventions grammaticales que de considérations sémantiques (H. Weinrich, 1989).

1.3. Le contexte multilingue ghanéen

Le Ghana présente une situation sociolinguistique complexe caractérisée par le multilinguisme. Selon F. Guerini (2008, p. 170), plus de 80 langues sont parlées au Ghana, avec neuf langues principales utilisées comme langues d'alphabétisation. L'anglais demeure la langue officielle et la langue d'instruction principale dans le système éducatif. Dans la région de Volta où se situe Hohoe, l'Ewe constitue la langue maternelle prédominante, utilisée quotidiennement dans les interactions familiales et communautaires.

Cette configuration linguistique influence significativement l'apprentissage du français. Les apprenants ghanéens abordent le français avec un bagage linguistique incluant au moins une langue locale (typiquement l'Ewe pour les apprenants de Hohoe) et l'anglais. Or, ni l'anglais ni l'Ewe ne possèdent de système modal comparable au système français des modes indicatif et subjonctif. En anglais moderne, le subjonctif a presque totalement disparu, ne subsistant que dans quelques expressions figées. L'Ewe, comme la plupart des langues Kwa, exprime la

modalité principalement par des particules modales et des verbes auxiliaires plutôt que par des inflexions verbales (F. K. Ameka, 2008, pp. 135-140).

2. Méthodologie

2.1. Approche et design de recherche

Cette recherche adopte une approche quantitative quasi-expérimentale combinée à des éléments d'analyse qualitative. Le design quasi-expérimental avec pré-test et post-test permet de mesurer le niveau de maîtrise du subjonctif présent et d'évaluer l'impact d'une intervention pédagogique. L'approche méthodologique s'inscrit dans le paradigme positiviste, privilégiant la mesure objective des performances linguistiques et l'analyse statistique des données.

2.2. Participants

La population de l'étude comprend 60 apprenants de deuxième année (Form 2) de Hohoe Evangelical Presbyterian Senior High School. L'échantillon se compose de 32 garçons (53,3%) et 28 filles (46,7%), âgés de 15 à 18 ans (âge moyen : 16,4 ans). Tous les participants suivent le programme national d'enseignement du français depuis au moins trois ans et ont été exposés au subjonctif présent dans leur programme d'études. Le choix de la deuxième année s'explique par le fait que les élèves ont normalement déjà été initiés au subjonctif présent en première année, mais n'ont pas encore atteint le niveau avancé de troisième année où d'autres structures grammaticales complexes pourraient confondre l'analyse.

L'analyse du profil linguistique des participants révèle que 95% d'entre eux parlent l'Ewe comme langue maternelle, 100% utilisent l'anglais comme langue d'instruction principale, et 43% déclarent parler au moins une autre langue ghanéenne (principalement le Twi). Cette configuration linguistique est représentative du contexte régional de Volta et permet d'examiner l'influence potentielle de ces langues sur l'acquisition du subjonctif français.

2.3. Instruments de collecte de données

Trois instruments principaux ont été utilisés pour la collecte de données :

- **Test grammatical standardisé** : Un pré-test et un post-test identiques comprenant 10 items à choix multiples évaluant la maîtrise du subjonctif présent dans différents contextes syntaxiques. Chaque item présente une phrase à compléter avec la forme

verbale correcte parmi quatre options. Les items ont été sélectionnés pour couvrir les principales règles d'emploi du subjonctif (verbes de volonté, d'émotion, de doute, expressions impersonnelles, conjonctions) et inclure des verbes tant réguliers qu'irréguliers.

- **Questionnaire pour les apprenants** : Un questionnaire de 10 questions fermées et ouvertes explorant les perceptions des apprenants concernant la difficulté du subjonctif, leurs stratégies d'apprentissage, et leur exposition à la langue française en dehors de la classe.
- **Questionnaire pour les enseignants** : Un questionnaire de 16 questions destiné aux enseignants de français de l'établissement, portant sur leurs méthodes d'enseignement du subjonctif, les difficultés observées chez les apprenants, et leurs suggestions pédagogiques.

2.4. Procédure de collecte et d'analyse des données

La collecte de données s'est déroulée sur une période de huit semaines. Après obtention des autorisations éthiques et administratives, le pré-test a été administré à tous les participants lors d'une session de 45 minutes. Les questionnaires ont été distribués et complétés durant la semaine suivante. Une intervention pédagogique ciblée de cinq semaines a ensuite été mise en œuvre, comprenant des leçons explicites sur le subjonctif présent, des exercices pratiques variés, et des activités de révision. Le post-test, identique au pré-test, a été administré une semaine après la fin de l'intervention.

L'analyse des données a combiné des méthodes quantitatives et qualitatives. Les résultats des tests ont été analysés statistiquement en calculant les moyennes, les pourcentages de réussite par item, et les fréquences d'erreurs par catégorie. Un test t de Student pour échantillons appariés a été utilisé pour comparer les performances au pré-test et au post-test. Les réponses aux questionnaires ont fait l'objet d'une analyse descriptive quantitative pour les questions fermées et d'une analyse de contenu thématique pour les questions ouvertes.

3. Résultats

3.1. Performance globale au pré-test

Les résultats du pré-test révèlent un niveau de maîtrise globalement faible du subjonctif présent parmi les participants. Le score moyen obtenu est de 3,8 sur 10 (38%), avec une déviation standard de 1,92. La distribution des scores montre que 71,7% des apprenants (43 sur 60) ont obtenu un score inférieur à 5/10, indiquant des difficultés majeures. Seulement 5 apprenants (8,3%) ont réussi à obtenir un score de 7/10 ou plus, démontrant une maîtrise satisfaisante. L'analyse détaillée des réponses par item met en évidence des variations significatives dans les taux de réussite selon le type de structure grammaticale testée (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Taux de réussite par item au pré-test

Item	Contexte grammatical	Réussite (%)	Type de verbe
1	Expression impersonnelle (il faut que)	45%	Régulier (1er groupe)
2	Expression impersonnelle (il faut que)	21,7%	Irrégulier (savoir)
3	Verbe de doute (je ne crois pas que)	25%	Irrégulier (faire)
4	Verbe d'émotion (j'ai peur que)	33,3%	Irrégulier (être)
5	Verbe d'émotion (je suis triste que)	36,7%	Irrégulier (vouloir)
6	Expression de probabilité (il est peu probable que)	41,7%	Irrégulier (être)
7	Verbe de volonté (je veux que)	48,3%	Irrégulier (venir)
8	Verbe de doute (je ne pense que)	35%	Irrégulier (pouvoir)
9	Expression impersonnelle (il faut que)	30%	Irrégulier (faire)
10	Expression impersonnelle (il faut que)	28,3%	Irrégulier (apprendre)

Le Tableau 1 révèle une disparité marquée entre les taux de réussite selon le type de verbe et le contexte grammatical. Les items impliquant des verbes réguliers du premier groupe ont obtenu le meilleur taux de réussite (45% pour l'item 1), tandis que les items nécessitant des verbes fortement irréguliers comme « savoir », « faire », et « apprendre » ont enregistré les taux les plus faibles (21,7%, 25%, et 28,3% respectivement).

3.2. Catégorisation et analyse des erreurs

L'analyse qualitative des erreurs commises au pré-test permet d'identifier quatre catégories principales d'erreurs, présentées selon leur fréquence décroissante :

Erreurs morphologiques (83,3% des apprenants) : Cette catégorie constitue la source d'erreurs la plus fréquente. Elle inclut principalement la confusion entre les formes du subjonctif présent et celles de l'indicatif présent, particulièrement pour les verbes irréguliers. Par exemple, de nombreux apprenants ont produit *« que je sais » au lieu de « que je sache », *« que tu fais » au lieu de « que tu fasses », ou *« que nous avons » au lieu de « que nous ayons ». Les formes irrégulières des verbes comme « être », « avoir », « faire », « savoir », et « pouvoir » ont généré les taux d'erreurs les plus élevés.

Erreurs contextuelles (78,3% des apprenants) : Ces erreurs concernent l'emploi incorrect de l'indicatif dans des contextes exigeant le subjonctif, ou inversement. Elles révèlent une compréhension inadéquate des règles régissant le choix du mode. Les items suivant des verbes de doute et de probabilité (items 3, 6, 8) ont généré le plus d'erreurs contextuelles, suggérant que ces contextes sont moins bien maîtrisés que ceux des expressions impersonnelles ou des verbes de volonté.

Erreurs de personne et de nombre (75% des apprenants) : Un nombre significatif d'apprenants ont confondu les formes verbales de différentes personnes grammaticales. Par exemple, ils ont sélectionné « que tu vienne » au lieu de « que tu viennes », ou « que nous soit » au lieu de « que nous soyons ». Ces erreurs témoignent d'une maîtrise insuffisante du système de conjugaison française et de l'accord sujet-verbe au subjonctif.

Erreurs lexicales et d'évitement (41,7% des apprenants) : Certains apprenants ont opté pour des structures alternatives permettant d'éviter l'emploi du subjonctif, ou ont simplement laissé des réponses en blanc. Cette stratégie d'évitement reflète une insécurité linguistique et un manque de confiance dans l'utilisation du subjonctif.

3.3. Résultats des questionnaires

3.3.1. Perspectives des apprenants

L'analyse des questionnaires des apprenants révèle des perceptions cohérentes avec les résultats quantitatifs. Sur les 60 participants, 85% (n=51) ont déclaré éprouver des difficultés en grammaire française, et 91,7% (n=55) ont identifié le subjonctif présent comme étant particulièrement difficile. Interrogés sur les aspects les plus problématiques du subjonctif, 76,7% ont mentionné la conjugaison des verbes irréguliers, 71,7% la détermination des contextes d'emploi, et 63,3% la distinction entre subjonctif et indicatif.

Concernant l'exposition à la langue française, les résultats montrent une exposition limitée en dehors du contexte scolaire. Seulement 23,3% des apprenants déclarent avoir accès à des manuels de français à la maison, et 15% affirment écouter occasionnellement des médias francophones. Cette exposition linguistique restreinte constitue un facteur contextuel important qui limite les opportunités d'acquisition naturelle et de consolidation des structures grammaticales complexes.

3.3.2. Perspectives des enseignants

Les quatre enseignants de français de l'établissement interrogés confirment les difficultés observées. Tous identifient le subjonctif comme l'un des points grammaticaux les plus problématiques à enseigner. Ils attribuent ces difficultés à plusieurs facteurs : (a) le temps d'enseignement limité alloué à la grammaire (trois périodes de 40 minutes par semaine) ; (b) le manque de matériel pédagogique adapté au contexte ghanéen ; (c) la taille importante des classes (moyenne de 45 élèves) qui limite les possibilités de pratique individualisée ; (d) l'absence de structures grammaticales comparables en anglais et dans les langues locales.

Les enseignants rapportent utiliser principalement des méthodes d'enseignement traditionnelles axées sur l'explication grammaticale et les exercices structuraux. Trois sur quatre déclarent manquer de formation continue sur les approches pédagogiques contemporaines d'enseignement du FLE. Ils expriment le besoin de ressources pédagogiques contextualisées et de stratégies d'enseignement plus efficaces pour aider les apprenants à maîtriser le subjonctif.

4. Discussion

4.1. Interprétation des résultats

Les résultats de cette étude confirment que le subjonctif présent constitue un obstacle majeur dans l'apprentissage du français par les apprenants ghanéens de niveau secondaire. Le score

moyen de 38% au pré-test est cohérent avec les observations des enseignants et corrobore les données d'examinations nationales qui révèlent des taux d'échec élevés dans les sections grammaticales (West African Examination Council, 2022). Cette difficulté généralisée n'est pas surprenante compte tenu de la complexité inhérente du subjonctif français et du contexte linguistique particulier des apprenants ghanéens.

La prévalence élevée des erreurs morphologiques (83,3%) suggère que les apprenants peinent à assimiler les paradigmes de conjugaison du subjonctif, particulièrement pour les verbes irréguliers. Cette difficulté est exacerbée par plusieurs facteurs. Premièrement, le système verbal français est considérablement plus complexe que celui de l'anglais, avec un plus grand nombre de temps et de modes à maîtriser. Deuxièmement, les verbes irréguliers français ne suivent pas de schémas prévisibles, nécessitant une mémorisation intensive. Troisièmement, l'exposition limitée des apprenants à la langue française en dehors de la classe restreint les opportunités de consolidation par l'usage et l'acquisition implicite.

Les erreurs contextuelles (78,3%) révèlent une compréhension insuffisante des règles gouvernant le choix du mode. Cette difficulté peut être attribuée en partie à la nature même de la sémantique du subjonctif. Comme le soulignent H. Weinrich (1989) et P. Charaudeau (1992), le subjonctif français encode des nuances de modalité et d'attitude énonciative qui n'ont pas d'équivalents directs en anglais ni dans les langues ghanéennes locales. L'anglais exprime la modalité principalement par des verbes modaux auxiliaires et des adverbes modaux, tandis que les langues Kwa comme l'Ewe utilisent des particules modales et des constructions périphrastiques. Cette absence de correspondance structurelle rend difficile pour les apprenants de conceptualiser et d'intérioriser les valeurs sémantiques du subjonctif français.

4.2. Le rôle du transfert linguistique

L'analyse des erreurs à travers le prisme de la théorie du transfert linguistique (T. Odlin, 1989) éclaire certains schémas d'erreurs observés. Le transfert négatif de l'anglais apparaît particulièrement dans les erreurs contextuelles où les apprenants emploient l'indicatif dans des contextes exigeant le subjonctif. Cette tendance reflète possiblement une transposition de la structure anglaise, où l'indicatif est le mode par défaut dans pratiquement tous les contextes, y compris après des expressions de doute, de souhait ou de nécessité.

Par exemple, dans la phrase anglaise « I want that he comes », l'indicatif « comes » est utilisé, tandis que le français exige le subjonctif : « Je veux qu'il vienne ». Les apprenants, habitués à la structure anglaise, peuvent être tentés de produire *« Je veux qu'il vient », transférant

l'utilisation de l'indicatif de l'anglais au français. Ce type de transfert négatif est bien documenté dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes (S. Jarvis et A. Pavlenko, 2008) et constitue un obstacle prévisible dans un contexte où l'anglais est la langue d'instruction dominante.

L'influence de l'Ewe et d'autres langues locales est moins directe mais potentiellement significative. Bien que ces langues n'aient pas de système modal morphologiquement marqué équivalent au français, elles possèdent des moyens lexicaux et syntaxiques d'exprimer la modalité. Selon F. K. Ameka (2008), l'Ewe utilise des particules modales et des constructions sérielles pour encoder des valeurs modales. Cette stratégie fondamentalement différente d'expression de la modalité peut créer une distance conceptuelle pour les apprenants, qui doivent non seulement apprendre de nouvelles formes grammaticales mais aussi conceptualiser différemment la modalité elle-même.

4.3. Implications pour l'interlangue

Les erreurs systématiques observées peuvent être interprétées comme des manifestations de l'interlangue des apprenants (L. Selinker, 1972), c'est-à-dire leur système linguistique intermédiaire qui présente des caractéristiques distinctes tant de leurs langues sources que de la langue cible. L'interlangue des apprenants ghanéens de FLE concernant le subjonctif présent se caractérise par plusieurs traits récurrents : surgénéralisation des formes de l'indicatif, simplification du système modal français, évitement des structures complexes, et application incohérente des règles d'accord.

Cette interlangue n'est pas statique mais évolue progressivement vers la langue cible, bien que certaines erreurs puissent se fossiliser si elles ne sont pas adéquatement traitées. La fossilisation représente un risque particulier pour les structures grammaticales comme le subjonctif qui sont morphologiquement complexes, contextuellement conditionnées, et peu saillantes dans l'input linguistique auquel les apprenants sont exposés (Z. H. Han, 2004).

4.4. Facteurs pédagogiques

Au-delà des facteurs linguistiques, plusieurs facteurs pédagogiques et contextuels contribuent aux difficultés observées. Le temps d'enseignement limité (trois périodes de 40 minutes par semaine) restreint les opportunités de pratique nécessaires pour l'acquisition de structures grammaticales complexes. La recherche en acquisition des langues secondes a démontré que

l'automatisation des connaissances procédurales, particulièrement pour les aspects morphosyntaxiques, nécessite une pratique extensive et répétée (R. M. DeKeyser, 2007).

La prédominance des méthodes d'enseignement traditionnelles, axées sur l'explication grammaticale décontextualisée et les exercices structuraux mécaniques, peut également limiter l'efficacité de l'instruction. Les approches contemporaines d'enseignement grammatical privilégient une instruction qui combine l'attention explicite à la forme avec une pratique communicative significative (R. Ellis, 2006). Les activités de production guidée et l'exposition à un input riche et varié sont essentielles pour faciliter l'acquisition des structures grammaticales complexes.

Le manque de ressources pédagogiques adaptées au contexte ghanéen représente un autre défi. Les manuels utilisés sont souvent conçus pour des contextes européens ou nord-américains et n'abordent pas les difficultés spécifiques des apprenants multilingues africains. Des matériaux pédagogiques contextualisés, qui prennent en compte les langues et la culture des apprenants, seraient plus pertinents et efficaces (C. Kramersch, 2013).

4.5. Comparaison avec des études antérieures

Les résultats de cette étude sont cohérents avec des recherches antérieures menées dans des contextes similaires. J. Kouadio (2011) étudiant l'acquisition du subjonctif par des apprenants ivoiriens, a rapporté des difficultés comparables avec les verbes irréguliers et les contextes d'emploi. A. Touré (2013) a observé que les apprenants maliens de FLE éprouvaient des difficultés similaires, attribuables en partie à l'influence de leurs langues maternelles qui ne possèdent pas de système modal équivalent. Ces convergences suggèrent que les défis identifiés dans la présente étude ne sont pas spécifiques au Ghana mais reflètent des difficultés plus larges rencontrées par les apprenants africains de FLE dans l'acquisition du subjonctif français.

Cependant, l'étude actuelle apporte une contribution unique en documentant ces difficultés dans le contexte ghanéen spécifique et en examinant l'influence de la configuration linguistique particulière des apprenants (Ewe + Anglais + autres langues locales). Les taux d'erreurs morphologiques particulièrement élevés (83,3%) observés dans cette étude peuvent refléter les caractéristiques spécifiques du système éducatif ghanéen et l'accent mis sur l'anglais comme langue d'instruction.

Conclusion

Cette étude a examiné les difficultés d'apprentissage du subjonctif présent chez les apprenants ghanéens de FLE à travers une analyse détaillée des erreurs et une exploration des facteurs linguistiques et pédagogiques sous-jacents. Les résultats révèlent des difficultés considérables et multidimensionnelles qui affectent la majorité des apprenants. Les erreurs morphologiques, contextuelles et d'accord constituent les principales sources de difficultés, reflétant à la fois la complexité intrinsèque du subjonctif français et les défis spécifiques posés par le contexte multilingue ghanéen.

L'analyse suggère que ces difficultés résultent de l'interaction complexe entre plusieurs facteurs : l'absence de structures modales comparables en anglais et dans les langues locales, une exposition linguistique limitée, des méthodes d'enseignement traditionnelles, et un manque de ressources pédagogiques adaptées. Le transfert négatif de l'anglais et la distance typologique entre le français et les langues ghanéennes contribuent significativement aux erreurs observées. Ces résultats ont des implications importantes pour la didactique du FLE au Ghana. Ils suggèrent la nécessité d'adopter des approches pédagogiques plus contextualisées qui prennent en compte le profil linguistique spécifique des apprenants ghanéens. Une instruction grammaticale explicite combinée avec une pratique communicative extensive, l'utilisation de matériaux pédagogiques adaptés au contexte local, et une progression grammaticale soigneusement séquencée pourraient améliorer l'acquisition du subjonctif présent. De plus, la sensibilisation des enseignants aux sources d'erreurs et aux stratégies pédagogiques efficaces pourrait renforcer la qualité de l'enseignement grammatical.

Cette recherche présente certaines limitations qui doivent être reconnues. L'échantillon, bien que représentatif du contexte local, est limité à un seul établissement et ne peut être généralisé à l'ensemble des apprenants ghanéens de FLE. Les instruments de collecte de données, bien qu'appropriés, pourraient être enrichis par l'inclusion de données de production orale spontanée qui révéleraient des aspects complémentaires de l'acquisition du subjonctif. Des recherches futures pourraient explorer l'efficacité comparative de différentes approches pédagogiques dans l'enseignement du subjonctif, examiner l'acquisition longitudinale du système modal français par les apprenants ghanéens, et investiguer le rôle spécifique de chaque langue du répertoire linguistique des apprenants dans le processus d'acquisition.

Références bibliographiques

AMEKA Felix K., 2008, « Aspect and modality in Kwa languages » : 135-186, in F. K. Ameka et M. E. Kropp Dakubu (dir), *Aspect and modality in Kwa languages*, John Benjamins.

Djimigwe-

Revue Scientifique des Lettres Arts et Science Humaines

Scientific Journal of Literature, Arts and Humanities

CHARAUDEAU Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette.

CORDER S. P., 1967, « The significance of learners' errors », *International Review of Applied Linguistics*, 5, 4, p. 161-170.

DAKUBU M. E. K., 2018, *The languages of Ghana*, Routledge.

DEKEYSER Robert M., 2007, *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, Cambridge University Press.

ELLIS Rod, 2006, « Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective », *TESOL Quarterly*, 40, 1, p. 83-107.

GHANA EDUCATION SERVICE, 2022, *Annual education sector performance report*, Ministry of Education.

GREVISSE Maurice et GOOSSE André, 2016, *Le bon usage* (16e éd.), De Boeck Supérieur.

GUERINI Federica, 2008, « Multilingualism and language attitudes in Ghana: A preliminary survey », *Nordic Journal of African Studies*, 17, 3, p. 168-189.

HAN ZhaoHong, 2004, *Fossilization in adult second language acquisition*, Multilingual Matters.

JARVIS Scott et PAVLENKO Aneta, 2008, *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Routledge.

KOUADIO Jérôme, 2011, « Difficultés d'emploi du subjonctif présent chez les apprenants ivoiriens de français langue seconde », *Revue Ivoirienne de Linguistique Appliquée*, 13, p. 45-62.

KRAMSCH Claire, 2013, « Culture in foreign language teaching », *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1, 1, p. 57-78.

LADO Robert, 1957, *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.

ODLIN Terence, 1989, *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, 2016, *Grammaire méthodique du français* (6e éd.), Presses Universitaires de France.

SELINKER Larry, 1972, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 10, 3, p. 209-231.

TOURÉ Aboubacar, 2013, « L'apprentissage du subjonctif français par les étudiants maliens : analyse d'erreurs et implications didactiques », *Cahiers du CERLESHS*, 28, 1, p. 89-108.

WEINRICH Harald, 1989, *Grammaire textuelle du français*, Didier/Hatier.

Djimigwe-

Revue Scientifique des Lettres Arts et Science Humaines

Scientific Journal of Literature, Arts and Humanities

WEST AFRICAN EXAMINATION COUNCIL, 2022, *Chief examiner's report: French language (WASSCE)*, WAEC.

Copyrights

Le copyright de cet article est conservé par l'auteur ou les auteurs, les droits de première publication sont accordés à la revue. *L'article qui est sous la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International, est la propriété intellectuelle de cet(s) auteur(s).* Djimigwe © 2025 by [ENS-ABIDJAN](#) is licensed under CC BY-NC 4.0 consultable sur le site <https://www.revuedjimigwe.com>