

Analyse sociolinguistique et variation contextuelle du morphème “on” dans l’enseignement du français langue étrangère au Ghana

Enyuamede Komla Agbessime

CIREL-Village du Bénin, Université de Lomé, Togo

Emmanuel Kwami Afari

Department of French Education,

University of Education, Winneba, Ghana

Alfred Kpirika Lambon

Centre for Modern Languages,

University of Technology and Applied Sciences, Navrongo, Ghana

[Doi:10.19044/esj.2026.v22n20p129](https://doi.org/10.19044/esj.2026.v22n20p129)

Submitted: 08 April 2026

Accepted: 30 June 2026

Published: 31 July 2026

Copyright 2026 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Agbessime, E.K., Afari, E.K., & Lambon, A.K. (2026). *Analyse sociolinguistique et variation contextuelle du morphème “on” dans l’enseignement du français langue étrangère au Ghana*.

European Scientific Journal, ESJ, 22 (20), 129.

<https://doi.org/10.19044/esj.2026.v22n20p129>

Résumé

Cette recherche porte sur les contraintes d'usage du morphème “on” en français langue étrangère (FLE) chez les apprenants ghanéens en général et de manière particulière chez ceux d'Accra Senior High School. Élément linguistique polyvalent du français, le morphème “on” présente des défis particuliers pour les apprenants dont la langue maternelle ne possède pas d'équivalent fonctionnel direct. À travers une approche méthodologique mixte combinant questionnaires auprès de 4 enseignants et 50 apprenants, ainsi qu'une analyse des productions écrites, cette recherche explore les dimensions sociolinguistiques, théoriques et pédagogiques de l'acquisition de ce morphème. L'étude s'appuie sur trois cadres théoriques complémentaires : la théorie de l'acquisition du langage de Chomsky (1965), la théorie de l'interlangue de Selinker (1972), et la théorie de la variation linguistique de Labov (1972). Les résultats révèlent que 100 % des enseignants identifient l'emploi du morphème “on” comme une difficulté majeure et de surcroît, influencé par le transfert négatif de l'anglais et des langues ghanéennes. Ce

travail contribue à une meilleure compréhension des obstacles linguistiques spécifiques aux contextes d'exploitation du "on" et propose des fondements théoriques pour l'amélioration de son usage à travers des pratiques pédagogiques.

Mots-clés : Morphème "on", pronom indéfini, FLE, sociolinguistique, variation linguistique, interlangue, Ghana, transfert linguistique

Sociolinguistic Analysis and Contextual Variation of the Morphem "on" in the Teaching of French as a Foreign Language in Ghana

Enyuamedji Komla Agbessime

CIREL-Village du Bénin, University of Lomé, Togo

Emmanuel Kwami Afari

Department of French Education,

University of Education, Winneba, Ghana

Alfred Kpirika Lambon

Centre for Modern Languages,

University of Technology and Applied Sciences, Navrongo, Ghana

Abstract

This research examines the constraints of using the morpheme "on" in French as a foreign language (FLE) among Ghanaian learners in general, and more specifically among those at Accra Senior High School. A versatile linguistic element of French, the morpheme "on" presents particular challenges for learners whose native language lacks a direct functional equivalent. Through a mixed-methods approach combining questionnaires administered to four teachers and 50 learners, as well as an analysis of written productions, this research explores the sociolinguistic, theoretical, and pedagogical dimensions of acquiring this morpheme. The study draws on three complementary theoretical frameworks: Chomsky's theory of language acquisition (1965), Selinker's theory of interlanguage (1972), and Labov's theory of linguistic variation (1972). The results reveal that 100% of teachers identified the use of the morpheme "on" as a major difficulty, further influenced by negative transfer from English and Ghanaian languages. This work contributes to a better understanding of the linguistic obstacles specific to the contexts in which "on" is used and proposes theoretical foundations for improving its use through pedagogical practice.

Keywords: Morpheme "on", indefinite pronoun, French as a Foreign Language (FLE), sociolinguistics, linguistic variation, interlanguage, Ghana, language transfer

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Ghana s'inscrit dans un contexte géopolitique et linguistique particulier. Situé entre trois États francophones — le Burkina Faso au Nord, la Côte d'Ivoire à l'Ouest et le Togo à l'Est — le Ghana a reconnu l'importance stratégique de la maîtrise du français pour faciliter les échanges régionaux, économiques et diplomatiques. Depuis son adhésion comme membre associé de la Francophonie en 2006, le pays a intensifié ses efforts pour promouvoir l'enseignement du français dans son système éducatif, notamment au niveau secondaire dans les Senior High Schools (SHS).

Malgré ces initiatives institutionnelles et l'augmentation constante du nombre d'apprenants (Tshiggfrey, 2006), l'acquisition du français au Ghana se heurte à de nombreux obstacles linguistiques et pédagogiques. Parmi les défis les plus persistants, figurent les contraintes d'usage des éléments lexicaux, en l'occurrence les aspects morphologiques et grammaticaux, qui ne possèdent pas d'équivalents directs à proprement parler dans les langues de référence des apprenants (langues ghanéennes et anglais). Le morphème "on" constitue alors un exemple prototypique de ces difficultés.

Pronom atone du genre masculin invariable, le morphème "on", fonctionnant exclusivement comme sujet de phrase, présente une polyvalence sémantique et fonctionnelle qui le rend particulièrement complexe pour les apprenants non-natifs. Issu du substantif latin « homo », ce morphème n'a pas d'équivalent dans les autres langues romanes, suggérant une influence possible des langues germaniques telles que l'allemand ("man") ou le néerlandais ("men") qui possèdent des pronoms aux caractéristiques similaires (Fløttum et al., 2007).

La complexité du morphème "on" réside dans sa capacité à assumer de multiples fonctions grammaticales et sémantiques. Selon les contextes, il peut fonctionner comme pronom indéfini générique (« On ne sait jamais »), comme substitut de « nous » dans le registre familier (« On va au cinéma »), ou encore comme équivalent de « quelqu'un » ou « ils » dans des contextes spécifiques (Grevisse & Goosse, 2002 ; Charaudeau, 1992). Cette polyvalence, combinée à la variabilité de son référent, selon les contextes discursifs, crée une situation d'apprentissage particulièrement délicate pour les apprenants ghanéens.

La présente recherche vise à examiner de manière systématique les contraintes d'emploi du morphème "on" chez les apprenants d'Accra Senior High School. Cette investigation se justifie par plusieurs considérations.

Premièrement, la fréquence élevée de ce morphème dans le français parlé et écrit en fait un élément incontournable de la compétence communicative. Deuxièmement, les erreurs dans son emploi peuvent substantiellement affecter la clarté et la précision de la communication. Troisièmement, peu de recherches empiriques se sont penchées spécifiquement sur l'acquisition de ce morphème dans le contexte africain d'apprentissage du FLE.

Notre étude poursuit trois objectifs principaux : (1) identifier et analyser les erreurs fréquentes commises par les apprenants dans l'utilisation du morphème "on", (2) examiner les facteurs linguistiques, sociolinguistiques et pédagogiques qui influencent ces erreurs à travers le prisme de théories établies, et (3) proposer des fondements théoriques pour améliorer l'enseignement de ce morphème dans le contexte ghanéen. Pour atteindre ces objectifs, nous avons adopté une approche méthodologique mixte combinant données quantitatives et qualitatives issues de questionnaires et de tests de production écrite.

1. Cadre théorique, conceptuel et approche méthodologique

Sous cette rubrique, se présentent d'abord les théories ayant permis de mener à bien cette étude ; ensuite les différentes caractéristiques morphosyntaxiques qui distinguent le morphème "on" des autres pronoms personnels et en dernière position les différentes approches méthodologiques.

1.1 Cadre théorique

Ce cadre nous permet d'élucider les théories et les différentes analyses pouvant nous aider à comprendre et à proposer des moyens devant permettre le bon usage du morphème "on". Au premier abord, la théorie sociolinguistique variationniste de William Labov (1972), nous offre une perspective essentielle pour comprendre l'emploi du morphème "on". Contrairement aux approches purement formelles qui considèrent la langue comme un système homogène et invariant, Labov démontre que la variation est inhérente au système linguistique et qu'elle est systématiquement corrélée à des facteurs sociaux tels que l'âge, le sexe, le statut socio-économique et la situation de communication. Les éléments susmentionnés ont des influences énormes sur la maîtrise de la langue.

Appliquée au morphème "on", la théorie de la variation linguistique révèle que son emploi en français n'est pas uniforme, mais varie considérablement selon les registres de langue et les contextes communicatifs. Dans le registre familier et la conversation spontanée, "on" est fréquemment utilisé comme substitut de "nous" (« On va au cinéma » plutôt que « Nous allons au cinéma »). En revanche, en français standard écrit et les contextes

formels, l'emploi de "nous" demeure privilégié, bien que "on", avec sa valeur indéfinie générique, reste acceptable.

Cette variation sociolinguistique présente un défi pédagogique majeur pour l'enseignement du FLE au Ghana. Les enseignants doivent non seulement transmettre les règles grammaticales régissant l'accord du morphème "on", mais également sensibiliser les apprenants aux dimensions sociolinguistiques de son emploi. Les apprenants doivent comprendre que le choix entre "on" et "nous" n'est pas seulement une question de correction grammaticale, mais reflète également des considérations pragmatiques liées au registre de langue, à la formalité de la situation, et aux conventions discursives.

De plus, la variation régionale du français complique davantage la situation. En France métropolitaine, "on" a largement supplanté "nous" dans la langue parlée familière. Au Québec, en revanche, "nous" demeure plus courant même dans les conversations informelles. Les apprenants ghanéens, exposés potentiellement à différentes variétés de français à travers les manuels scolaires, les médias et les contacts avec des francophones de diverses origines, doivent osciller dans cette variation pour développer une compétence sociolinguistique appropriée. Suivant l'approche variationniste, par ailleurs, l'enseignement du morphème "on" devrait inclure des activités de simulation et de jeux de rôle qui doivent permettre aux apprenants de pratiquer son emploi dans différents contextes (*conversation amicale* par opposition à *présentation formelle*, *français européen* par opposition à *français africain*). Cette approche communicative et sociolinguistique retenue peut aider les apprenants à développer une compétence d'usage authentique et nuancée. Ceci représente une solution pour pallier le problème.

Ce travail exploite en outre la théorie générative de Noam Chomsky (1965) qui a profondément transformé la compréhension de l'acquisition du langage. Selon cette approche, les êtres humains possèdent une faculté innée pour le langage, incarnée dans ce que Chomsky appelle la « Grammaire Universelle » (Universal Grammar). Cette faculté innée permet aux enfants d'acquérir leur langue maternelle de manière rapide et efficace malgré la pauvreté du stimulus linguistique auquel ils sont exposés.

Dans le contexte de l'acquisition d'une langue étrangère, la théorie chomskyenne soulève des questions importantes concernant le rôle de la Grammaire Universelle. Si cette faculté innée facilite l'acquisition de la langue maternelle durant la période critique de développement, son accessibilité pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'adolescence ou à l'âge adulte reste débattue. Cette problématique est particulièrement pertinente pour comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants ghanéens dans l'acquisition du bon usage du morphème "on".

Appliquée au morphème "on", la perspective chomskyenne suggère que les apprenants tentent d'identifier les principes grammaticaux sous-jacents

qui régissent son emploi. Toutefois, la polyvalence sémantique et fonctionnelle de “on” — capable de représenter pratiquement tous les pronoms personnels sujets selon le contexte — complique cette tâche. Les apprenants doivent non seulement maîtriser les règles syntaxiques (accord à la troisième personne du singulier), mais également développer une sensibilité pragmatique pour interpréter correctement le référent dans différents contextes discursifs.

Pour la présente étude, nous ne devons pas perdre de vue le concept d'interlangue, développé par Larry Selinker (1972), constituant un cadre théorique qui vient à point nommé pour élucider les processus d'acquisition d'une langue étrangère. Selinker définit l'interlangue comme le système linguistique intermédiaire que construisent les apprenants durant leur parcours d'apprentissage, distinct à la fois de la langue source (L1) et de la langue cible (L2). Pour cet auteur, cinq processus centraux sont recensés dans la construction de l'interlangue : il s'agit du transfert linguistique de la L1, du transfert d'entraînement (influence des méthodes pédagogiques), des stratégies d'apprentissage de la langue, des stratégies de communication et de la surgénéralisation des règles de la langue cible. Dans le cas du morphème “on”, ces processus interagissent de manière complexe pour générer les erreurs observées chez les apprenants ghanéens.

Le transfert linguistique constitue probablement le facteur le plus influent dans les erreurs d'emploi du morphème “on”. Les langues ghanéennes notamment le twi, l'éwé, le ga, le dagbani, etc., ne possèdent pas de pronom équivalent à “on” interprété comme un “nous” mais d'autres pronoms différents à valeur de nous. En exemple, le cas de l'éwé et de l'ashanti twi comme le présente le linguiste AGBESSIME dans ce qui suit :

*l'éwé a l'usage de morphème “on”, qui ne s'appuie pas sur le “nous” du français mais plutôt sur la troisième personne du pluriel “ils” “wó” de l'éwé. Ainsi, nous avons la phrase : **Wó vá dí mí** (“ils” “viennent +Acc” “chercher” “vous”) pour dire “ils sont venus vous chercher”. Le “ils” ici dans le contexte de l'éwé signifie “on”. Cela fait que la phrase **wó vá dí mí** doit être traduite en français par “**on est venu vous chercher**”. De même, **wó lè yó wò** (“ils” “être en train de” “appeler” “toi”) ne signifie pas : “ils sont en train de t'appeler” mais “**on est en train de t'appeler**”» (Communication personnelle du Linguiste AGBESSIME).*

Ceci fait que l'étudiant locuteur éwé, a des difficultés de l'usage du morphème “on” en français, puisque dans les phrases françaises, il a tendance à traduire le “on” comme “ils” alors qu'en français, c'est plutôt “nous”. Pour certains étudiants non locuteurs éwé susmentionnés, le problème est tout

autre puisqu'ils n'ont même pas un morphème équivalent du "on" pris pour "nous" en français dans leur langue avec ses caractéristiques spécifiques (pronom atone, invariable, fonctionnant exclusivement comme sujet, capable de référer à des entités indéfinies ou définies selon le contexte).

Toutefois, l'ashanti twi, langue la plus parlée au Ghana, a le morphème "yè" pour équivalent du morphème "on" en français. Les exemples suivants édifient la recherche.

***Yè kò dīdī** "il" "va" "manger" pour dire "on va manger", c'est-à-dire "nous allons manger" dans le sens du français. Il faut remarquer que pour l'ashanti twi, c'est plutôt "il" singulier qui représente le "on" du français. Dans ce dernier, c'est le "on" qui a la valeur de "nous" alors que l'ashanti présente plutôt le "il" qui a la valeur de nous. Or si l'on traduit, "on va manger" en ashanti, cela se dira "il va manger" ce qui à première vue, ne nous laisse pas entendre "nous" pour interpréter "il va manger" comme "nous allons manger" puisque le "il" représente la troisième personne du singulier et non la première personne du pluriel. Cela pose des problèmes d'usage et d'interprétation aux locuteurs de l'ashanti twi. Mais ce qu'il faut retenir est que, yè "il" troisième personne du singulier a ou aura la valeur de "nous" du français suivant les contextes de son apparition. En voici d'autres exemples pour faciliter la compréhension du phénomène : **Yè frè wò** "il" "appelle" "toi" ("il t'appelle") pour dire, "on t'appelle" ; **Yè kò dīdī** "il" "va" "manger" ("il va manger") pour dire, "on va manger" ; **Yè dī èmò** "il" "mange+Acc" "riz" ("il a mangé du riz") pour dire, "on a mangé du riz" ; **Yè bá bèkó** "il" "va" "partir" ("il va partir") pour dire, "on va partir" ; **Yè bé mú nà** "il" "va" "trouver" "le" ("il va le trouver") pour dire, "on va le trouver" (Communication personnelle du Linguiste AGBESSIME).*

L'anglais, langue officielle et seconde au Ghana, possède certes des pronoms comme "one" ou "they" utilisés de manière impersonnelle, mais leurs fonctions et distributions syntaxiques diffèrent substantiellement de celles de "on". Cet usage du morphème "on" en anglais est similaire à celui de certaines langues ghanéennes notamment l'éwé.

Un autre aspect déterminant de la théorie de l'interlangue est le phénomène de fossilisation, par lequel certaines structures erronées se stabilisent dans le système linguistique de l'apprenant et deviennent résistantes au changement malgré l'exposition continue à la langue cible et l'instruction

formelle. Ce processus est particulièrement préoccupant pour l'usage du morphème 'on', dont la complexité peut conduire les apprenants à développer des stratégies d'évitement ou à fossiliser des usages simplifiés mais incorrects.

1.2. Cadre conceptuel

Le morphème 'on', dans sa particularité, présente plusieurs caractéristiques morphosyntaxiques distinctives qui le différencient des autres pronoms personnels français. D'abord, il est invariable en genre et en nombre, conservant toujours la même forme quelle que soit la nature de son référent. Ensuite, il fonctionne exclusivement comme sujet de phrase ; il ne peut jamais occuper la position d'objet direct, d'objet indirect, ou de complément prépositionnel.

De plus, et de manière cruciale pour la production correcte, 'on' requiert toujours l'accord verbal à la troisième personne du singulier, indépendamment de son référent sémantique. Ainsi, même lorsque le morphème 'on' remplace 'nous' et réfère clairement à un groupe pluriel incluant le locuteur, le verbe demeure au singulier : « On va au cinéma » (et non *« On allons au cinéma »). Cette dissociation entre le référent sémantique (potentiellement pluriel) et l'accord syntaxique (toujours singulier) constitue une source majeure d'erreurs chez les apprenants.

Par ailleurs, le morphème 'on' ne réfère qu'à des référents humains. Contrairement à des pronoms impersonnels comme 'il' dans « il pleut », 'on' présuppose toujours un agent humain, même lorsque cet agent est indéfini ou générique. Cette caractéristique est fondamentale pour distinguer les emplois appropriés et inappropriés du morphème.

Il faut préciser que, l'usage du morphème 'on' dans la référénciation, présente une polyvalence sémantique. La complexité du morphème 'on' réside principalement dans sa polyvalence sémantique. Selon les contextes discursifs et situationnels, 'on' peut assumer de multiples valeurs référentielles. Cette polyvalence a conduit les grammairiens à classifier 'on' de diverses manières : pronom personnel, pronom indéfini, ou pronom personnel indéfini (Sandfeld, 1970 ; Charaudeau, 1992 ; Grevisse & Goosse, 2002).

Dans sa valeur de pronom indéfini générique, 'on' réfère à un ensemble indéterminé de personnes ou à l'humanité en général : « On ne sait jamais ce qui peut arriver ». Cette valeur est proche de celle du pronom anglais 'one' dans son usage formel, bien que 'one' soit devenu rare dans l'anglais contemporain familier.

Dans sa valeur de substitut de 'nous', particulièrement courante dans le registre familier, 'on' réfère à un groupe spécifique incluant le locuteur : « On ira au cinéma demain ». Cette utilisation est devenue prépondérante dans

le français parlé contemporain, au point que “nous” tend à être perçu comme formel ou soutenu dans certains contextes.

“On” peut également fonctionner comme substitut de “quelqu’un” ou “ils” dans des contextes où l’identité de l’agent est inconnue ou non spécifiée : « On m’a dit que tu venais ». Dans ce cas précis le “on” à valeur de “ils” rejoint le cas de la langue éwé susmentionné. Pour cette éventualité, “on” réfère à une ou plusieurs personnes spécifiques mais non identifiées par le locuteur.

Dans des cas rares, le morphème “on” peut même substituer d’autres pronoms personnels (“je”, “tu”, “vous”, “elle/il”) dans des contextes particuliers, souvent avec des nuances stylistiques ou pragmatiques spécifiques. Par exemple, un journaliste peut utiliser “on” pour “je” afin de créer une distance professionnelle, ou un locuteur peut utiliser “on” pour “tu/vous” dans une interpellation ironique : « Alors, on roule sans casque ? »

Cette extraordinaire flexibilité référentielle, bien qu’elle enrichisse les possibilités expressives du français, crée une situation d’apprentissage extrêmement complexe pour les apprenants non-natifs. Contrairement à la plupart des pronoms, dont la référence est relativement stable et prévisible, “on” requiert une interprétation contextuelle fine qui s’appuie sur des indices linguistiques et pragmatiques subtils.

1.3 Approche méthodologique

Cette recherche adopte une approche méthodologique mixte, combinant des données quantitatives et qualitatives pour offrir une compréhension holistique des contraintes d’emploi du morphème “on” chez les apprenants ghanéens. Cette approche se justifie par la complexité multidimensionnelle du phénomène étudié, qui comporte des aspects linguistiques, cognitifs, pédagogiques et sociolinguistiques.

La présente étude a été menée à Accra Senior High School, établissement situé dans la capitale ghanéenne et présentant une diversité linguistique et culturelle représentative du contexte éducatif urbain ghanéen. La population de référence a porté sur deux groupes distincts : 4 enseignants de français et 50 apprenants de niveaux variés (Form 1 à Form 3, équivalent de la première à la terminale).

Les enseignants participants possèdent tous des qualifications universitaires en français (Bachelor of Education ou Master of Education) et une expérience d’enseignement variant de 3 à 15 ans. Les apprenants sont de différentes régions du Ghana, apportant ainsi une diversité de langues maternelles (principalement twi, éwé, ga) et d’expériences linguistiques préalables.

1.3.1 *Instruments de collecte des données*

Deux instruments principaux ont été utilisés pour la collecte des données :

- *Questionnaires structurés*

Deux questionnaires ont été élaborés : l'un destiné aux enseignants (15 items) et l'autre aux apprenants (12 items). Le questionnaire enseignants a exploré leurs perceptions des difficultés des apprenants, leurs pratiques pédagogiques concernant l'enseignement du morphème "on", leur formation professionnelle et leur participation aux activités de développement professionnel (séminaires GAFT et CREF).

Le questionnaire apprenants a examiné leur background linguistique, leurs stratégies d'apprentissage, leurs difficultés perçues avec le morphème "on" et leur exposition au français en dehors de la classe. Les items ont combiné des questions fermées (choix multiples, échelles de Likert) et des questions ouvertes permettant des réponses nuancées.

- *Test de production écrite*

Un test écrit a été administré aux 50 apprenants, comprenant des exercices de transformation de phrases où les participants ont pour consigne de remplacer différents pronoms personnels ou groupes nominaux par le morphème "on" et ajuster l'accord verbal en conséquence. Ce test a pour but d'évaluer la maîtrise productive du morphème et d'identifier les patterns d'erreurs typiques.

Les items du test ont été conçus pour couvrir différents contextes d'emploi du morphème "on" : substitution de "je", "nous", "les gens", "quelqu'un", "tout le monde", etc. Cette diversité a permis d'examiner si les difficultés varient selon la valeur sémantique du morphème.

1.3.2 *Procédure de l'analyse des données*

Les questionnaires ont été administrés durant les heures de cours régulières, avec l'autorisation de l'administration scolaire et le consentement des participants. Le test de production a été conduit sous supervision pour garantir l'authenticité des productions. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives (pourcentages, fréquences). Les réponses ouvertes et les erreurs dans les tests de production ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative, catégorisant les types d'erreurs et identifiant les patterns récurrents.

L'analyse s'est appuyée sur les cadres théoriques présentés précédemment (Chomsky, Selinker, Labov) pour interpréter les résultats et identifier les mécanismes sous-jacents aux erreurs observées.

Ce point met en lumière le test et le questionnaire soumis aux apprenants.

1.3.3 Test de production écrite

Un test écrit de substitution a été administré aux 50 apprenants, comprenant 10 items où les participants doivent remplacer différents groupes nominaux ou pronoms par le morphème « on » et ajuster l'accord verbal en conséquence. Les items ont été conçus pour couvrir différentes valeurs sémantiques du morphème :

- Substitution de « je » : « Je suis ici » → « On est ici »
- Substitution de « les gens » (valeur générique) : « Les gens pensent que... » → « On pense que... »
- Substitution de « quelqu'un » : « Quelqu'un a oublié... » → « On a oublié... »
- Substitution de « tout le monde » : « Tout le monde sait... » → « On sait... »
- Substitution de pronoms pluriels (« ils », « elles », « les étudiants »)

1.3.4 Questionnaires structurés

Deux questionnaires ont été élaborés : un questionnaire enseignant (15 items) et un questionnaire apprenant (12 items). Le questionnaire enseignant explore les perceptions des difficultés, les pratiques pédagogiques, la formation professionnelle, et l'estimation du transfert linguistique négatif. Le questionnaire apprenant examine le background linguistique, les difficultés perçues, et les stratégies d'apprentissage.

1.3.5 Procédure d'analyse

Les productions écrites ont été corrigées selon une grille de notation standardisée (1 point par réponse correcte, 0 pour réponse incorrecte). Les erreurs ont été catégorisées selon leur type (erreur d'accord verbal, confusion sémantique, omission, etc.) et leur fréquence. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives (pourcentages, moyennes). Les réponses ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique.

1.3.6. Performance globale au test de production

Les différentes performances des apprenants suivant le test.

Les résultats globaux du test révèlent un niveau de maîtrise préoccupant du morphème « on » chez les apprenants. Le tableau 1 présente la distribution des notes obtenues (sur 20 points).

Tableau 1 : Distribution des notes au test de substitution (N=50)

Marge de notes	Fréquence	Pourcentage	Interprétation
0-5	25	50 %	Échec grave
6-9	10	20 %	Échec
10-15	13	26 %	Passable
16-20	2	4 %	Bon
TOTAL	50	100 %	—

Le tableau 1 révèle des résultats alarmants. Exactement la moitié des apprenants (25 sur 50, soit 50 %) obtiennent des notes catastrophiques entre 0 et 5 sur 20, indiquant une maîtrise quasi-nulle du morphème « on ». Si l'on combine cette catégorie avec celle des notes entre 6 et 9 (10 apprenants, 20 %), on constate que 70 % de l'échantillon total échouent au test (note inférieure à 10/20).

Seulement 30 % des apprenants (15 sur 50) obtiennent la moyenne ou plus, avec une majorité dans la catégorie « passable » (13 apprenants, 26 %). Seuls 2 apprenants (4 %) démontrent une bonne maîtrise avec des notes entre 16 et 20. Ces résultats confirment quantitativement les perceptions des enseignants selon lesquelles le morphème « on » constitue une difficulté majeure généralisée.

1.3.7 Analyse détaillée des patterns d'erreurs

L'analyse item par item révèle des patterns d'erreurs spécifiques et récurrents. Les tableaux suivants présentent les erreurs les plus fréquentes pour des items représentatifs.

Tableau 2 : Item : « Je suis ici » → Transformation avec « on »

Type de réalisation	Fréquence	Pourcentage
Bonne réponse : On est ici.	4	20 %
Erreur 1 : *On suis ici.	41	55 %
Erreur 2 : *On sont ici.	2	10 %
Erreur 3 : *On sommes ici.	3	15 %

Le tableau 2 révèle un pattern d'erreur dominant : l'erreur « *on suis » apparaît chez 82 % (41 sur 50) des apprenants. Cette erreur reflète une stratégie de substitution directe où les apprenants remplacent « je » par « on » mais maintiennent l'accord verbal de première personne singulier. Cette surgénéralisation indique une compréhension incomplète de la règle fondamentale selon laquelle « on » requiert toujours l'accord à la troisième personne du singulier, indépendamment de son référent sémantique.

Tableau 3 : Item : « Les gens pensent que voyager enrichit l'esprit » → Transformation avec « on »

Type de realization	Fréquence	Pourcentage
Bonne réponse : On pense que voyager enrichit l'esprit.	5	10 %
Erreur 1 : *On pensons que...	39	78 %
Erreur 2 : *On pensez que...	4	8 %
Erreur 3 : *On pensent que...	2	4 %

Le tableau 3 montre un taux de réussite encore plus faible (10 %) pour cet item. L'erreur dominante « *on pensons » (78 %) reflète une logique similaire : les apprenants interprètent « les gens » comme un référent pluriel équivalent à « nous », et appliquent donc l'accord de première personne du pluriel. Cette erreur systématique démontre que les apprenants n'ont pas intégré la règle fondamentale selon laquelle « on » impose toujours l'accord à la troisième personne du singulier, quelle que soit la nature plurielle ou collective de son référent sémantique.

2. Résultats préliminaires : perceptions enseignantes

Les résultats des questionnaires enseignants révèlent une reconnaissance unanime de la problématique. À la question « *L'emploi du morphème 'on' constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants au cours de la grammaire ?* », les quatre enseignants (100 %) ont répondu affirmativement. Cette unanimité souligne la saillance perçue de cette difficulté dans le contexte pédagogique ghanéen.

De manière encore plus significative, tous les enseignants (100 %) ont indiqué que leurs apprenants ne maîtrisent pas les règles qui régissent l'emploi du morphème « on ». Cette évaluation négative généralisée, suggère que les difficultés ne concernent pas seulement quelques apprenants en difficulté, mais constituent un obstacle systémique affectant la majorité de la population apprenante.

Interrogés sur leurs propres difficultés dans l'enseignement du morphème « on », 75 % des enseignants ont reconnu éprouver eux-mêmes des défis pédagogiques dans ce domaine. Cette auto-évaluation honnête indique que la complexité du morphème pose des problèmes non seulement aux apprenants, mais également aux enseignants qui doivent concevoir des stratégies pédagogiques efficaces pour en faciliter l'acquisition.

3. Problème de transfert négatif et interférences linguistiques

Le transfert négatif et l'interférence linguistique sont deux phénomènes constatés dans l'expression (écrite ou orale) d'une personne qui se sert d'une langue seconde. Dans cette nouvelle langue, le locuteur injecte des structures phrastiques et morphématiques propres à sa première langue dans la seconde langue. Ces transferts et interférences ne respectent pas

souvent la morphosyntaxe ni la prosodie de la langue seconde. Cela conduit inévitablement à un mauvais usage de cette dernière.

Sous cette rubrique, nous avons utilisé les questionnaires qui nous ont également permis d'explorer la perception des enseignants concernant le rôle du transfert linguistique négatif dans les erreurs d'emploi du morphème "on". À la question « *Est-ce que vos apprenants transposent leur connaissance antérieurement acquise en anglais et en langue maternelle sur le français dans l'emploi du monème "on" ?* », tous les enseignants (100 %) ont répondu positivement

Plus révélateur encore, lorsqu'on leur a demandé d'estimer l'intensité de ce transfert négatif, 100 % des enseignants l'ont qualifié de « *très fort* ». Cette évaluation unanime confirme l'hypothèse théorique selon laquelle l'absence d'équivalent fonctionnel direct de "on" dans les langues de référence des apprenants (langues ghanéennes et anglais) crée une situation propice aux interférences et aux stratégies compensatoires inappropriées.

Cette perception enseignante s'aligne avec les prédictions de la théorie de l'interlangue de Selinker, qui souligne le rôle central du transfert linguistique dans la construction des systèmes intermédiaires que développent les apprenants. Les enseignants observent que les apprenants tendent à appliquer les stratégies référentielles et les patterns syntaxiques de leurs langues sources au morphème "on", générant ainsi des productions erronées.

4. Empreinte du contexte sociolinguistique sur l'apprentissage du français au Ghana

Comprendre les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants ghanéens nécessite une appréciation du contexte sociolinguistique complexe dans lequel s'inscrit l'enseignement du FLE au Ghana. Le Ghana est une nation multilingue où coexistent environ 80 langues locales, regroupées principalement en trois grandes familles linguistiques : les langues kwa (dont le twi, l'éwé, le ga), les langues gur (dont le dagbani, le frafra, le kusaal), et les langues mandées.

L'anglais, héritage de la colonisation britannique, occupe le statut de langue officielle et sert de lingua franca dans l'éducation, l'administration, et les médias. Cette situation linguistique crée un environnement d'apprentissage particulier où les apprenants de FLE possèdent déjà au moins deux systèmes linguistiques de référence : une ou plusieurs langues ghanéennes (acquises comme langues maternelles ou secondes) et l'anglais (acquis formellement à l'école et informellement dans l'environnement social).

L'enseignement du français au Ghana a connu une évolution significative depuis l'indépendance. Introduit initialement en 1961 à l'Institut des Langues, le français a été progressivement intégré dans le curriculum scolaire national suite aux réformes éducatives de 1973 et 1987. Depuis

l'adhésion du Ghana comme membre associé de la Francophonie en 2006, l'importance stratégique du français a été formellement reconnue, conduisant à une augmentation substantielle du nombre d'établissements offrant l'enseignement du français et du nombre d'apprenants.

Cette promotion du français s'inscrit dans une logique à la fois pragmatique et stratégique. Sur le plan économique, la maîtrise du français ouvre des opportunités commerciales avec les trois voisins francophones du Ghana et plus largement avec la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), dont la majorité des membres sont francophones. Sur le plan diplomatique, elle facilite la participation du Ghana aux forums régionaux et internationaux. Sur le plan éducatif, elle permet aux étudiants ghanéens d'accéder à des programmes académiques dans les universités francophones.

Malgré ces motivations institutionnelles fortes, l'enseignement du FLE au Ghana fait face à de nombreux défis. Les ressources pédagogiques demeurent limitées, notamment en termes de manuels actualisés, de matériel audiovisuel, et de laboratoires de langues. La formation des enseignants, bien qu'en amélioration grâce aux initiatives du Réseau des centres de français langue étrangère en Afrique (RECFLEA) et de la Ghana Association of French Teachers (GAFT), reste insuffisante pour couvrir tous les besoins.

De plus, l'environnement linguistique au Ghana ne permet pas aux apprenants d'accéder facilement au français authentique en dehors de la classe. Contrairement aux contextes européens, nord-américains ou africains francophones, où le français est une langue de communication quotidienne, les apprenants ont un accès facile à des médias francophones (télévision, radio, internet), les apprenants ghanéens quant à eux, ont peu d'opportunités d'exposition naturelle au français. Cette situation renforce la dépendance à l'instruction formelle en classe et limite les occasions d'acquisition incidente et d'immersion linguistique.

5. Discussion

Cette discussion se focalise sur les résultats de cette recherche et met en exergue les causes des difficultés d'emploi du morphème "on" du français pour les apprenants ghanéens et les différentes implications théoriques et méthodologies qui doivent servir de palliatif aux problèmes.

5.1. Interprétation à la lumière des cadres théoriques

Les résultats préliminaires s'interprètent de manière cohérente à travers les trois cadres théoriques mobilisés dans cette étude. Du point de vue de la théorie chomskyenne de l'acquisition du langage, la difficulté avec le morphème "on" peut être comprise comme résultant d'un conflit entre les

principes de la Grammaire Universelle et les paramètres spécifiques du français qui régissent ce morphème.

La Grammaire Universelle prédit que les apprenants rechercheront des régularités et des patterns systématiques dans la langue cible. Or, le morphème ‘on’ présente une irrégularité apparente : bien qu’il puisse référer sémantiquement à un groupe pluriel (lorsqu’il substitue ‘nous’), il maintient toujours l’accord verbal au singulier. Cette dissociation entre le nombre sémantique du référent et le nombre syntaxique de l’accord verbal contredit les attentes de régularité que la Grammaire Universelle génère.

La perspective de l’interlangue de Selinker offre un cadre explicatif complémentaire. Les erreurs observées (« on sommes », « on pensons », « on avons ») révèlent que les apprenants construisent des hypothèses sur le fonctionnement du morphème ‘on’ basées sur leurs connaissances linguistiques antérieures et sur des généralisations partielles. Lorsque ‘on’ remplace ‘nous’, les apprenants tendent à maintenir l’accord verbal de ‘nous’ (première personne du pluriel), créant ainsi une forme hybride qui reflète la logique interne de leur interlangue.

Ce phénomène illustre parfaitement le concept de surgénéralisation identifié par Selinker. Les apprenants comprennent que ‘on’ peut remplacer d’autres pronoms, mais ils généralisent incorrectement cette substitution au niveau de l’accord verbal, supposant que si ‘on’ = ‘nous’ sémantiquement, alors l’accord verbal devrait également refléter cette équivalence.

La théorie de la variation linguistique de Labov ajoute une dimension sociolinguistique cruciale à notre compréhension. Les difficultés des apprenants ne concernent pas seulement la maîtrise des règles grammaticales formelles, mais également la capacité à naviguer la variation contextuelle de l’emploi de ‘on’. Les enseignants doivent transmettre non seulement les règles d’accord, mais aussi les conventions sociolinguistiques qui régissent le choix entre ‘on’ et ‘nous’ selon les registres et les situations de communication.

5.2. Implications pour la théorie de l’acquisition

Cette étude contribue à la littérature sur l’acquisition des langues étrangères en documentant les défis spécifiques posés par un monème qui combine complexité syntaxique, polyvalence sémantique, et variation sociolinguistique. Le monème ‘on’ constitue un cas d’étude particulièrement intéressant car il défie plusieurs présomptions courantes sur l’acquisition grammaticale.

Premièrement, contrairement à de nombreux phénomènes grammaticaux qui peuvent être maîtrisés par l’application de règles explicites et mémorisables, ‘on’ requiert une compétence pragmatique et contextuelle qui s’acquiert plus difficilement par instruction formelle. Les apprenants

doivent développer une sensibilité aux indices contextuels subtils qui déterminent la valeur référentielle de ‘on’ dans différentes situations discursives.

Deuxièmement, l'étude souligne l'importance du transfert négatif même pour des éléments grammaticaux qui n'ont pas d'équivalent direct dans la langue source. L'absence d'un pronom fonctionnellement similaire à ‘on’ dans les langues ghanéennes et en anglais ne conduit pas à une « *ardoise vierge* » facilitant l'acquisition, mais plutôt à l'application de stratégies compensatoires basées sur des approximations fonctionnelles qui génèrent des erreurs systématiques.

Troisièmement, les résultats démontrent que même des enseignants qualifiés et expérimentés peuvent éprouver des difficultés dans l'enseignement de certains phénomènes grammaticaux complexes. Cette observation plaide pour une formation continue des enseignants de FLE axée non seulement sur les connaissances linguistiques, mais également sur les stratégies pédagogiques spécifiques pour enseigner des éléments grammaticaux problématiques.

5.3. Quelques stratégies innovantes pour aider les professeurs de français

Sur ce point, nous proposons trois stratégies qui puissent permettre à l'enseignant d'aider ses apprenants pour un bon usage du morphème ‘on’ du français.

5.3.1 *Enonciation concrète de la règle de l'usage du morphème ‘on’*

Les enseignements sont appelés à présenter explicitement et systématiquement la règle morphosyntaxique fondamentale de l'usage du morphème ‘on’ en français. Pour ce faire, ils doivent au prime abord préciser aux apprenants que le morphème ‘on’ requiert toujours l'accord verbal à la troisième personne du singulier, indépendamment de son référent sémantique. Cette règle doit être formulée clairement, répétée fréquemment, et renforcée par de nombreux exemples contrastant les bonnes et mauvaises productions :

- Ce qu'il faut dire : *On pense que...* (même si on = nous/les gens)
- Ce qu'il faut éviter : **On pensons / *On pensent*
- Mémorisation : « *On* » est toujours singulier → « *On est* », « *On a* », « *On pense* ».

5.3.2 *Approche contrastive*

Une approche contrastive mettant en évidence les différences entre « on » et ses approximations fonctionnelles en anglais peut aider les apprenants à développer une compréhension précise. Les enseignants peuvent créer des tableaux comparatifs montrant :

- Français « on » : toujours accord singulier
- Anglais « one » : accord singulier (similaire, mais usage rare)
- Anglais « you » (générique) : accord pluriel
- Anglais « they » (impersonnel) : accord pluriel

5.3.3 *Approches communicatives contextualisées*

Au-delà des exercices structuraux, les enseignants doivent intégrer l'emploi de « on » dans des activités communicatives authentiques :

- Dialogues et jeux de rôle utilisant « on » dans le registre familier.
- Production orale : descriptions utilisant « on » générique (« Au Ghana, on parle anglais », « En France, on mange du fromage »).
- Production écrite : récits personnels utilisant « on » pour « nous » (« Hier, on est allés au cinéma »).

Conclusion

Cette étude a examiné les contraintes d'emploi du morphème « on » chez les apprenants ghanéens de FLE à travers le prisme de trois cadres théoriques complémentaires : la théorie de l'acquisition du langage de Chomsky, la théorie de l'interlangue de Selinker, et la théorie de la variation linguistique de Labov. L'analyse révèle que les difficultés rencontrées par les apprenants résultent d'une interaction complexe entre facteurs linguistiques, cognitifs, et sociolinguistiques.

Les résultats confirment que le morphème « on », malgré sa fréquence élevée dans le français contemporain, constitue un obstacle majeur pour les apprenants ghanéens. La reconnaissance unanime de cette difficulté par les enseignants, combinée à leur perception d'un transfert négatif « très fort » des langues sources, souligne l'ampleur du défi pédagogique.

Les cadres théoriques mobilisés offrent des perspectives explicatives riches. La théorie chomskyenne aide à comprendre la tension entre la régularité attendue par la Grammaire Universelle et les particularités idiosyncrasiques du morphème « on ». La théorie de l'interlangue de Selinker éclaire les processus de construction d'hypothèses et de surgénéralisation qui génèrent les erreurs systématiques observées. La théorie de la variation linguistique de Labov souligne la dimension sociolinguistique de la compétence d'emploi de « on », rappelant que la maîtrise ne se limite pas à la correction grammaticale mais inclut l'appropriation contextuelle.

La présente recherche nous a permis de pallier une lacune dans la littérature sur l'enseignement du FLE en Afrique en documentant empiriquement les défis spécifiques au contexte ghanéen. Elle démontre que les obstacles ne sont pas simplement techniques (manque de ressources pédagogiques) ou pédagogiques (méthodes d'enseignement inadéquates), mais

également profondément ancrés dans les différences typologiques entre le français et les langues de référence des apprenants.

Les implications pour la pratique pédagogique sont multiples. Premièrement, l'enseignement du morphème "on" nécessite une approche explicite et systématique qui va au-delà de la simple présentation des règles d'accord. Les enseignants doivent sensibiliser les apprenants à la polyvalence sémantique du morphème et aux facteurs contextuels qui déterminent son interprétation.

Deuxièmement, une approche contrastive mettant en évidence les différences entre "on" et ses approximations fonctionnelles en anglais ("one", "they", "you" impersonnels) peut aider les apprenants à développer une compréhension plus précise de ses caractéristiques distinctives.

Troisièmement, l'exposition à des usages authentiques de "on" dans différents registres et contextes (à travers des médias francophones, des dialogues enregistrés, des textes variés) peut faciliter le développement d'une compétence sociolinguistique appropriée.

En conclusion, bien que le morphème "on" constitue indéniablement un défi pour les apprenants ghanéens de FLE, une compréhension théoriquement informée de la nature de ces difficultés peut orienter le développement de stratégies pédagogiques plus efficaces. Les recherches futures devraient examiner l'efficacité de différentes approches pédagogiques pour l'enseignement de ce morphème et explorer plus en profondeur les processus cognitifs et linguistiques impliqués dans son acquisition.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration concernant les participants humains : Cette étude a été approuvée par the *School of Post Graduate Programmes of Universty of Education, Winneba /Ghana* qui a donnée son autorisation en référénces à : *Ref./No :UEW/PF/1788/26 en date du 12 avril 2026.*

References:

1. Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
2. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

3. Fløttum, K., Jonasson, K., & Norén, C. (2007). *On: Pronom à facettes*. De Boeck.
4. Grevisse, M., & Goosse, A. (2002). *Le bon usage* (13e éd.). De Boeck Duculot.
5. Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
6. Sandfeld, K. (1970). *Syntaxe du français contemporain* (Vol. 1-3). Champion.
7. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
8. Tshiggfrey, M. (2006). Le français au Ghana : un outil incontournable. *La Lettre Diplomatique*, 78, 12-15.