

UNIVERSITY OF CAPE COAST

**INFLUENCE DES ÉLÉMENTS SYNTAXIQUES ANGLAIS SUR
L'ÉCRIT DES APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE (FLE) AU GHANA. LE CAS DE QUELQUES ÉCOLES
SECONDAIRES DANS LA MÉTROPOLE DE CAPE COAST**

JONAS KWABLA FIADZAWOO

2010

UNIVERSITY OF CAPE COAST

INFLUENCE DES ÉLÉMENTS SYNTAXIQUES ANGLAIS SUR
L'ÉCRIT DES APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
(FLE) AU GHANA. LE CAS DE QUELQUES ÉCOLES SECONDAIRES
DANS LA MÉTROPOLE DE CAPE COAST

BY

JONAS KWABLA FIADZAWOO

Thesis presented to the Department of French, Faculty of Arts, University of
Cape Coast in partial fulfillment of the requirements for Award of Master of
Philosophy Degree in French

MAY, 2010

DECLARATION

Candidate's Declaration

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

Candidate's Signature..... Date.....

Name: JONAS KWABLA FIADZAWOO

Supervisors' Declaration

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

Principal Supervisor's Signature Date.....

Name: D. D. KUUPOLE (PROF.)

Co-Supervisor's Signature..... Date.....

Name: ALEXANDER KWAWU (MR.)

ABSTRACT

Ghana after her independence adopted English Language as the official language of the country. English therefore enjoys the highest status more than other Ghanaian Languages since it is widely used as medium of communication in any national activities in jurisdiction, legislation, Government policy information and in the press. More so, despite the country being multilingual, English serves as the instructional language in our schools right from primary to tertiary. It is also the language in which major examinations are conducted. Dominant by status as it is over other Ghanaian Languages, English tends to have much influence in the written French of some students in Senior High Schools (SHS). The problem becomes much aggravated, as some grammatical notions especially concord in English are not similarly applicable in French. These phenomena have been the source of some of the major errors in French Grammar or syntax committed by students, hence a serious concern for West African Examination Council and the teachers of the language alike.

In this study, our attention is focused on three grammatical elements or parts of speech common to both languages namely: possessive adjectives, articles (definite and indefinite) and past participle. The study, based on tests conducted on third year students of some S.H.S. in the Metropolis of Cape Coast, reveals that students do commit many grammatical errors in written French due to some similarities and differences in both languages. These errors are committed not only as result of negative transfer of knowledge of English into French but also because of students' inadequate knowledge of the target language. The thesis ends with useful pedagogical suggestions that can help minimize the problem.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre très profonde gratitude à notre directeur de mémoire Professeur Domwin D. KUUPOLE, qui a dirigé cette recherche avec autant de patience et de vigilance malgré ses nombreux engagements pédagogiques et administratifs. Ses conseils infiniment précieux et féconds, ses encouragements tout au long de notre travail, ont été pour nous d'un prix inestimable.

Nous tenons à remercier également notre directeur adjoint, M. Alexander KWAWU pour ses suggestions importantes et pour sa patience.

Nous sommes aussi reconnaissant à M. Kofi Tsivanyo YIBOE et M. Anthony De-SOUZA, qui nous ont fourni des documents importants et qui ne cessent jamais de nous encourager depuis le début du programme.

Nous savons particulièrement gré à M. Edem BAKAH pour avoir accepté volontiers de parcourir la première partie du travail et pour ses suggestions qui ont aidé à améliorer le travail.

Nous remercions aussi M. Anthony NYANE, M. Mawuyra GLI, M. Baba HARUNA et tous les enseignants au Département de français pour leur aide et leur soutien moral.

Nous tenons à remercier vivement nos collègues: M. Ben BARDIS, M. Emil KONTEVI et Mme Esiyah ATSU qui n'ont pas cessé de prier pour le groupe.

Enfin, aux membres de notre famille, surtout nos parents et Foh James Atsu Hatoh les plus spéciaux dans notre vie, nous disons: *Mawu nena miano agbe afo wo de adu nu.*

DEDICACE

A ma mère, Mme. Florence A. Megbenou, à ma très chère épouse Anastasia E.

Kpeglo ainsi qu'à mon fils Jude Sedem Fiadzawoo.

SOMMAIRE

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DEDICACE	v
INTRODUCTION	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique	9
Questions de recherche	11
Hypothèses	12
Justification du sujet de recherche	12
Objectif du travail	14
Délimitation du champ de l'étude	15
Définitions opératoires des notions clés	16
Organisation des chapitres	22
CHAPITRE UN	
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	
Introduction	24
Analyse contrastive	24
Analyse contrastive dans la didactique des langues	26

Analyse d'erreurs	28
Interlangue et l'influence interlinguistique dans l'acquisition de langue étrangère (L3)	30
Travaux antérieurs	34
Notion d'accord du genre et du nombre en anglais et en français	34
Genre	35
Déterminant possessif	42
Déterminant (article défini/indéfini)	45
Participe Passé	50
Nombre	56
Déterminant possessif (l'adjectif possessif)	63
Déterminant (article défini/indéfini)	65
Participe Passé	68
Travaux des transferts interlinguistiques	70
Conclusion partiel	79
CHAPITRE DEUX	
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	81
Introduction	81
Public cible	82
Échantillonnage	83
Instruments de collectes des données	85
Étude-pilote	86

Déroulement du questionnaire et des tests	87
Technique d'analyse des données	88
Conclusion partielle	89
CHAPITRE TROIS	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	91
Introduction	91
Vie socio-démographique et linguistique des apprenants	93
Déterminant possessif	101
Article	107
Participe passé	113
Dépouillement et analyses de la rédaction des apprenants	118
D'autres facteurs qui sous-tendent l'influence interlinguistique	124
Typologie des langues	125
Environnement linguistique d'apprentissage	125
Statut de langue source et de langue cible	126
Âge de l'apprenant	127
Facteur « recency »	128
Validation des hypothèses	129
Conclusion partielle	132
CHAPITRE QUATRE	
PERSPECTIVES DIDACTIQUES ET CONCLUSION GÉNÉRALE	134

Introduction	134
Perspectives didactiques de l'étude	134
Utilisation d'une macro-alternance	139
Recours à une micro-alternance	140
Conclusion générale	144
Référence	148
Annexe A : Questionnaire	155
Annexe B : Une rédaction exemplaire (d'une répondante)	161
Annexe C : Une rédaction exemplaire (d'un répondant)	162
Annexe D : Formule du calcul de note moyenne	163

LISTE DE TABLEAUX

	Page
Tableau 1 : Déterminant possessif en français	44
Tableau 2 : Temps verbaux du participe passé en anglais	51
Tableau 3 : Participe passé du verbe <i>aller</i>	53
Tableau 4 : Comparaison entre l'emploi du participe passé et les accords en genre dans les deux langues	55
Tableau 5 : Formation du pluriel en anglais et en français	62
Tableau 6 : Choix d'un déterminant possessif selon l'accord avec le possesseur ou le possédé	65
Tableau 7 : Participe passé au niveau des accords en nombre en anglais et en français	69
Tableau 8 : Répartition de l'échantillon	84
Tableau 9: Âge des apprenants	93
Tableau 10 : Langues parlées par les apprenants	94
Tableau 11 : Langues parlées selon l'ordre d'acquisition	95
Tableau 12 : Langues écrites (au niveau de perfection)	97
Tableau 13 : Nombre d'apprenants et durée d'apprentissage du FLE	98
Tableau 14 : Zones majeures de transfert	99
Tableau 15 : Zones majeures de difficultés	100
Tableau 16 : Déterminant possessif (résultats)	105
Tableau 17: Test de déterminant possessif	106
Tableau 18 : Articles- défini et indéfini (résultats)	111

Tableau 19: Test des articles- défini et indéfini	112
Tableau 20 : Participe passé (résultats)	116
Tableau 21 : Test du participe passé	117
Tableau 22: Test de rédaction	119
Tableau 23 : Erreurs du genre et du nombre dans la rédaction des apprenants	120
Tableau 24 : Domaines sensibles du transfert négatif chez les apprenants	123

LISTE D'APPREVIATIONS

1 ^e , 2 ^e , 3 ^e 4 ^e 5 ^e	première, deuxième, troisième, quatrième..etc. (positions)
1 ^{eme} pers.	première personne
2 ^{eme} pers.	deuxième personne
3 ^{eme}	troisième personne.
%	pourcentage
adj.	adjectif
adj. poss. pl.	adjectif possessif pluriel
adj. poss. sing.	adjectif possessif singulier
f./fém.	féminin
f.pl. déf.	féminin pluriel défini
f.sing. def	féminin singulier défini
f.pl.indéf.	féminin pluriel indéfini
f.sing.indéf.	féminin singulier indéfini
f.pl.	féminin pluriel
f.sing.	féminin singulier
m./masc.	masculin
m.pl.	masculin pluriel
m.s./m.sing.	masculin singulier
N. /No.	nombre
pl.	pluriel
p.p.f.pl.	participe passé féminin pluriel
p.p.f.s.	participe passé féminin singulier

plus. obj.	plusieurs objets
sing.	Singulier(ère)
SVO	Sujet-Verbe-Objet (Objet : complément d'objet).
un seul obj.	un seul objet

INTRODUCTION

Cadre général de l'étude

La langue, selon Saussure (1916) est un code, un ensemble de faits linguistiques conçus comme appartenant à un répertoire dont dispose chaque individu qui cherche à communiquer. La langue étant un code, d'après Saussure (idem), c'est un système qui permet, en quelque sorte, à l'individu d'accomplir des actes de parole, de rédiger un message. Saussure explique que, le code est constitué d'un ensemble de signes, susceptibles de s'organiser selon *certaines règles*, tandis que le message est la communication à partir d'un certain choix, de signes organisés selon ces règles. Ce faisant, la langue est collective et la parole est un emploi particulier, une actualisation de cet ensemble collectif. D'une autre manière les règles d'un jeu qui définissent la manière dont on peut jouer représentent la langue, les structures virtuelles de la langue tandis que le déroulement de la partie, disputée selon ses règles, mais chaque fois d'une façon différente, représente la parole (Saussure, idem).

Si la langue est un ensemble de signes susceptibles de s'organiser selon certaines règles, alors son apprentissage aussi bien oral qu'écrit est l'apprentissage des règles. Ce concept Saussurien nous signale aussi que nous ne pouvons pas apprendre une langue telle que le français sans obéir à certaines règles. Le français, en tant que langue, au cours de son histoire, est passé de statut

de langue nationale à celui de première langue internationale avant de laisser sa place à l'hégémonie grandissante de la langue anglaise (Ade Ojo, 2002 : 2).

Au Ghana, l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE) date de plusieurs années, précisément en 1879 (Amonoo, 1988). L'introduction du français au Ghana devient pertinente à cause de beaucoup de facteurs, surtout le commerce et la position géographique du pays. Le Ghana est entouré des pays francophones : à l'est par le Togo, à l'ouest par la Côte d'Ivoire et au nord par le Burkina Faso. En plus, l'appartenance du Ghana aux Organisations Internationales telles que l'Union Africaine (UA), l'Organisation des Nations Unies (ONU) et la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) entre autres, oblige les Ghanéens à apprendre le français pour satisfaire à leurs besoins socio-culturels, communicatifs, économiques et politiques. A cet effet, l'enseignement-apprentissage du français au Ghana se donne comme objectif primordial de développer chez les apprenants les compétences linguistiques et communicatives à l'oral comme à l'écrit (Ministry of Education, 2007).

Nous nous focalisons sur l'écrit, car la production écrite (une des quatre compétences linguistiques qui obligent toujours le respect des règles) des apprenants en situation institutionnelle s'avère très importante dans la progression de l'enseignement-apprentissage. Un des moyens par lequel la compréhension des matières scolaires est évaluée, c'est la production écrite. C'est pourquoi, l'importance de cet aspect de formation des apprenants du FLE ne peut pas être sous-estimée.

Cependant, notre expérience d'étudiant et nos observations d'enseignant nous ont montré l'ampleur des difficultés qui se posent aux apprenants ghanéens quant à l'acquisition des compétences à l'écrit en français. Au niveau de Senior High School, les apprenants, à part d'autres matières scolaires, apprennent obligatoirement l'anglais pour satisfaire au besoin du programme de SHS mis en place par le Ministère de l'Education Ghanéen. Pour atteindre ces exigences, les apprenants déploient beaucoup d'efforts dans l'apprentissage de l'anglais parfois au détriment du FLE. En outre, l'anglais étant langue d'enseignement et langue officielle du pays, la majorité des apprenants de SHS parlent beaucoup d'anglais à l'école et à la maison avec leurs camarades et leurs familles respectivement sans aucun effort à s'exprimer en français. Car l'environnement linguistique n'est pas propice ou approprié pour qu'ils parlent français. D'ailleurs, la ressemblance de certaines notions du français et de l'anglais surtout en morpho-syntaxe embrouille les apprenants. Par conséquent, bon nombre d'apprenants ont la tendance à transférer ces notions de l'anglais dans l'écrit du FLE. Comme l'affirme WAEC Chief Examiners' Report on General Arts Programme SSSCE (2006:39), quelques candidats de SHS tendent à combler leurs lacunes en français en introduisant l'anglais dans leur français écrit :

Some candidates were not able to put across their ideas [...]. Some of them found a solution in the use of English words and even phrases which is unacceptable.

On peut donc admettre qu'une des difficultés qui provoquent souvent les erreurs chez les apprenants à part la nature interne de la langue française elle-même, est l'influence interlinguistique (Kellerman & Sharwood Smith, 1986). Nous voulons

présenter quelques exemples de nos observations à ce niveau. En anglais, le mot « information » est un mot non comptable et toujours au singulier. Les apprenants de SHS qui ont déjà intériorisé cette notion en anglais écrivent souvent ‘informations’ en français avec l’article singulier malgré la présence de la marque de pluriel ‘s’. Aussi les déterminants possessifs tels que « mon », « ton » « son » etc., prennent en français l’accord en genre et en nombre. Mais comme cet aspect grammatical n’existe pas en anglais, les erreurs comme « mon frères » au lieu de « mes frères » « son oncles » au lieu de « ses oncles », « sa mari » au lieu de « son mari » apparaissent souvent dans l’écrit des apprenants. Aussi, au niveau de l’emploi du participe passé, il y a l’accord en genre et en nombre entre sujet et verbe en français. Mais comme ce phénomène n’existe pas en anglais tel qu’en français, il y a toujours la confusion chez des apprenants quand ils écrivent en FLE. Nous pouvons attribuer certaines de ces confusions à l’influence de l’anglais préalablement acquis par les apprenants.

Compte tenu de la situation scolaire ghanéenne, les langues qui sont déjà en contact sont l’anglais, qui est l’héritage linguistique colonial (qui demeure langue d’enseignement à partir de la quatrième année de l’école primaire) et d’autres langues ghanéennes dont les prédominantes sont : des langues *Kwa* de l’Ouest ; l’akan (44,1%) et l’éwé (13%) représentant 57,1%, et des langues *Gur* ; le dagbani-15,9% (Adjabeng 1980 cité par Amuzu 2001: 2). Ainsi les apprenants se trouvent déjà dans une situation linguistique caractérisée par des rivalités des langues en contact avant l’introduction du français. En effet, dans la situation

plurilingue, il y a la tendance de transfert (le transfert positif ou le transfert négatif) dans l'apprentissage d'autres langues (Oléron, 1964).

Nous partageons le point de vue d'Oléron (*idem*) quant au transfert positif dans l'apprentissage (plurilingue). Il nous semble qu'un locuteur qui connaît déjà la conjugaison en anglais par exemple, aura peut-être moins de difficultés à maîtriser la même notion en français qu'un locuteur qui n'a jamais rencontré cette structure grammaticale dans son bagage linguistique. De plus, la structure de base (SVO) des langues française et anglaise est similaire, ce qui tend à accentuer le phénomène de transfert (Ahukanna et *al*, 1981). Le transfert des connaissances d'une langue à l'autre peut donc faciliter l'apprentissage.

Mais notre travail se situe dans le domaine didactique qui vise à trouver des remèdes aux problèmes d'enseignement-apprentissage. Donc nous nous intéressons à l'interférence ou au transfert négatif. Des rapports sur l'évaluation des méthodes et des programmes d'enseignement du français au Ghana ont confirmé que les apprenants commettent beaucoup d'erreurs et que ces erreurs peuvent témoigner de leurs domaines de difficultés dans l'apprentissage du français (WAEC, 2006). De même, d'après Yiboe (2001), des apprenants éwéphones prononcent mal des phonèmes français parce que ces phonèmes n'existent pas dans la langue éwé. Quant à lui, ce phénomène constitue le transfert négatif de la langue première éwé dans l'apprentissage du FLE. Notre intérêt dans cette étude porte sur l'influence des éléments syntaxiques anglais sur l'apprentissage du FLE chez des apprenants ghanéens aux écoles secondaires.

Concernant le rôle de la langue source (langue première) dans l'apprentissage d'une langue cible (langue étrangère), des behavioristes comme Skinner (1957) de la théorie comportementale, affirment que puisque les langues sont différentes dans tous les aspects, la langue source jouerait un rôle positif ou négatif sur l'apprentissage de la langue cible. L'apprenant va transférer quelques éléments de la langue source dans la langue cible (Lado, 1957). En effet, c'est cette position qui amène Lado à proposer l'hypothèse de l'analyse contrastive adoptée largement dans les années 60 et après, pour interpréter les erreurs interférentielles des apprenants. L'approche contrastive (ou comparative) postule que l'acquisition d'une langue étrangère est déterminée dans une certaine mesure par les acquis des apprenants, à savoir les structures linguistiques de leur langue maternelle (langue premièrement acquise).

Or pour les cognitivistes, (Chomsky, 1966 ; Piaget, 1967), à part le transfert des acquis de la langue source, dans la langue cible, il y a d'autres facteurs dans la langue cible elle-même qui peuvent provoquer les erreurs chez les apprenants- l'erreur de l'apprenant, au sens chomskyen, représente « sa grammaire » à un stade donné (Gaonac'h, 1991 :124). Ce qui les a amenés à proposer l'analyse des erreurs (Corder 1967, 1980). L'analyse des erreurs a donné lieu à la notion d'interlangue chez Selinker (1972) qui souligne que si les structures linguistiques d'une langue étrangère d'un apprenant sont déviantes, mal formées, incorrectes ou erronées, c'est en raison du fait qu'elles ne peuvent être complètement décrites ni par les règles de sa langue première ni par celles de sa langue étrangère. En effet, l'analyse des erreurs marque à partir des années 1960 une étape importante dans

la recherche en didactique des langues, progressivement détachée du cadre étroit de la linguistique appliquée (Besse & Porquier, 1984).

Hamers (1997), distingue trois types d'interférence : les interférences syntaxiques, les interférences phonétiques, et les interférences lexicales. Dans notre travail, nous voulons nous pencher sur les interférences syntaxiques. La syntaxe, selon Grevisse (2005) est l'ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase. D'après Grevisse (idem), la syntaxe est connue sous le terme, la grammaire- l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. Peytard et Genouvrier (1970 : 116) ajoutent aussi que, la grammaire est indissociable du terme morpho-syntaxe. « La grammaire ainsi entendue revient à une *morpho-syntaxe* comprenant une approche paradigmatique des morphèmes et une approche syntagmatique des règles de combinaison définies *supra* ; les deux approches restant évidemment complémentaires ». Selon Weinreich (1953 :148) « l'interférence est définie comme l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue ». Weinreich note que les interférences observées chez les enfants pourraient être attribuées aux langues en contact. Au point de vue de Sharwood, Smith et Kellerman (1986 :1), « L'influence interlinguistique est un terme proposé dans les années 1980 afin d'inclure certains phénomènes comme *le transfert, l'interférence, l'évitement, l'emprunt, et les aspects appropriés de manque langagier de L2* ». Nous proposons d'analyser les erreurs à l'écrit en FLE, que commettent les apprenants de SHS à cause des influences de la syntaxe anglaise, surtout les apprenants dans la Métropole de Cape Coast. Le domaine de l'influence syntaxique semble être

très vaste. Nous nous focalisons donc sur les phénomènes des accords en genre et en nombre au niveau de certaines parties de discours : l'adjectif possessif (le déterminant possessif) le participe passé et le choix du genre et du nombre au niveau de l'article défini et indéfini. Des apprenants de SHS dans la Métropole de Cape Coast, comme d'autres apprenants ghanéens qui ont acquis un certain niveau d'anglais et qui utilisent l'anglais plusieurs fois par jour plutôt que le français, commettent des erreurs syntaxiques de l'accord en genre et en nombre, car certains aspects de ces derniers n'existent pas dans la langue anglaise. Comme le souligne Lado (1957:59):

... Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to change.

Lado, dans ce sens attribue la notion de transfert négatif de L1 dans l'apprentissage de L2. Mais notre travail porte sur l'anglais qui n'est pas forcément la langue première de nos enquêtés. Du point de vue de son statut, l'anglais, au Ghana, est non seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse (Amuzu, 2000 :76). Aussi, d'après Voegelin & Voegelin (1977), Gordon (2005), Leclerc (2005), cités par Haruna (2008), l'anglais a environ un million de locuteurs au Ghana qui en usent uniquement comme langue seconde ; un statut qu'aucune langue ghanéenne n'est attribué. Ainsi, l'anglais est utilisé dans les affaires interterritoriales, dans l'enseignement supérieur et secondaire, dans la Haute Cour, dans les secteurs scientifique et technique et à l'Assemblée nationale. L'anglais bénéficie donc des fonctions les

plus prestigieuses à tous les égards au niveau national d'où la plus grande possibilité de son influence sur l'écrit des apprenants du FLE.

Problématique

La présente étude porte sur l'influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit en FLE des apprenants du français de quelques écoles secondaires dans la Métropole de Cape Coast.

Lors de nos études du FLE au niveau de licence (à l'Université de Cape Coast), une quantité considérable de nos erreurs ainsi que celles de nos camarades ont attiré notre attention, mais nous n'avons pas eu l'occasion de déterminer la source de ces erreurs. En plus, au cours de nos pratiques d'enseignant à l'école secondaire, nous avons constaté que les erreurs de nos apprenants sont plus ou moins similaires à celles que nous avons commises ou observées chez nos camarades. En effet, ces erreurs semblent avoir une autre origine que celles, habituelles, liées à nos langues maternelles. L'influence de notre langue officielle, l'anglais, semble y jouer un rôle déterminant.

Nous voulons ainsi considérer deux possibilités quant à la source des erreurs que les apprenants du FLE au niveau SHS produisent à l'écrit : soit elles proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais, soit c'est leur connaissance insuffisante de la langue française elle-même qui est à l'origine de ces erreurs.

Notre recherche s'appuie sur une exploitation des tests écrits chez les apprenants de SHS inscrits dans le programme de français et ayant appris l'anglais en tant que la langue d'instruction à partir de l'école primaire afin de

dégager les occurrences systématiques des influences interlinguistiques de l'anglais sur leur français écrit.

L'influence de la langue anglaise semble particulièrement préoccupante dans les domaines où l'anglais et le français paraissent identiques (Kellerman, 1987). Un exemple en est la présence du genre grammatical dans ces deux langues.

Selinker (1972 :52), cité dans Gaonac'h (1991 : 126-127), suggère que « l'apprentissage d'une deuxième langue donne lieu à cinq processus centraux :

- 1-transfert à partir de la L1;
- 2-transfert d'apprentissage de la langue cible ;
- 3- surgénéralisation des règles de la langue cible ;
- 4- les stratégies de communication ; et
- 5- les stratégies d'apprentissage de la langue cible ».

Dans cette étude, nous nous intéressons surtout aux trois premiers éléments de cette liste pour décrire les phénomènes liés à l'apprentissage du FLE.

Selon Lindsay & Norman (1980 : 512-513), « on appelle surgénéralisation la confusion qui en résulte : l'utilisation d'un mot est généralisée à des situations ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat ». Dans le cadre de notre travail où deux langues sont en question, il est important de souligner que les transferts à partir de l'anglais (L2) sur le français (L3) semblent se faire d'une manière inconsciente par les apprenants. Nous allons nous efforcer de montrer qu'une description de la structure des deux langues en présence et une analyse précise des erreurs permettent de mettre en valeur la

source possible des erreurs. Par ces démarches, nous pouvons proposer des solutions efficaces afin de réduire l'émergence des problèmes.

Notre problématique s'insère donc dans le domaine des phénomènes d'influence ou de transfert négatif. Elle consiste à identifier et à analyser les erreurs morpho-syntaxiques provenant de l'intrusion de l'anglais dans l'écrit en FLE des apprenants de Senior High School et en particulier dans la Métropole de Cape Coast.

Questions de recherche

Les deux questions principales sur lesquelles porte notre attention dans la présente recherche sont :

1. Quelles sont les erreurs produites dans l'écrit en FLE par les apprenants de SHS? Il s'agira ici d'identifier les productions erronées et les catégoriser. Les problèmes de genre et de nombre et leurs accords par rapport à certaines parties de discours seront identifiées et analysées.

2. Y a-t-il des erreurs liées à la nature de la langue française elle-même en dehors de l'influence de l'anglais préalablement acquis par les apprenants (les erreurs dues à la surgénéralisation des règles morpho-syntaxiques par des apprenants à cause de leur compétence restreinte en FLE (Selinker, 1972)?

Ici, nous voulons identifier les erreurs qui ont leur source au niveau de la nature interne du français (la langue cible) même.

Formulation des hypothèses

Les hypothèses sur lesquelles la présente étude est basée sont les suivantes:

1. L'influence des éléments syntaxiques anglais sur le FLE serait présente dans le domaine de l'accord (genre et nombre), d'où les erreurs morpho-syntaxiques dans l'écrit des apprenants de SHS.
2. Certaines erreurs syntaxiques des apprenants de SHS pourraient être liées à la nature interne de la langue française elle-même.

Justification du sujet de recherche

L'écrit des apprenants comme nous l'avons déjà dit plus haut dans le cadre général, est très important dans l'apprentissage. Il montre la progression systématique de l'enseignement-apprentissage des langues y compris le FLE; de l'oral on progresse à l'écrit (Nonnon, 2002).

Le problème de l'influence interlinguistique et surtout le problème lié aux influences des éléments syntaxes anglais sur le français langue étrangère est en soi un obstacle majeur pour tous les apprenants quelles que soient leurs langues en contact (SurrIDGE, 1995).

Dans cette étude, nous avons choisi l'analyse des erreurs morpho-syntaxiques qui relèvent des difficultés des apprenants dont la similarité et la différence du français et de l'anglais en genre et en nombre leur posent de grandes difficultés dans l'apprentissage du FLE.

L'influence d'une langue source sur l'apprentissage d'une langue cible (étrangère dans ce cas) a deux dimensions: l'une aide l'apprenant et l'autre lui

retarde le progrès. Plus souvent, l'enseignant tente de corriger les erreurs des apprenants sans succès. Notre expérience personnelle dans la classe de FLE montre que les mêmes erreurs corrigées aujourd'hui réapparaissent le lendemain dans un autre devoir écrit. Le problème peut être dû à la compétence restreinte de l'apprenant dans la langue étrangère ou à l'influence de la langue source sur la langue cible (la langue à apprendre). Dans le cadre de cette étude, il s'agit de l'interférence de quelques caractéristiques de la syntaxe anglaise sur celle du FLE.

Une étude de l'influence des éléments syntaxiques anglais dans l'écrit des apprenants peut nous aider à trouver des solutions pratiques pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Selon Besse et Porquier (1984), l'analyse des erreurs a deux objectifs, l'un théorique : pour mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; et l'autre pratique : pour améliorer l'enseignement-apprentissage. Les deux s'articulent l'un à l'autre. Notre étude peut servir comme une des pistes pour déterminer la source possible des erreurs syntaxiques chez les apprenants du FLE et les démarches à suivre pour résoudre le problème. Autrement dit, une telle recherche servirait à mieux expliquer et à mieux résoudre certains problèmes interlinguistiques dans l'écrit en FLE de nos apprenants. Notre étude s'avère pertinente, car jusqu'ici, à part Amuzu (2000) et Yibo (2001) qui ont fait des études pareilles portant sur le domaine du transfert linguistique chez les apprenants qui ont la langue éwé comme langue première, et aussi Bagnia (2008), qui a étudié 'l'impact du dagara une langue d'origine *Gur* sur le FLE', à notre connaissance, aucun travail n'a été fait sur l'aspect visé

concernant le sujet et le lieu multilingue tel que la Métropole de Cape Coast, que nous avons proposé.

Objectifs du travail

Notre intérêt pour ce travail dans le domaine du bilinguisme remonte à notre expérience personnelle en tant qu'apprenant et ensuite dans notre capacité d'enseignant. Ainsi, notre étude se situe dans le domaine didactique et linguistique. Elle vise à étudier les causes possibles des erreurs syntaxiques chez les apprenants et à proposer quelques remèdes aux problèmes posés par l'influence interlinguistique à l'enseignement-apprentissage des langues et surtout du FLE. Certains didacticiens comme Fries (1945), Lado (1957), Selinker (1972), Corder (1981), affirment que l'objet primordial de la didactique de langue est de trouver des remèdes aux facteurs interférentiels par la méthode d'analyse des erreurs. Notre analyse vise aussi à déterminer les raisons de l'influence des éléments syntaxiques de l'anglais dans l'écrit en FLE des apprenants de SHS et à répondre à certaines questions qui sont souvent posées par certains enseignants ainsi que par les apprenants eux-mêmes. En tout, notre objectif est de rechercher des remèdes aux difficultés interlinguistiques rencontrées par les apprenants dans la production écrite en FLE dans un milieu multilingue.

Au-delà du cadre restreint de cette étude, nous voulons aussi contribuer aux recherches visant à l'application des apports didactiques et linguistiques à l'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana et dans le monde.

Délimitation du champ de l'étude

Les difficultés soulevées par l'influence interlinguistique sont nombreuses. Elles se présentent dans tous les aspects de la langue : morphologiques, lexicaux, phonétiques et morpho-syntaxiques. Nous ne pouvons pas couvrir tous ces aspects dans une seule recherche. Ainsi notre étude se limite-t-elle à l'aspect morpho-syntaxique. Nous voulons étudier les difficultés de l'accord en genre et en nombre au niveau de certains éléments grammaticaux dans la langue française: le déterminant possessif (de l'adjectif possessif), les articles (défini et indéfini) et le participe passé. Ceci est par rapport au transfert linguistique des traits caractéristiques de la syntaxe anglaise sur l'écrit aux systèmes linguistiques du français par des apprenants. D'ailleurs, puisque notre recherche est une étude de cas, nous nous limiterons également aux apprenants qui ont appris le français pendant au moins trois ans. Les quatre établissements scolaires de SHS que nous avons choisis dans la Métropole de Cape Coast comprennent: Mfantsipim College, Holy Child Senior High School, University Practice Senior High School et Christ the King Academy Senior High School. Notre choix de ces établissements scolaires est justifié dans le chapitre deux sous le titre 'le public cible'. Mais la considération centrale est axée non seulement sur l'environnement linguistique de l'apprentissage du FLE, mais aussi, sur la possibilité d'avoir un échantillonnage représentatif.

Notre étude se situe dans un contexte où les apprenants parlent des langues maternelles diverses que nous ne connaissons pas bien. Il se peut que quelques erreurs syntaxiques commises par les enquêtés soient dues à l'influence de leurs

langues maternelles (Lado, 1957, Amuzu, 2000, Yiboe, 2001 et Bagnia, 2008). Nous nous inspirons des considérations de Houis (1971) qui sont en rapport avec des principes cognitivistes pour combler cette lacune. C'est pourquoi nous avons complété l'analyse contrastive par l'analyse des erreurs (Oléron, 1964 ; Corder, 1967, Chomsky, 1973). Quelles sont les notions clés associées à cette recherche ?

Définition opératoire de quelques notions clés

La langue source :

La langue source, en général, est synonyme de langue de départ et dans sa définition en didactique, peut être remplacée par la première ou la deuxième langue de l'apprenant. Selon Dabène (1994 :16) « langue source est opposée à celle de langue cible et fréquemment utilisée dans les analyses de linguistique contrastive ». Elle remarque que le terme «langue source» ne désigne généralement dans cette perspective qu'une entité abstraite, décrite par les linguistes, et non l'ensemble des compétences réelles des sujets. En ce qui concerne notre recherche, elle porte sur une langue à laquelle l'apprenant se réfère pour construire son interlangue ; celle-ci peut être sa L1 ou sa L2. Mais dans la présente étude, notre attention est centrée sur l'anglais comme la langue source, car tous nos enquêtés parlent et écrivent cette langue.

La langue cible :

La langue cible dans la terminologie contrastive désigne la langue étrangère (dans ce cas, le FLE), objet d'un apprentissage dont on (les contrastivistes) affirme souvent qu'il se différencie de l'apprentissage de la langue maternelle (L1) et ne pose pas le même problème que celui de L1 lors de son

apprentissage. Selon Cuq (1991: 99) ; « toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes ». D'après Bogaards (1991 :30), on parle de langue seconde quand l'apprentissage se fait au contact des locuteurs natifs de la langue à apprendre, et de langue étrangère quand ce genre de contact manque. Pour la présente étude, le français est langue étrangère et l'anglais est langue d'enseignement dans notre système éducatif. Autrement dit, le français dans ce cas devient langue cible alors que l'anglais est langue source ou langue de départ. Mais, chronologiquement par rapport à la langue maternelle (L1) et la condition de l'apprentissage au Ghana, l'anglais, devient langue seconde (L2) et le français est langue étrangère (dans ce sens L3). Mais rappelons que nous ne travaillons pas sur la langue maternelle dans ce travail. Notre étude se situe dans un milieu linguistique où nos enquêtés parlent des langues maternelles diverses que nous, en tant qu'enquêteur, ne comprenons pas bien. Il y a même des apprenants qui réfèrent à la langue anglaise comme leur langue première; dans ce cas l'anglais devient leur L1.

Le transfert :

Le transfert consiste à réutiliser dans l'apprentissage d'une L2 les habitudes et savoirs acquis préalablement. Selon Odlin (1989 :27) « le transfert se définit comme l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et une autre langue qui a été précédemment (et peut-être imparfaitement) acquise ». Oléron (1964) affirme que la similitude entre les structures de deux langues facilite l'apprentissage, alors que leur différence tend à rendre cet

apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement verbal. Les effets de similitude et de différence entre la langue source et la langue cible sont conçus respectivement en termes de transferts à résultats positifs et négatifs. Oléron (op.cit) ajoute qu'il y a transfert lorsqu'une activité précédente modifie, par facilitation ou par inhibition, celle qui suit. Dans le cas de transfert positif, il pense qu'une acquisition antérieure aurait facilité l'amélioration de l'efficacité dans l'exécution ou l'apprentissage de la tâche qui suit. Par contre, il y a un transfert négatif au cas où l'influence de l'acquisition antérieure d'une première tâche se traduirait par une diminution de l'efficacité de la seconde. Dans notre étude, nous considérons le transfert négatif. Mais en général, en tant qu'enseignant, le concept de transfert va nous permettre de savoir comment gérer les acquis des apprenants afin de bien enseigner ce qui est ciblé.

Les erreurs :

Selon Perdue (1977), les erreurs se distinguent des fautes ou des lapsus d'un sujet parlant. Le sujet parlant se corrige quand il fait une faute. Il la reconnaît même si son attention n'est pas attirée sur le lapsus.

La notion d'erreur par rapport à notre travail, tient au niveau morpho-syntaxique ou grammatical, c'est-à-dire au « dérèglement » du système linguistique de l'apprenant dans la production écrite au niveau des accords en genre et en nombre dans la langue étrangère.

Rappelons que la position behavioriste considère qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreur (Corder, 1967, 1971, 1980). « Si en

réalité des erreurs se produisent, c'est que la méthode n'est pas correctement conçue, ou que des circonstances particulières liées à l'élève, (comme par exemple, la fatigue, l'inintention...) conduisent à une performance imparfaite » (Gaonac'h 1991 :123). L'erreur est donc considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable. Cependant, le statut de l'erreur s'est quelque peu modifié aujourd'hui. Selon le point de vue des cognitivistes, l'erreur constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire qui reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives (Brown & Fraser, 1963).

Apprentissage ou acquisition ?

Face à des conceptions chomskyennes (qui pensent qu'il existe dans l'acquisition une structure innée du langage naturel) de la langue dans les années 1970, une distinction entre « apprendre » une langue et « acquérir » une langue a été proposée par Krashen (1982). Selon Matthey (1996 :2), « dans le cas d'acquisition d'une langue, c'est uniquement l'exposition de l'apprenant à des données intelligibles de la langue cible (comprehensible input) qui lui permettraient, inconsciemment, d'acquérir une compétence linguistique dans cette langue, pour autant que le filtre affectif ne soit pas trop fort ».

Quant à l'apprentissage, Cuq et Gruca (2002 :23) le considèrent comme « une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère ». En ce qui

concerne les modalités de réalisation des activités de l'apprentissage, il existe plusieurs paramètres qui jouent à la fois un rôle décisif : les paramètres du temps, du lieu, de la durée de l'apprentissage, des conditions de l'apprentissage, etc. En considérant ces paramètres, Dabène (1994), note donc que l'apprentissage est ce qui se déroule en milieu scolaire. C'est ce que l'on appelle aussi l'apprentissage formel qui s'oppose à l'apprentissage informel-l'acquisition de la langue maternelle.

La description des mécanismes de l'apprentissage formel dans un milieu de L2 (le cas de notre recherche) fait référence d'une part à l'analyse contrastive, et d'autre part à l'analyse des erreurs propre au domaine de la didactique des langues, qui découlent l'une et l'autre des théories générales de l'apprentissage. Nous partageons la théorie behavioriste sur ce point précis que l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adulte n'est plus inné mais plutôt mécanique, car il a déjà appris les règles grammaticales de sa langue maternelle et/ou d'autre(s) langue(s). Certains de nos enquêtés sont adolescents et d'autres sont adultes (de 15 ans à 21 ans). Comme ajoute Girard (1972), l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Chez un apprenant adolescent/adulte, ces paramètres qui ont acquis leur place entre les principes et les expériences linguistiques doivent être refixés en fonction des principes de la langue cible, contrairement à la situation d'un enfant qui s'adapte à ces paramètres en fonction des principes vierges. Nous constatons ainsi que l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adolescent/adulte, qui est un processus où il doit (re)fixer certains

paramètres en fonction de la langue cible, est parfois difficile, dans le milieu formel.

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut dans l'introduction, notre étude porte sur l'apprentissage formel d'une troisième langue dans le milieu de(s) langue(s) maternelle(s) et de l'anglais, par des apprenants de l'école secondaire au Ghana. Nous ne nous intéressons pas ici à l'apprentissage informel ni au milieu naturel de la langue cible. Un apprenant adolescent ou adulte qui n'est pas illettré cherche toujours des règles et des explications car il dépasse déjà la période d'imitation de l'enfant. (L'apprentissage d'une langue est un processus d'imitation, Girard, 1972). Selon la théorie behavioriste, ceci rend son apprentissage purement mécanique, avant qu'il n'arrive à la phase d'acquisition où il n'aurait donc plus besoin d'apprendre toutes les configurations syntaxiques de la langue cible.

Puisque cette étude est centrée sur les transferts négatifs issus d'un apprentissage d'une langue étrangère, nous présentons notre travail d'analyse des systèmes syntaxiques des deux langues en question dans cette étude à la lumière de ces notions. Cette analyse est réalisée à deux niveaux : l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs. Car la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, que l'on l'envisage dans un cadre behavioriste ou dans un cadre constructiviste, justifie le double recours à une analyse contrastive, fondée sur des descriptions linguistiques, et à une analyse des erreurs, en termes de difficultés d'apprentissage (Besse & Porquier, 1984).

L'écrit :

L'écrit constitue une des quatre compétences de l'apprentissage d'une langue. Ces compétences sont: *comprendre, parler, lire, et écrire*. Selon *Le Petit Larousse* (2003 :361), le mot 'écrit' (nom du verbe 'écrire') est polysémique. Mais cet ouvrage propose deux définitions suivantes qui nous conviennent dans la présente étude:

1. *Exprimé par le moyen de l'écriture ; Épreuves écrites d'un examen.*
2. *Ensemble des épreuves écrites d'un examen, d'un concours par opposition à l'oral.*

Notre travail se focalise sur l'ensemble des épreuves écrites des apprenants. C'est-à-dire, nous constituons le corpus de l'étude à travers la production écrite des apprenants. En effet, notre corpus est constitué à travers l'écrit des tests par les apprenants.

Senior High School :

Le terme *Senior High School* pourrait correspondre au lycée du système francophone. L'examen final passé à ce niveau est l'équivalent du baccalauréat deuxième partie de la classe de terminale. Cette équivalence se justifie du fait que les apprenants qui réussissent à l'examen final de Senior High School Certificate Examination appelé récemment WASSCE entrent directement à l'université sans passer aucun concours.

Organisation des chapitres

Notre travail est divisé en quatre chapitres. En guise d'introduction, nous présentons le cadre général, qui englobe quelques repères sur le problème que nous étudions et le cadre dans lequel nous allons inscrire notre sujet. Ensuite,

nous traitons quelques notions qui sont pertinentes à notre sujet en termes de définition. Ces notions sont : langue source, langue cible, langue étrangère, transfert, apprentissage-acquisition et erreurs. Cette étape comporte aussi notre problématique, nos questions de recherche et finalement nos hypothèses.

Le premier chapitre consiste en cadre théorique, c'est-à-dire, les fondements théoriques sur l'apprentissage des langues et la revue de la littérature disponible par rapport au sujet. Le chapitre deux est consacré à la méthodologie adoptée pour la réalisation du travail. La technique choisie comporte des questionnaires et une série de tests écrits basés sur le modèle WAEC. Le but de ces tests est de présenter un corpus sur la population visée afin de faire des analyses des données pour déterminer la source des problèmes examinés. Ces analyses, voire l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, sont en rapport avec l'anglais et le français au niveau de l'accord en genre et en nombre sur les trois éléments grammaticaux que nous étudions : les articles défini et indéfini; le participe passé; et les déterminants possessifs. Le troisième chapitre constitue la présentation et la discussion des données recueillies. Nous présentons dans ce même chapitre, sous forme de tableaux les domaines sensibles et les sources possibles de la production d'erreurs dans les aspects morpho-syntaxiques étudiés. Dans le dernier chapitre, c'est-à-dire le chapitre quatre, nous présentons les perspectives pédagogiques et ensuite la conclusion générale de l'étude.

CHAPITRE UN

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Ce chapitre se donne comme objectif de construire une base solide pour notre étude. Les théories didactiques et linguistiques qui cadrent le mieux avec cette étude sont l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs basées sur les apports behavioristes et cognitivistes. La deuxième partie du chapitre sera consacrée aux travaux antérieurs effectués dans le domaine de notre étude.

L'analyse contrastive

Une des idées proposées par l'école behavioriste (Bloomfield, 1935 ; Skinner, 1938) que l'apprentissage de L2 est déterminé principalement par la structure de L1 de l'apprenant forme la base de la théorie d'analyse contrastive. La comparaison de deux langues, quelles soient proches ou non, est ce que l'on entend généralement par analyse contrastive. La seule contrainte liée à la linguistique contrastive est d'être limitée à une paire de langues sans aucune exigence de parenté entre ces langues. L'analyse contrastive résulte à l'origine, des études de contact des langues (Weinreich, 1953; Haugen, 1956) décrivant une influence de la première langue des immigrants par leur nouvelle langue. Weinreich (idem) décrit deux ou plusieurs langues considérées d'être en contact si elles sont employées par les mêmes individus. Weinreich (1953) a fait ses études

sur le bilinguisme et l'analyse contrastive ou les « langues en contact ». Il utilise le terme « interférence » pour faire référence à toute différence existant entre le discours d'un monolingue et celui d'un bilingue. Selon son point de vue, l'interférence constitue un des résidus de la situation de contact des langues et peut être considérée comme déviations par rapport aux normes de deux langues en contact parlées par le bilingue que l'on constate dans son discours. Selon Weinreich (op.cit.), d'autres facteurs qui sont à la base de l'interférence de la langue source sur la langue cible ou deux langues en contact sont : l'âge de l'apprenant, la motivation, les aptitudes langagières ou l'attitude vis-à-vis de la langue à apprendre.

Lado (1957) a étudié le cas inverse, c'est-à-dire l'interférence de L1 dans l'apprentissage de L2. C'est Lado qui met en évidence la place du transfert de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible. Pour lui, le résultat du transfert de la langue source dans la langue cible peut être positif ou négatif. Selon Lado, dans le cas de similarités entre deux langues, les transferts sont positifs ; dans le cas de différences, l'apprenant produit des erreurs. En ce qui concerne le processus de l'apprentissage, qui tend vers la disparition des erreurs dues aux transferts négatifs, on peut alors supposer que pour les apprenants anglophones dont la langue a un ordre des mots; Sujet, Verbe et Objet (SVO), l'apprentissage du français sera plus facile (moins de transferts négatifs) que pour l'apprentissage d'autres langues qui n'ont rien en commun avec la langue française.

L'analyse contrastive dans la didactique des langues

Depuis longtemps l'analyse contrastive n'occupe plus la place centrale en didactique des langues, toutefois elle est encore un outil précieux pour établir les degrés de différence et de ressemblance entre deux ou plusieurs langues et par conséquent, le degré de difficulté de l'apprentissage de la langue étrangère. Cette analyse contrastive a joué un rôle important à l'époque du behaviorisme dans la prédiction des transferts des habitudes et des interférences de la langue maternelle à L2 (Lado, 1957).

En ce qui concerne les principes de cette analyse, Fries (1945 : 9) souligne que «les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant ». Cette idée a trouvé sa place dans certains travaux de l'École de Prague et a été développée par Lado (1957 : 70). C'est ainsi que Lado insiste sur la comparaison des structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue source et celle de la langue cible : « en comparant chaque structure (pattern) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ».

L'approche contrastive (ou comparative) postule donc que l'acquisition d'une langue étrangère est déterminée dans une certaine mesure par les acquis des apprenants, à savoir les structures linguistiques de leur langue maternelle. Pour Germain (1993 : 30), la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde tient à :

1. l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà,
2. l'impossibilité de déstructurer cet acquis,

3. la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances.

Ce qui existe déjà, c'est la langue maternelle et éventuellement deux ou plusieurs langues déjà connues. Ce dont il s'agit c'est d'y « superposer » une autre langue (Besse & Porquier, 1984), dans ce cas le français.

Lors qu'il y a des ressemblances entre cette nouvelle langue et la langue que l'apprenant a déjà acquise (par rapport à celle-ci), il s'agit d'influences positives. En revanche, s'il y a des différences, nous constatons davantage d'obstacles dans l'apprentissage ; elles pourront être source d'erreurs. C'est ce qui est appelé « interférence ».

La notion d'interférence inspirée directement des théories behavioristes de l'apprentissage (Debyser, 1970), est toujours d'actualité. Elle est ainsi résumée par Oléron (1964 : 115-117) :

dans tous les cas où une activité modifie d'une façon quelconque, par facilitation ou interférence, celle qui la suit, on dit qu'il y a transfert (...). Lorsque l'imitation ou l'apprentissage d'une tâche provoque une amélioration de l'efficacité dans celle qui la suit, on dit que les effets de transfert sont positifs et qu'il y a facilitation proactive (...) si l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficacité de la seconde, on dit que les effets de transfert sont négatifs, on parle d'inhibition ou d'interférence proactive.

Oléron (idem), dans ce sens, affirme le point de vue behavioriste que les *similitudes* entre les structures de deux langues facilitent l'apprentissage alors que les *différences* tendent à rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement verbal.

Quel est le point de vue des cognitivistes/constructivistes qui proposent plutôt l'analyse des erreurs ?

L'analyse des erreurs

D'autres termes sur lesquels les behavioristes et les cognitivistes se divergent sont les termes *erreur* et *faute*. Est-ce que l'apprenant fait une faute ou une erreur?

Erreur ou faute ?

Jusqu'à la fin des années 1960 aux États-Unis et des années 1980 en France, on parlait de « faute », la langue de l'apprenant étant vue comme une version défectueuse de la langue du natif adulte. Le terme de faute avait (a toujours) une forte connotation négative. De nos jours, on est conscient du fait que l'apprenant a une langue qui est gérée par son propre système de règles. Au fur et à mesure qu'il avance dans la L2, l'apprenant construit des règles qui font évoluer son interlangue. La didactique actuelle ne parle donc plus de faute mais d'erreur, dans une dynamique d'appropriation d'une langue, inspirée par la position méthodologique des approches communicatives (Cuq & Gruca, 2002).

L'analyse des erreurs est d'abord envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives (Corder, 1967 ; 1980):

les erreurs produites et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...]. En se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues [...]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits (Stevens, 1964 : 65).

L'analyse des erreurs compense l'impossibilité ou la difficulté d'analyse contrastive dans le cas des langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas des publics plurilingues, comme par exemple parmi les populations d'immigrants en Europe apprenant la langue du pays d'accueil, ou encore dans de nombreux pays africains (Houis, 1971) tels que le Ghana.

En principe et en pratique, cette première génération d'analyse des erreurs débouchait sur des inventaires d'erreurs phonétiques, lexicales, morpho-syntaxique qui sont classées selon des typologies diverses : erreurs relatives/absolues ; erreurs par addition/omission ou remplacement, erreurs sur le genre/le nombre ; etc, éventuellement en les associant à des pourcentages statistiques permettant parfois d'en apprécier les fréquences (Porquier, 1977).

Corder (1967 ; 1980) souligne que l'apparition d'erreurs dans l'apprentissage d'une L2 comme dans celui de L1 constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et qu'elle reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives.

Comme le soulignent par ailleurs Besse et Porquier (1984: 207) :

l'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique: mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère: l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception des principes et de pratique d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues.

Alors que la linguistique comparative est centrée sur la comparaison de la L1 des apprenants avec la L2, la linguistique comparative appliquée compare la version de L2 des apprenants (leur interlangue, qui comporte des erreurs) avec la version de la langue cible standard (James, 1990). Ce développement signale le remplacement de la linguistique comparative prédictive originale de Lado (1957-1964) par l'interlinguistique descriptive actuelle et le diagnostic de l'analyse de transfert exposée par Gass et Selinker (1983) et Odlin (1989).

L'interlangue et l'influence interlinguistique dans l'acquisition de langue étrangère (L3)

Selon Sharwood, Smith et Kellerman (1986) cités dans le cadre général, « l'influence interlinguistique » est un terme proposé dans les années 1980 afin d'inclure, entre autres, certains phénomènes tels que le transfert, l'interférence, l'évitement, l'emprunt et les aspects appropriés de manque langagier de L2. L'étude du phénomène de transfert (positif ou négatif) dans l'acquisition de L2 relève d'une longue tradition et elle est considérée comme un domaine central de recherche pour certains didacticiens (Gass & Selinker, 1983 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989).

La recherche dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère a connu des développements importants. Les processus mis en oeuvre pour l'acquisition de langue étrangère peuvent avoir des ressemblances avec ceux qui sont appliqués par les apprenants de L2, mais selon Clyne (1997 :113) « la langue ajoutée complique les opérations des processus ».

Les conditions dans lesquelles les influences interlinguistiques prennent place sont déterminées par plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent permettre de

prédire à la fois le poids relatif des influences interlinguistiques dans les productions des apprenants et la langue de départ des éléments transférés, la langue à laquelle l'apprenant se réfère dans sa production, qui pourra être L1 ou L2. Parmi ces facteurs, la typologie linguistique joue un rôle dans le choix de la langue de départ. Selon Cenoz *et al.* (2001), les apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible. Kellerman (1983) quant à lui, a utilisé le concept de *psychotypologie*, pour faire référence aux langues qui sont perçues comme plus proches typologiquement. L'effet de psychotypologie a été confirmé dans plusieurs recherches (Bild & Swain, 1989; Möhel, 1989). Par exemple, les apprenants de français et d'anglais (locuteurs natifs d'une langue non indo-européenne), ont tendance à transférer plus spontanément le vocabulaire et les structures d'une langue indo-européenne qu'ils connaissent que de leur L1 (Ahukanna *et al.*, 1981 ; Bartelet, 1989). Ce phénomène pourrait expliquer pourquoi l'anglais a beaucoup plus d'influence sur l'écrit en FLE de nos apprenants de SHS et non sur d'autres langues ghanéennes en particulier, dans le cadre de notre étude.

La typologie des langues est une méthode de classification des langues selon plusieurs critères *grammaticaux et linguistiques* permettant de les classer en types et non en *familles génétiques*. Il existe plusieurs jeux de critères permettant de classer ainsi les langues parmi lesquels :

- * Les types de variabilités des significations selon les traits grammaticaux (langues flexionnelles, langues agglutinantes, langues isolantes) ;
- * L'utilisation ou non de classificateurs ;
- * L'utilisation de l'ergatif ou de l'accusatif ;
- * L'ordre des fonctions syntaxiques (Sujet Verbe Object, SOV, VSO, VOS OSV ou OVS) ;

- * La présence ou non des propositions subordonnées relatives ;
- * Le type d'utilisation qu'en font les locuteurs en tant qu'elle joue sur la structure même de la langue (langue véhiculaire, vernaculaire, liturgique, koïne, créole, sabir, pidgin, etc...).
- * Le nombre de phonèmes ou le type de phonèmes utilisés etc.

(fr.wikipedia.org/wiki/Typologie_des_langues : consulté le 24 août, 2009).

Dans cette étude, nous considérons que l'anglais et le français appartiennent à une même famille typologique par rapport à l'ordre des fonctions syntaxiques.

Un des facteurs qui peut déterminer la présence des influences interlinguistiques est en relation avec le contexte dans lequel la communication a lieu. Selon Grosjean (1998), il s'agit là de savoir si l'apprenant est dans un contexte bilingue ou monolingue. Ce facteur est pertinent dans notre recherche car les apprenants de SHS sont bilingues. Malgré le fait qu'ils sont exposés dans leur vie quotidienne à leurs langues maternelles (diverses dans ce cas), l'anglais est partout présent. Les médias électroniques, c'est-à-dire, les chaînes de la télévision (privées et publique), les stations FM et la radio nationale en font grandement usage (Edu-Buandoh, 2006 citée par Haruna, 2008).

Robert (2004) définit un bilingue comme quelqu'un qui parle, possède parfaitement deux langues. Ceci était le point de vue de Bloomfield (1935) qui a défini le bilingue comme un individu possédant une compétence de locuteur natif dans deux langues. À l'opposé de cette définition qui n'inclut que des bilingues parfaits, MacNamara (1967) a proposé que le bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre « habilités » linguistiques, à savoir *comprendre, parler, lire, et écrire* dans une langue autre que sa langue maternelle. Entre ces deux définitions extrêmes, il existe une gamme intermédiaire de

définitions comme, par exemple celle de Titone (1972) pour qui un bilingue possède une capacité de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue. Mais cette dernière ne spécifie pas ce qu'il faut entendre par « respect des concepts et des structures propres à une langue ». Notons que ces définitions peuvent ne porter que sur une seule dimension de la compétence du sujet dans les deux langues.

De toutes les définitions ou typologies proposées, retenons seulement celles qui nous semblent ici pertinentes, soit parce qu'elles sont opérationnelles et donc faciles d'utilisation dans notre recherche empirique, soit parce qu'elles s'appuient sur un construit théorique qui nous permet de mieux aborder notre étude du phénomène de bilinguisme. Dans cette recherche quand nous considérons les apprenants comme « bilingues naturels », l'accent est mis sur une dimension de ce phénomène qui de ce fait est appréhendé sous la définition extrémiste de Bloomfield (bilingue parfait) ; nous mettons l'accent plutôt sur le 'bilinguisme ordinaire'. Par le bilinguisme ordinaire, il faut entendre le bilinguisme de n'importe quel individu, qui en fonction de circonstances diverses (mariage mixte, déplacements et migrations, politiques linguistiques de la région de résidence, etc.) doit développer des capacités à communiquer dans plus d'une langue pour remplir ses besoins de communication au quotidien (Coste, Moore & Zarate, 1998 :19).

Travaux antérieurs

Dans ce sous-chapitre, nous voulons faire une synthèse de certains travaux essentiels qui traitent quelques aspects des phénomènes que nous examinons. Ce sous-chapitre est donc une rédaction à deux phases : d'abord nous allons présenter la notion du genre et du nombre au point de vue de certains ouvrages français et anglais. Ensuite, nous allons faire une synthèse de quelques travaux pertinents d'origine ghanéenne et étrangère qui traitent les phénomènes des influences interlinguistiques. Nous voulons considérer les deux phases sous les titres suivants : notion d'accord du genre et du nombre en anglais et en français ; et travaux des transferts interlinguistiques.

Notion d'accord du genre et du nombre en anglais et en français

Nous admettons que pour tous les termes qui seront définis ici (dans cette section, le genre, le nombre, l'article etc.), nous avons consulté des dictionnaires. Pour chacun des termes, nous n'avons conservé que les éléments de définition correspondant aux concepts grammaticaux. Nous partageons l'idée de Saussure (1973 :31) que « c'est de mauvaise méthode que de partir des mots pour définir les choses » mais dans un domaine où il considère que les objets ne sont pas « donnés d'avance » et/ou « c'est le point de vue qui crée l'objet ». Besse (1998) souligne que Saussure lui-même accorde beaucoup d'importance aux termes dont il use dans l'élaboration de sa linguistique générale. Nous allons donc examiner l'aspect du genre et son emploi en français et en anglais et ensuite nous allons aborder l'aspect du nombre et son emploi en français et en anglais.

Le genre :

Des points de vue général, grammatical et linguistique, le genre est une catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, féminin ou aux choses neutres. Selon Grevisse (2005 :23), « le genre indique en général, le sexe des êtres ». D'après Webster et Gove (2002), la notion de genre (gender) du point de vue linguistique fait référence à chacune de deux ou plusieurs sous-classes, dans une classe grammaticale d'une langue (comme nom, pronom, adjectif, verbe) qui sont en partie arbitraires, mais aussi en partie basées sur les caractéristiques distinctives comme la forme, la manière d'existence (ex. animé, non animé), ou le sexe (ex. masculin, féminin, ou neutre) et qui déterminent l'accord.

En anglais moderne, le genre grammatical existe rarement. Dans la langue anglaise, selon Simpson et Weiner (1991: 619), le concept de genre (gender) dans son sens général, est une classification grammaticale des noms et des mots correspondant grossièrement aux deux sexes ou au neutre; chaque classe de noms (voir n. masculin, féminin, neutre) :

Gender [...] each of the classes (MASCULINE, FEMININE and sometimes NEUTRAL) into which nouns, pronouns and adjectives are divided; the division of nouns, pronouns and adjectives into these different genders.

Dans la langue française, selon Robert (2004 :417), le concept de genre signifiait le « sexe » au XIIe siècle ; en latin c'est *genus*, *generis* qui signifie « origine, naissance ». En français, le genre est une propriété grammaticale de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est, soit le

masculin soit le féminin, et qui est exprimé soit par leur propre forme (au féminin, elle, la, recouverte, son amie), soit par la forme de leur entourage, par l'accord (le sort, la mort, des manches longues, une dentiste, l'acrobate brune).

D'après Simpson et Weiner (1991), la langue anglaise possède trois genres (masculin, féminin et neutre) comme d'autres langues à des degrés divers ; le latin, l'allemand et l'anglais ancien. Le genre neutre est normalement appliqué aux noms inanimés (pourtant il y a des noms inanimés qui appartiennent à l'un ou l'autre des genres des noms animés). Cette notion de genre, en anglais, a une incidence seulement sur le choix de la troisième personne du singulier : « he » (masculin) et « she » (féminin) pour les êtres humains, et « it » qui désigne les animaux et les inanimés (neutre/impersonnel). On fait parfois une distinction entre le sexe des animaux par opposition aux « he » et « she », ainsi qu'entre certains objets comme « ship », « truck », etc. (ces objets sont parfois remplacés par le pronom sujet féminin « she »). Cette distinction ne fait porter aucun accord sur les autres parties du discours, sauf sur le déterminant possessif et les pronoms qui les remplacent. Dans la morphologie de l'anglais, le sexe est marqué par des moyens lexicaux (Greenbaum, 1996). Il y a deux groupes d'éléments linguistiques pour la distinction lexicale en anglais : un groupe englobe des mots féminins qui sont dérivés de leur masculin, et un autre groupe concernant des paires qui ne montrent aucun rapport morphologique.

Exemples:

Anglais		Français	
<u>Masculin</u>	<u>Féminin</u>	<u>Masculin</u>	<u>Féminin</u>
Hero	heroine	héros	héroïne
Widower	widow	veuf	veuve

Exemples:

Anglais	Français	Anglais	Français
Man	l'homme	hen	la poule
Woman	la femme	rooster	le coq
Daughter	la fille	horse	le cheval
Son	le fils	mare	la jument

Dans la langue française, le genre a longtemps été le centre d'intérêt des grammairiens traditionnels et modernistes. Nous estimons utile de citer ici certains de leurs travaux.

Grevisse (1986 :757) souligne que:

pour la plupart des noms, le genre est arbitraire, ce n'est que pour une partie des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné (...). Le genre des noms inanimés est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'est pas déterminé par le sens des ces noms ; le genre des noms inanimés n'a pas non plus de rapport constant avec la forme de ces noms. Il est donc impossible de donner des règles rigoureuses à ces sujets.

Ce point de vue de Grevisse dans lequel il considère la notion de genre en français comme arbitraire n'est pas très différent de celui de Wagner et Pinchon (1962 :46) qui précisent que:

le genre n'est pas motivé lorsque les marques grammaticales du masculin et du féminin ne correspondent pas dans l'objet désigné par le substantif à un sexe différencié (...) pour beaucoup de substantifs il n'existe pas de règle qui permet de les classer d'une façon certaine dans la catégorie des masculins ou des féminins.

De même, Chevallier, Blanche-Benveniste, Arrivé et Peytard (1991 :164-168), indiquent que :

le genre est un caractère morphologique invariablement attaché à chaque substantif. Du point de vue du sens, le genre constitue, selon la pittoresque, mais judicieuse expression des grammairiens Damourette et Pichon, un « sexe fictif » (...). La forme du substantif ne permet pas de reconnaître le genre auquel il appartient : *fable* et *table* sont féminins, *câble* et *râble* et *sable* sont masculins (...).

Les deux auteurs (Damourette & Pichon) selon Chevallier *et al*, réitèrent que, quand le substantif ne désigne pas un être sexué, et même quand il désigne un être sexué en faisant abstraction des différences sexuelles, les raisons qui expliquent son classement dans l'un ou l'autre genre sont complexes et variées.

De plus, Arrivé, Gadet et Galmiche (1986 :284-284) soulignent qu' :

en français comme dans les autres langues indo-européennes, la catégorie linguistique du genre est en relation avec la catégorie naturelle du sexe. Mais cette relation est complexe (...). Pour les êtres animés, les individus de sexe masculin sont généralement désignés par des noms masculins, les individus de sexe féminin par des noms féminins. (...). L'homologie entre les deux classifications du sexe et du genre n'a rien de constant : (a) Pour les humains, il existe un nombre non négligeable de noms masculins désignant des femmes (...). (b) Pour les animaux, il existe d'opposition morphologiquement marquée entre le masculin et le féminin que pour un nombre limité d'espèces (...).

Pour les non animés, Arrivé *et al* pensent que l'opposition des genres ne saurait évidemment correspondre à une différence sexuelle. La répartition des noms entre les deux genres paraît alors aléatoire.

Riegel, Pellat et Rioul (1994:172) ajoutent que :

le genre des noms est déterminé dans le lexique. (...) Une grammaire ne saurait envisager tous les cas particuliers –et ils sont nombreux – dont la solution se trouve directement, l'ordre alphabétique aidant, dans tout bon dictionnaire. (...) Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (le sable) ou féminin (la table). Souvent déterminé par l'étymon, parfois conditionné par des facteurs culturels (*le soleil* et *la lune* sont respectivement masculin et féminin en allemand : *die sonne, der mond*), le genre n'en reste moins à des oppositions sémantiques généralisables : *il le fauteuil / la chaise- un vélo / une bicyclette- le fleuve / la rivière*.

Par ces explications, Riegel *et al* remarquent que les erreurs commises par les étrangers sur le genre de ces mots cités témoignent de son caractère largement imprévisible. Néanmoins ils ajoutent que l'étymon et des facteurs culturels sont déterminants du genre des mots surtout les mots dérivés de l'allemand.

Enfin, d'après Gardes –Tamine (1990 : 48-49) :

Si le genre de l'adjectif est un fait de morpho-syntaxe, puisqu'il s'agit d'un accord, entraîné par sa dépendance vis-à-vis du substantif, il n'en va pas de même pour celui-ci : son genre est déterminé dans le lexique. (...). On peut classer un grand nombre d'animés en individus de sexe féminin ou de sexe masculin. Ces oppositions naturelles peuvent parfois rencontrer la répartition linguistique genre, mais c'est loin d'être la règle. (...).

Gardes-Tamine explique que lorsque les référents sont inanimés, la répartition des mots qui les désignent en genre masculin et féminin est arbitraire et imprévisible,

d'où le nombre élevé d'erreurs commises sur ce point, par des étrangers, des enfants et même des locuteurs francophones adultes.

En somme, ce que tous ces auteurs cités plus haut ont en commun en rapport à la notion de genre est que la désignation d'un élément ou d'un objet masculin ou féminin est arbitraire (ce n'est que pour des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné). En général, il n'y a aucune relation étroite entre un objet et le genre par lequel cet objet est désigné. Le genre est un trait qui correspond au contexte environnemental de chaque langue. Quand ces traits sont en accord entre deux ou trois langues, on rencontre moins de problèmes structuraux en apprentissage.

Bien que le genre puisse être un trait sémantique, ses influences se révèlent en français dans ce que nous appelons la structure, ou autrement dit la grammaire. Par exemple, les déterminants d'un nom masculin comme « livre » portent la marque du genre masculin :

J'ai un livre.

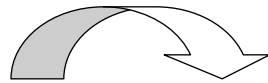
J'ai lu mon livre.

C'est le livre dont je t'ai parlé. etc.

Le problème de genre est particulièrement intense chez les apprenants dont la langue source (par exemple l'anglais) ne possède pas un système comparable à la classification des noms qui existent en français. Cependant, même ceux dont la langue maternelle possède le système du genre parfois comparable au français (par exemple les locuteurs allemands) ne sont pas à l'abri de ce type de difficulté (Farkamekh, 2006). Le problème de genre découle du fait que les règles dominantes sur la détermination du genre en français sont régies par

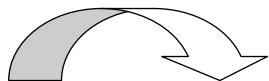
des règles grammaticales loin d'être claires. Selon Surridge (1965), il faut donc qu'un apprenant les apprenne mot par mot. D'après lui, le genre serait différent de tous les autres phénomènes linguistiques qui sont sous la domination des règles. Mais ce qui nous intéresse dans notre cadre de recherche, c'est l'étude contrastive afin de trouver s'il y a des inconvénients du fait de connaître, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (ici le français), à côté d'une autre langue (ici l'anglais) qui sert comme langue d'instruction dans le système de l'éducation au Ghana.

Nous présenterons maintenant les effets (ce que nous appelons *l'accord*) du genre sur les trois éléments grammaticaux que nous considérons dans notre étude (les articles, les déterminants possessifs et le participe passé). Mais avant d'entamer l'analyse de ces éléments grammaticaux, rappelons qu'en anglais le trait distinctif du genre existe, mais qu'il n'y a aucun accord de genre entre le sujet et les autres parties du discours excepté le déterminant possessif (l'adjectif possessif) et les pronoms de troisième personne du singulier. Cependant, en français, l'accord du déterminant possessif se fait avec le substantif qui le suit, alors qu'en anglais il s'accorde avec le possesseur et non avec le substantif qui le suit. Considérons les exemples suivants:



He is talking to his sister.

(Il y a un accord entre le possédé et le possesseur).



Il parle à sa sœur.

(L'accord est plutôt entre l'adjectif possessif et le substantif qui le suit).

Nous examinons donc les trois éléments grammaticaux dans les deux langues en décrivant le trait distinctif qu'est le genre dans chacune d'elles considérée du point de vue de ses accords.

Le déterminant possessif

Les déterminants possessifs marquent, en général, ce que l'on présente comme appartenant à quelqu'un ou à quelque chose ; les êtres ou les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints (Robert, 2004).

Le déterminant possessif en anglais

Les déterminants possessifs en anglais expriment la possession (comme « *my* » dans « *my table* », « *his* » dans « *his question* »). Ils possèdent une triple distinction de genre ainsi qu'une distinction de nombre. Il y a trois genres (masculin, féminin, et neutre) qui sont réservés à la troisième personne du singulier ; au pluriel, cette distinction n'existe pas. De plus, les genres féminin et masculin sont réservés à la classe des êtres humains et le neutre à celle des animaux et des non animés (mis à part, exceptionnellement, pour certains animaux ou objets non animés, comme ceux présentés plus haut à la page 37). Le déterminant possessif en anglais ne s'accorde pas avec le genre du substantif qui le suit contrairement au français. Voici des exemples ci-dessous :

Anglais		Français
My		Mon livre Ma chemise
Your		Ton frère Ta tante

His		Son village Sa maison
Her		Son fils Sa soeur
Its		Son nid Sa peau
Our		Notre cousin/ cousine Nos cousins/ cousines
Your		Votre pays/ ville Vos frères/ soeurs
Their		Leur directeur/ directrice Leurs directeurs/ directrices. Etc..

Nous constatons qu'à chaque déterminant possessif de l'anglais correspond deux déterminants possessifs en français. Ce qui peut être problématique pour un apprenant de FLE qui a commencé à utiliser l'anglais depuis l'école primaire. C'est cette dualité du déterminant possessif du français et son accord avec le possédé et non pas avec le possesseur comme c'est le cas dans la langue anglaise, qui est parfois la source de confusion chez les apprenants.

Le déterminant possessif (l'adjectif possessif) en français

Dans la langue française, selon Grevisse (2005), un adjectif est un mot susceptible d'être adjoind directement (épithète) ou indirectement (attribut) au substantif avec lequel il s'accorde, pour exprimer une qualité (qualificatif) ou un rapport (déterminant).

Par exemple :

Mon livre a été vendu par le voleur.

Votre livre ne traite pas tous les sujets qui pourraient m'intéresser.

Dans la grammaire moderne française, les adjectifs possessifs sont considérés comme des déterminants possessifs. D'après Grevisse (idem.), les adjectifs possessifs sont ceux qui déterminent le nom en indiquant, en général, une idée d'appartenance.

Le déterminant possessif en français possède les deux genres ; masculin et féminin. Ci-dessous est le schéma des déterminants possessifs relevés de Grevisse (op.cit. : 104).

Tableau 1 : **Déterminant possessif**

	Un seul possesseur			Plusieurs possesseurs	
	Un seul objet		Plus. obj.	Un seul obj.	Plus. obj.
	Masc.	Fém.	2 genres	2 genres	2 genres
1 ^e personne	Mon	Ma	Mes	notre	Nos
2 ^e personne	Ton	Ta	Tes	Votre	Vos
3 ^e personne	Son	Sa	Ses	leur	Leurs

Comme nous l'avons indiqué dans le schéma de la page 42, il n'existe en anglais qu'une seule forme de déterminant possessif pour la première et la deuxième personnes du singulier, contrairement à la troisième personne du singulier pour laquelle nous avons trois déterminants qui varient selon le genre du *possesseur*. Quant aux déterminants possessifs du français, il en existe deux pour

chaque personne qui varient selon le genre du substantif qui le suit, c'est-à-dire *le possédé*. Donc si un apprenant de SHS écrit: « Il a parlé à *son* femme », cette erreur peut trouver sa source dans la langue anglaise à laquelle l'apprenant peut se référer dans l'apprentissage de la langue cible, le FLE. En effet, l'équivalent en anglais est: «*He is talking to his wife* ».

Quant au pluriel de l'adjectif possessif, il n'y a aucune différence de genre ni en anglais ni en français. Lors de notre analyse des corpus considérés dans cette recherche, nous vérifions les erreurs relatives au pluriel de l'adjectif possessif dans la partie consacrée au nombre et à ses difficultés. Mais pour le moment nous voulons considérer les articles.

Le déterminant (article défini/indéfini)

Robert (2004 :328) décrit *le déterminant* comme-ci : dans certaines langues, le mot placé devant un nom (ou l'adjectif antéposé au nom), sert à le déterminer plus ou moins précisément, et peut prendre la marque du genre et du nombre.

Dans la langue anglaise, les grammairiens traditionnels ont considéré les articles comme une sorte d'adjectif spécial. En effet, dans leur usage les articles sont plutôt des adjectifs que des déterminants, et les grammairiens modernes les classifient normalement comme une sous-classe des déterminants (Greenbaum, 1996).

Dans Simpson et Weiner (1991 : 75), un article défini est grammaticalement un mot (*the* en anglais) qui précède un nom et implique un exemple spécifique ou connu (comme dans: *the book on the table ; the art of government ; the public school in Berdshire*) et un article indéfini est un mot (*a, an* en anglais) qui précède

un nom et indique le manque de précision (comme *dans bought me a book ; government is an art ; went to a public school*).

Selon Webster et Gove (2002), les articles sont considérés traditionnellement comme des adjectifs. Dans n'importe quel petit groupe de mots ou d'affixes utilisés avec les substantifs, il sert à limiter, individualiser, ou à donner un sens défini ou indéfini (*a, an, the*) au substantif (qui le suit).

Contrairement à la plupart des grammairiens qui envisagent les articles « *a* » et « *the* » comme partie distinctive du discours, Greenwood (1986) cité par Farkamekh (2006) les considère comme des adjectifs dans leur utilisation.

Selon Simpson et Weiner (1991), il n'y a pas d'article devant un nom non comptable ou un nom pluriel quand il s'agit d'un nom défini. Donc \emptyset (nul ou zéro) alterne avec *a/an*, les articles (positionné avant un nom singulier comptable) dans un rapport paradigmatique. Exemple : *-food, -vegetables, a flower*.

En ce qui concerne le genre de l'article défini/indéfini en anglais, notons que l'article ne porte pas de genre. Par exemple :

Anglais		Français	
<u>Défini</u>	<u>Indéfini</u>	<u>Défini</u>	<u>Indéfini</u>
the pen	a pen	le stylo	un stylo
the eraser	an eraser	la gomme	une gomme
the books	books	les livres	des livres
the food	food	le repas	des repas

En français, selon Robert (2004), l'article est un déterminant: article défini (*le, la, les*), indéfini (*un, une, des*), partitif (*de, du, des*), article élidé (*l'*) et article contracté (*au, du*). D'après Grevisse (2005), l'article est un mot que l'on place devant le nom pour marquer que ce nom est pris dans un sens complètement ou incomplètement déterminé. Il sert aussi à indiquer le genre et le nombre du nom qu'il précède.

Besse et Porquier (1984:31) soulignent que selon les descriptions des grammairiens,

l'article en français, possède un triple critère : un critère d'ordre (petit mot placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé), un critère morpho-syntaxique (l'article indique le genre et le nombre du nom qui suit), et un critère sémantique (il détermine plus ou moins le nom).

En ce qui concerne la marque du genre, il y a deux formes différentes, pour un article défini : « *le* » pour les noms masculins singuliers et « *la* » pour les noms féminins singuliers. De même pour un article indéfini nous avons deux formes distinctes : « *un* » pour les noms masculins singulier, « *une* » pour les noms féminins singuliers. En ce qui concerne les formes du pluriel, les genres ne jouent aucun rôle. Nous entamons donc la partie qui traite du nombre.

Comparaison de l'emploi des articles en anglais et en français

Nous faisons d'abord une comparaison entre l'anglais et le français au niveau de l'article, ensuite nous faisons une analyse contrastive de cet élément entre les deux langues.

En ce qui concerne les ressemblances de l'anglais et du français au niveau de l'article, il existe dans les deux langues un système triple : l'article défini,

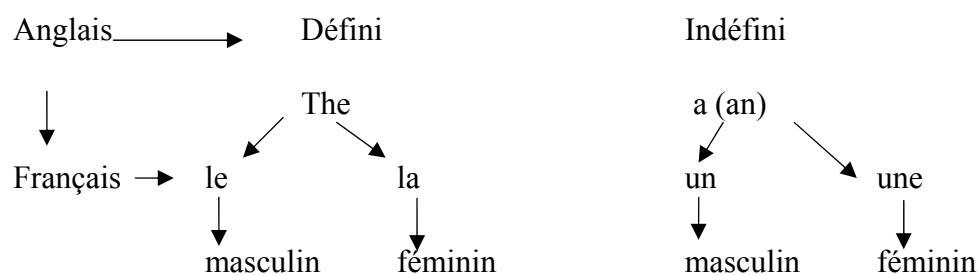
l'article indéfini et l'article \emptyset (sans l'article) (Ade Ojo, 2002). Par contre, les deux langues se diffèrent quand il s'agit d'un nom non comptable et des noms pluriels.

La notion d'article en anglais se présente de la manière suivante :

- défini (the + nom singulier ; the + nom pluriel)
- indéfini (a/an + nom comptable singulier. \emptyset + nom pluriel)
- défini/indéfini (\emptyset + nom singulier. non comptable)

L'ordre des éléments de la structure des deux langues est identique. Cette assertion est vraie parce que l'article est placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé. De plus, l'article est plus ou moins, sémantiquement identique puisque dans les deux langues il « détermine » le mot qui le suit.

Mais la différence se situe au niveau morpho-syntaxique. Un article en français indique *le genre* et *le nombre* du nom qui le suit, alors qu'en anglais un article ne désigne pas le genre (l'article sert plutôt à limiter, individualiser, ou à donner un sens défini ou indéfini *a, an, the*). Le schéma suivant montre les ressemblances et les différences entre les deux langues :



Nous ne voulons montrer ici que les formes du singulier car pour les formes du pluriel : « *les* » (défini pluriel) et « *des* » (indéfini pluriel) les genres ne jouent aucun rôle.

En *français*, le système des noms comptables et non comptables n'est pas identique à ce qui existe en anglais. En effet, même pour les mots non comptables en français, il y a des articles partitifs. Il y a donc un article pour chaque mot. De plus, comme Grevisse (2005) le souligne, en français, nous rencontrons des cas où dans certaines phrases, le nom n'est pas accompagné de déterminant. Cela exige une étude grammaticale particulière que nous n'allons pas traiter dans cette présente étude. Nous présentons quelques exemples de noms sans déterminants comme indiqués par Grevisse (idem. 86):

a) Devant des compléments déterminatifs n'ayant qu'une simple valeur qualificative ou désignant la destination d'un récipient :

Un adverbe de lieu :

une statue de marbre; une boîte à bijoux ; une corbeille à papier.

b) Dans certains proverbes, dans certaines comparaisons ou certaines expressions sentencieuses :

Noblesse oblige. Blanc comme neige.

Il y a anguille sous roche.

Pierre qui roule n'amasse pas mousse.

c) Dans certaines énumérations rapides :

Vieillards, hommes, femmes, enfants, tous voulaient me voir.

d) Devant le nom apposé ou attribut exprimant simplement une qualité :

Le lion, terreur des forêts.

Vous êtes musicien ?

e) **Devant le nom mis en apostrophe :**

Cieux, écoutez ma voix ; terre prête l'oreille.

Vous êtes trop bon, docteur.

Concernant ces cas particuliers que nous avons cités ci-dessus, nous constatons que les apprenants produisent des erreurs au niveau des attributs. Leurs erreurs consistent à ajouter à un attribut un déterminant alors qu'il n'y en ait pas besoin. Par exemple :

Je suis un avocat au lieu de : Je suis avocat.

Mon père est un professeur au lieu de : Mon père est professeur. etc...

Mais cet aspect ne nous intéresse pas beaucoup dans cette étude. Nous focalisons plutôt sur la notion de genre et les substantifs non comptables en anglais qui restent toujours sans article et peuvent être sources d'erreurs chez les apprenants ghanéens. Car en français les substantifs ne peuvent pas demeurer sans articles

Le participe passé

Le participe passé peut être considéré tantôt comme forme verbale, tantôt comme adjectif (Grevisse, 2005:199). En *anglais* le participe (participle) est un mot dérivé d'un verbe, comme : going (présent), gone (passé), le participe passé est une partie du verbe utilisée dans les temps parfaits et passifs et parfois comme un adjectif. Par exemple: Have you gone? Were you seen? Lost property.

Il existe deux formes de participe passé en anglais selon les verbes réguliers ou irréguliers. Pour les verbes qui sont irréguliers, le participe passé est la troisième forme donnée dans tout dictionnaire anglais.

Par exemple:

see saw *seen*

go went *gone*

Pour les verbes réguliers, le participe passé est construit avec le même suffixe-*ed* que pour le temps passé. Certains grammairiens modernes l'appellent « la forme – *en* », ceci est basé sur la fin distinctive de certains verbes irréguliers comme *spoken, driven, awoken* (Todd & Hancock, 1986).

Le participe passé signifie l'achèvement d'une action au passé, mais son emploi n'est pas strictement limité au temps du passé: Par exemple:

You'll have *spent* all the money by this time next year.

Voici les temps verbaux qui sont construits à partir d'un participe passé:

Tableau 2 : **Temps verbaux du participe passé en anglais**

Temps	Participe passé	Auxiliaire	Forme complète
Present perfect (<i>Passé composé</i>)	Gone	Have	have gone
Present perfect <i>progressif</i> (<i>Passé récent</i>)	Been	Have	have been going
Past perfect (<i>Plus que parfait</i>)	Gone	Had	had gone
Past perfect Progressive	Been	Had	had been going
Future perfect (<i>Futur antérieur</i>)	Gone	will have	will have gone
Future perfect progressif (<i>Futur antérieur</i>)	Been	will have	will have been going

Le participe passé peut même avoir un sens passif. Par exemple:

He was *seen* at the market.

Concernant la notion du genre en anglais, aucun accord du genre grammatical n'existe pour le participe passé, ni dans sa fonction d'une partie du verbe, ni dans sa fonction d'adjectif.

En **français** le participe est la forme adjectivale du verbe : il « participe » de la nature du verbe et de celle de l'adjectif (Grevisse 2005).

Exemples :

Je l'ai trouvé *mangeant*

Une besogne *terminée*

Comme verbe, le participe admet les compléments d'objet et les compléments circonstanciels. Il peut aussi marquer plusieurs nuances temporelles.

Comme adjectif, il peut servir d'épithète ou d'attribut et subir des variations en *genre* et en *nombre*.

Les participes sont divisés en deux groupes : participe présent et participe passé, comme en anglais ; mais le participe passé qui (nous intéresse ici), subit des variations en genre et en nombre. Le participe présent en français par contre est invariable, comme en anglais.

Comme forme verbale, le participe passé se trouve dans tous les temps composés combinés, soit avec l'auxiliaire *avoir*, soit avec l'auxiliaire *être*.

Exemples :

J'ai *compris*.

Ils sont *partis*.

Le coupable sera *condamné*.

Voici ci-dessous, les temps composés que nous avons construits avec le participe passé du verbe *aller* grâce à l'inspiration de *Bescherelle La Conjugaison pour Tous*, (Arrivé 1996).

Tableau 3 : **Participe passé du verbe *aller***

Temps	participe passé	auxiliaire	le verbe
Passé composé	Allé	Être	suis allé (e)
plus que parfait	Allé	Être	était allé (e)
Passé antérieur	Allé	Être	fus allé (e)
futur antérieur	Allé	Être	serai allé (e)
Conditionnel passe	Allé	Être	serais allé (e)
Passé du subjonctif	Allé	Être	soit allé (e)
Plus que parfait du subjonctif	Allé	Être	fusse allé (e)

En général, le participe passé employé sans auxiliaire a un sens passif (Grevisse 2005 : 200) :

Exemple :

Un directeur *respecté*

Comme adjectif, le participe passé a la valeur d'un simple qualificatif et épithète ou attribut :

Exemples :

Un livre *emprunté* (épithète).

Des manières *distinguées* (épithète).

Ce livre est *emprunté* (attribut).

Le participe passé s'accorde en genre et en nombre dans les cas suivants :

Le participe passé conjugué avec « *être* » s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe (Grevisse op.cit.).

Exemples :

Vos raisons seront admises.

L'affaire a été portée devant le tribunal.

Le participe passé conjugué avec « *avoir* » s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct quand cet objet le précède. Voici deux exemples :

Nous avons fait cette affaire.

Voici l'affaire que nous avons faite.

Le participe passé employé comme épithète s'accorde en genre et en nombre avec le mot qu'il qualifie :

Exemples :

Une page arrachée.

Une affaire manquée.

Le participe passé des verbes essentiellement pronominaux (c'est-à-dire qui n'existent que sous la forme pronominale) s'accorde toujours en genre et en nombre. Par exemple :

Elle s'est trompée.

Nous avons délibérément ignoré ici les exceptions et les cas particuliers, car ils ne constituent pas le pivot de notre présente étude.

Comparaison entre les deux langues au niveau de l'emploi du participe passé

Nous avons constaté que dans les deux langues, le participe passé possède le même sens ainsi que les mêmes fonctions. En effet, nous constatons qu'aussi bien en français qu'en anglais, un participe passé peut remplacer un adjectif. Il constitue une partie des verbes composés et il participe dans les deux langues à la construction de la forme passive.

Aussi, dans les deux langues, le participe passé est employé dans la structure des verbes composés, du passé au futur et au présent ; il peut témoigner d'actions achevées et accomplies. Mais alors que le participe passé en anglais est invariable, en français il y a des cas où le participe passé s'accorde avec le sujet ou l'objet direct comme nous l'avons indiqué plus haut.

De même, le concept grammatical de fonction adjectivale du participe est identique dans les deux langues. Cependant, en anglais, le participe passé est invariable alors qu'en français, il s'accorde en genre avec le mot qu'il qualifie.

Dans le tableau ci-dessous nous résumons les cas de l'emploi du participe passé et ses accords éventuels en genre dans les deux langues.

Tableau 4 : Comparaison de l'emploi du participe passé et les accords en genre dans les deux langues

Fonction du participe passé	anglais	Français
Partie du temps composé	Ø	avec le sujet ou l'objet
Passif	Ø	avec le sujet
Adjectif (épithète/attribut)	Ø	avec le mot ou le substantif désigné

Le nombre :

Pour la langue anglaise, le nombre est une classification grammaticale utilisée dans l'analyse des groupes de mots, qui établit un contraste entre singulier et pluriel (Hornby, 2006).

Les contrastes de nombre en anglais sont constatés pour les noms (*boy, boys*) ; les pronoms (*she, they*), les déterminants (*this, those*) et les verbes qui ne sont pas au passé (*say, says*).

Exemples:

Kofi /he likes John.

Ama / she likes Mary.

The cats / they like them.

Mais cette classification n'est pas parfaite. Il existe en anglais des noms qui sont du singulier quant à leur forme, mais du pluriel quant à leur référence ; il s'agit des noms collectifs.

Exemple:

The jury is considering its verdict. It has been out for two hours.

Dans les styles informels, il y a une tendance à utiliser un verbe au pluriel :

Exemple:

The jury are considering their verdict.

Ceux-ci sont au pluriel quant à leur forme, mais singulier quant à leur référence, y compris certaines exceptions :

Exemples :

Jeux : *checkers, draughts*.

Maladies : *measles, mumps*.

Sciences : *physics, psycholinguistics*.

En outre, certains noms non comptables comme *sugar, water* font référence à la quantité d'une entité spécifique. Ainsi ils sont toujours au singulier quant à la forme.

Bien qu'il ne soit pas question ici de la morphologie du verbe, il faut noter qu'en anglais, la marque « *s / es* » appliquée au verbe, signale au temps présent le singulier et non le pluriel.

Par exemple:

Présent	Passé
He likes cheese.	He liked cheese.
We like cheese.	We liked cheese.

En anglais, d'après Greenbaum (1996) le terme *nom collectif* désigne les noms singuliers qui ont un sens pluriel (exemple : *government*). La catégorie des noms collectifs n'est pas fixe et l'on peut argumenter que certains emplois sont à mi-chemin entre les noms collectifs et les noms non dénombrables.

Par exemple, *team* est un nom collectif et *butter* est nom non dénombrable ; mais ce n'est pas facile de décider du statut de nom du type : *hair, linen, royalty*. Nous pouvons les classer selon une règle grammaticale, comme les membres animés dans le groupe collectif et les membres inanimés ou la partie indifférenciable dans le groupe des noms non dénombrables.

Exemples :

Nom collectif

Nom non dénombrable

committee

water

family

timber

Un nom collectif est associé à un verbe singulier, et il est remplacé en anglais formel et écrit par les pronoms singuliers (Greenbaum, op.cit.).

Le verbe à la troisième personne du singulier ne prend qu'un affixe *s* ou *es* à la forme basique du verbe ; à la première et deuxième personne du singulier ; aux personnes du pluriel nous avons la forme basique du verbe.

Exemples:

I / you / we / they like apples.

He / she / it likes apples.

Quelle est donc la formation du pluriel pour les noms ?

Formation du pluriel

L'affixe *s* ou *es*, qui est une marque du singulier pour les verbes au présent est marque du pluriel pour les noms. Quand un nom se termine par une consonne, il prend *s* et quand il se termine par une voyelle, c'est le *es* qui s'ajoute à ce mot pour la forme du pluriel (Greenbaum, op.cit.). Par Exemple :

Singulier	Pluriel
Book	Books
Eye	Eyes
Potato	Potatoes
Bridge	bridges

Il existe aussi un groupe de noms en anglais dont le pluriel est issu de l'anglais ancien et irrégulier.

Singulier	Pluriel
Child	Children
Man	Men
Foot	Feet

Nous examinons ensuite l'emploi du nombre en français.

Le nombre des noms en français

Dans la langue française, les noms sont aussi organisés en noms individuels et noms collectifs. Pour les noms individuels, il y a deux nombres : le singulier et le pluriel. Un nom est au singulier quand il désigne un seul être ou objet, un seul ensemble d'êtres ou d'objets (Grevisse, 2005 :73).

Exemples :

Une plume

Une bande (de voleurs)

Il est au pluriel quand il désigne plusieurs êtres ou objets ou plusieurs ensembles d'êtres ou d'objets. Par exemples :

Des plumes

Des bandes (de voleurs)

Pour les noms collectifs qui désignent un ensemble, une collection d'êtres ou d'objets, il n'y a qu'une seule forme du singulier, tant qu'il ne s'agit pas de différents éléments du même ensemble. Voici des exemples :

Foule, tas, groupe, valetaille, ramassis, clientèle.

Le verbe qui s'accorde à un nom collectif en français est toujours au singulier. Par exemple :

L'équipe de France est venue.

Nous examinons ensuite la formation du pluriel ci-dessous :

Formation du pluriel

On forme le pluriel des noms en ajoutant un *s* au singulier :

Singulier	Pluriel
un homme	Des hommes
Une	Des filles

Mais il y a des exceptions (Grevisse, op.cit :74-75):

Les noms terminés par *-s, -x ou -z* ne changent pas au pluriel :

Singulier	Pluriel
un pois	des pois
une croix	des croix
un nez	des nez

Les noms en *-al* forment leur pluriel en *-aux* :

Singulier	Pluriel
un journal	des journaux
un cheval	des chevaux

Cependant les noms comme : *bal, cal, carnaval, chacal, festival, régat* ont leur pluriel en *-s*

Les noms en *-au, -eau, -eu* prennent un *-x* au pluriel :

Singulier	Pluriel
un taya	des tayaux
un manteau	des manteaux
un cheveu	des cheveux

Les noms en *-ail, -ou* prennent un *-s* au pluriel :

Singulier	Pluriel
un éventail	des éventails
un détail	des détails
un clou	des clous

Cependant les noms comme : *caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou*, ont leur pluriel en *x*. Par exemple : un caillou-des cailloux, un chou-des choux, etc.

Certains noms ont au pluriel deux formes, avec des significations ou des emplois différents (Grevisse, op.cit. :75):

a) on dit au pluriel *aïeuls* quand on veut désigner précisément le grand-père paternel et le grand-père maternel ou encore le grand-père et la grand-mère.

Par exemple :

Ses deux *aïeuls* assistent à son mariage.

b) le pluriel *aïeux* désigne, soit ceux qui ont vécu dans les siècles passés, soit les personnes dont on descend. Par exemple :

C'était la mode chez nos *aïeux*.

En français, il existe un groupe de noms irréguliers au pluriel.

Exemple :

Singulier	Pluriel
œil	Yeux

Il existe en français des noms n'ayant qu'un nombre ; certains noms ne s'emploient qu'au pluriel. Ils expriment pour la plupart des choses ou des idées que, selon Grevisse (2005), l'esprit français ne conçoit guère au singulier. Tels sont : *dépens, bestiaux, agrès, annales*. D'autres expriment pour la plupart, une idée générale ou abstraite et ne s'emploient ordinairement qu'au singulier. Tels sont : *l'or, l'eau, la botanique, la bonté, le nord*.

Nous voulons montrer ensuite la comparaison entre les deux langues quant à la formation du pluriel.

Comparaison entre les deux langues au niveau de la formation du pluriel

Dans le domaine du nombre et de la formation du pluriel, l'anglais et le français présentent beaucoup de similarités.

Mais chacune de ces deux langues a ses propres traits distinctifs, dans la morphologie du pluriel et ensuite dans la distribution des marques du pluriel dans les différentes parties du discours. Le tableau ci-dessous montre la formation du pluriel des noms pour les deux langues. (Tableau réalisé à partir de la considération de formation du pluriel en anglais et en français proposés par Greenbaum, 1996 et Grevisse, 2005 respectivement).

Tableau 5 : **Formation du pluriel en anglais et en français**

Anglais : Suffix *s* ou *es* + forme irrégulière

Français : Suffixes *s* avec des exceptions :

-noms terminés par *-s*, *-x* ou *-z* ne changent pas au pluriel

-noms en *-al* forment leur pluriel en *-aux*

-noms en *-au*, *-eau*, *-eu* prennent un *-x* au pluriel

-noms en *-ail*, *-ou* prennent un *-s* au pluriel

+ formes irrégulières.

Mais ce qui nous intéresse ici, c'est aussi la distribution des marques du pluriel dans les différentes parties du discours (l'accord). Dans les sections suivantes nous allons analyser en détail les fonctionnements de nom dans chacune

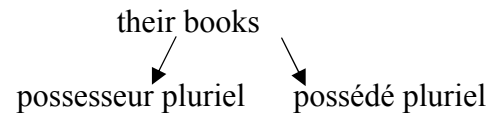
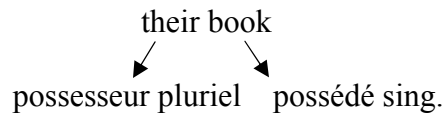
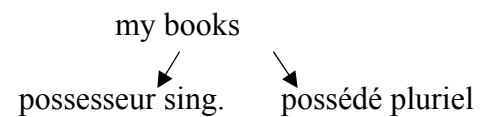
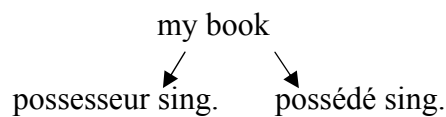
des deux langues (anglais et français) par rapport aux trois aspects de grammaire qui nous intéressent.

Le déterminant possessif (l'adjectif possessif)

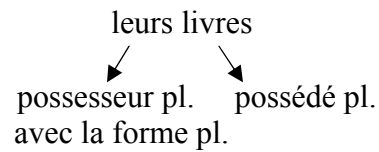
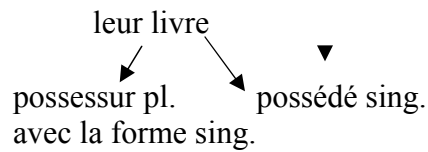
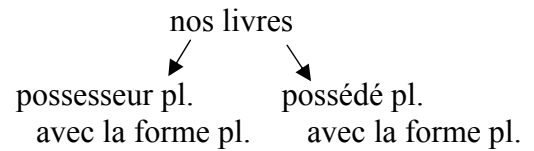
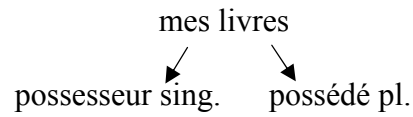
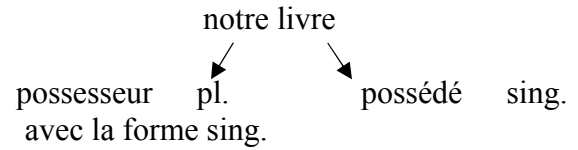
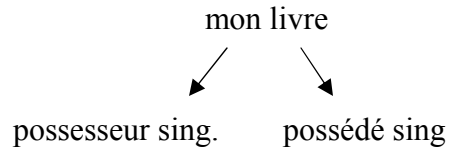
Nous allons maintenant faire une description des formes des déterminants possessifs dans chacune des deux langues en ce qui concerne la distribution des marques du nombre (les accords).

En anglais, il n'existe pas d'accord de nombre entre le possédé et le possesseur. C'est le possesseur qui détermine le choix du nombre et pas le nombre du possédé :

Exemples:



En *français*, le déterminant possessif s'accorde toujours avec le nombre du possédé aux trois personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel, tout en montrant le nombre du possesseur. Mais pour les première et deuxième personnes du pluriel, il existe une forme fixe pour chacun de ces déterminants possessifs selon le(s) possédé(s). Voici des exemples ci-dessous:



Comparaison entre les deux langues en relation au choix d'un déterminant possessif au niveau du nombre

Les différences et les ressemblances entre les deux langues au niveau du nombre concernant le choix d'un déterminant possessif sont nettes. Dans le tableau suivant, nous résumons ces différences et ces ressemblances pour chacune des deux langues au niveau du nombre du possesseur et du possédé. Ce tableau est une adaptation d'Ade Ojo (2002 :96), mais nous l'avons reconstruit pour servir le but de notre étude. Nous voulons montrer ici le choix d'un déterminant possessif et l'accord avec le possesseur ou le possédé.

Tableau 6 : **Choix d'un déterminant possessif selon l'accord avec le possesseur ou le possédé**

Langue	Possesseur sing/possédé sing.	Possesseur pl./possédé sing.	Possesseur sing./possédé pl.	Possesseur pl./possédé pl.
Anglais	adj. poss. sing. Exemples : my nephew my sister	adj. poss. pl. Exemples : their nephew their sister	adj. poss.sing. Exemples : my nephews my sisters	adj. poss. pl. Exemples : their brothers our friends
Français	adj. poss. sing. Exemples : mon neveu ma sœur	adj. poss. pl. forme particulière à la 3ème pers. du pl. (leur) Exemples : leur père leur soeur	adj. poss.sing. forme particulière (mes, tes, ses) Exemples : mes frères: tes voisins	adj. poss. pl. forme particulière à la 3ème pers. du pl. (leurs). Exemples : leurs frères leurs amies

Nous discutons ensuite l'emploi du nombre dans les déterminants (article défini et indéfini).

Le déterminant (article défini/ indéfini)

D'après Grevisse (2005) les noms doivent être classés en deux groupes, noms communs et noms propres. De plus, les noms communs sont généralement subdivisés en deux sous groupes, qui sont les noms comptables et les noms collectifs ou non comptables. Seuls les noms comptables peuvent avoir des formes au singulier et au pluriel. Les noms non comptables ou collectifs eux, ne portent qu'une des formes au singulier ou au pluriel.

Par exemple:

	Noms collectifs/ non dénombrables	Noms comptables
Anglais :	a water* two waters*	an apple, two apples
Français :	une eau* deux eaux*	Une pomme, deux pommes

Dans le système d'article de la langue anglaise, pour les noms définis, qu'ils soient comptables ou collectifs, un seul article défini « *the* » existe pour toutes les formes du singulier, du pluriel ou du collectif. Voici des exemples ci-dessous:

The book on the table is mine.

The books you have bought for me are very interesting.

The bread is too salty.

Quant à l'indéfini, l'article n'existe que pour les noms comptables singuliers *a /an*. Quand il s'agit d'un nom comptable pluriel ou d'un nom collectif ou non comptable, d'autres déterminants qui indiquent la quantité peuvent être utilisés (*some, any, two...*). Voici des exemples:

There is *a* book on the table, whose it is?

There were *some* books on the table, have you seen them?

There is *some* water in the cup, will you drink it?

Ce qui existe dans le système d'article du français concernant le nombre est bien différent de ce qui existe dans le système d'article de l'anglais. Pour les noms comptables, qu'ils soient définis ou indéfinis, singuliers ou pluriels, un article approprié est toujours exigé sauf dans les cas cités précédemment à la page 50 du travail.

Par exemple:

	Singulier	Pluriel
Défini :	<i>Le</i> livre est sur la table	<i>Les</i> livres sont sur la table
Indéfini :	J'ai acheté <i>un</i> livre	J'ai acheté <i>des</i> livres

Les noms collectifs ou non comptables prennent l'article défini au singulier:

Exemples :

La foule des ignorants

*L'*eau de source

Comparaison entre des accords en nombre des articles en anglais et en français

En anglais, pour l'article défini, l'*accord* en nombre n'existe pas, car une seule forme d'article est employée sans considération du nombre. Mais pour le français, il y a toujours un accord de nombre entre le nom et l'article. Pour les noms singuliers, il existe des articles singuliers différents selon leur genre. Au pluriel, il existe un article défini commun aux deux genres : **les**. Les noms collectifs en français sont considérés comme singuliers et partitifs. Quant aux noms propres, ils ne prennent pas d'article au singulier; mais au pluriel, un article pluriel défini (*les*) s'accorde bien avec ces noms, car on considère que ces noms désignent tous les membres d'une même famille. Par exemple : les Molière, les Bruno, les Corneille etc. (Grevisse (2005 : 82).

Il existe bien un signe d'indéfini dans les deux langues, soit sous la forme d'un déterminant comme *a / an* en anglais et *une/ un* en français, soit sous la forme d'un chiffre (*one boy-* un garçon ; *two girls-*deux filles. etc). Une

différence fondamentale entre les deux langues apparaît au niveau du pluriel où l'anglais n'a pas l'article. Par exemple:

Il y a *des* livres dans la boîte (There are (some) books in the box).

Nous examinons dans les lignes qui suivent l'aspect qui concerne le participe passé en rapport avec l'accord en nombre.

Le participe passé

En anglais, il n'existe aucun accord en nombre avec les autres parties du discours, qu'il soit dans la fonction de l'adjectif ou qu'il fasse partie d'un verbe composé. Par exemple :

(dans le rôle d'un adjectif)

He was exhausted
sing. sing.

They were exhausted
pl. sing.

(en construction d'un verbe)

I have bought him a pen.
sing,

They have bought her a handkerchief.
sing.

He had bought them (some) books.
sing.

Mais selon Grevisse (2005), le participe passé dans la langue française s'accorde en nombre avec les autres parties du discours quand il est employé comme épithète. Il s'accorde aussi avec le sujet quand il est employé comme participe passé. Finalement, le participe passé s'accorde en nombre avec son objet direct quand cet objet le précède.

Comparaison entre des accords en nombre au participe passé en anglais et en français

Lorsqu'on compare les deux langues, malgré des fonctions similaires, on remarque que le participe passé s'accorde en nombre avec les autres parties du discours en français, alors qu'il est toujours invariable dans la langue anglaise.

Nous présentons le participe passé des deux langues, accompagné de toutes ses fonctions dans le tableau suivant, afin de mettre en évidence ses accords éventuels.

Tableau 7 : **Participe passé au niveau des accords en nombre en anglais et en français**

Anglais:	<u>They</u> were <u>exhausted</u> pl. sing.	<u>They</u> have <u>bought</u> her a pen pl. sing.
Français :	<u>Des enfants</u> <u>abandonnés</u> pl. pl.	<u>Vos raisons</u> seront <u>admises</u> pl. pl. on <u>les</u> a <u>punis</u> pl. pl.

Nous constatons à partir de ces comparaisons axées sur les trois éléments grammaticaux (le déterminant possessif, le déterminant défini et indéfini et le participe passé) que la similarité et la différence entre l'anglais et le français au niveau des accords en genre et en nombre peuvent constituer des problèmes aux apprenants de SHS. Comme nous l'avons noté d'après des théories behavioristes, la similitude entre les structures des deux langues pourrait faciliter l'apprentissage alors que leur différence pourrait rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement

verbal. Notre objectif quant à ces comparaisons est de mettre en lumière les zones de conflits au niveau de transferts (morpho-syntaxiques) de l'anglais déjà acquis vers l'apprentissage du français qui constitue leur nouvelle tâche. Ayant complété la première phase, passons maintenant à la deuxième phase -travaux des transferts interlinguistiques.

Travaux des transferts interlinguistiques

D'autres travaux (étrangers et ghanéens) qui ont des rapports étroits avec notre sujet et que voulons-nous examiner sont ceux de : Boulch (1966), N'Guessan (1997), Hirunparn (1983-1984), Amuzu (2001), Yiboe (2001), Bangnia (2008). Ces travaux transcendent les niveaux descriptifs de la langue : le lexique, la phonologie, l'orthographe et la syntaxe.

Dans le contexte africain, Boulch (1966), dans sa thèse de doctorat, fait une étude portant sur des interférences linguistiques sur « un cas de trilinguisme ; l'apprentissage de l'anglais par les élèves sénégalais : l'interférence des phonétismes wolof ». Il fait une étude comparative des systèmes linguistiques de trois langues ; l'anglais, le français et le wolof. Il observe que le wolof est considéré comme la langue véhiculaire dans les grandes villes, comme Saint Louis et Dakar. Son public (les élèves) parle le wolof en dehors de la classe. Il trouve donc que le wolof a une incidence phonétique sur le français, la langue officielle et l'anglais la langue étrangère, ce qui fait produire les locuteurs des accents étrangers. La méthode de la collecte des données inclut des questionnaires portant plutôt sur l'image de l'anglais, langue étrangère où les élèves soulèvent le problème phonétique.

L'étude révèle que les systèmes français et anglais possèdent des phonèmes inexistants dans le système phonétique du wolof. La réalisation de ces phonèmes pose des problèmes aux élèves. Ils les substituent alors à des phonèmes proches en wolof, d'où les interférences linguistiques. Boulch souligne ensuite que le contact des langues ne pose pas un problème aux langues étrangères seules mais aussi à la langue maternelle.

Or les grandes orientations dans son travail surtout la problématique qui est centrée sur les perspectives des élèves sénégalais en rapport avec le système phonétique des trois langues en contact (le français, le wolof et l'anglais) ne sont pas très explicites comme nous l'aurions souhaité. Le travail manque ces étapes essentielles que nous pensons développer dans notre travail.

N'Guessan (1997), présente lui aussi, l'aspect linguistique des interférences de la langue maternelle sur le français, langue seconde au niveau des phrases et des éléments lexicaux. Son étude est menée à partir d'un corpus constitué de 170 copies de rédaction des élèves baoulés de C.M. 2 dont 120 copies proviennent de garçons et 50 de filles. Le but est de montrer que les erreurs que commettent les apprenants dans l'apprentissage du français, langue seconde sont la plupart du temps des erreurs interférentielles dues à l'impact de la langue maternelle de l'apprenant. Il étudie les calques relevant de la phraséologie en langue maternelle et les confusions de sens dans l'emploi des unités lexicales. Selon lui, cette situation entraîne des confusions graves qui peuvent être de trois types :

1. Cas où la sphère d'emploi d'un lexème baoulé englobant plusieurs lexèmes français, aboutit à des confusions entre termes sémantiques voisins. Autrement dit, c'est le cas où il existe en français plusieurs lexèmes dont le sens correspond au champ sémantique d'un seul lexème en baoulé.
2. Cas où le calque aboutit à des énoncés acceptables en français mais qui provoque des contresens.
3. Cas où la traduction aboutit à des énoncés incompréhensibles, voire illogiques en français.

N'Guessan souligne que ces erreurs interférentielles sont commises par des apprenants qui ne sont pas conscients de leurs effets. Il suggère comme proposition didactique une comparaison des systèmes linguistiques en contact afin de résoudre les problèmes interférentiels.

Nous pensons que la proposition didactique suggérée par N'Guessan est peu suffisante comme remède à un problème interférentiel. Nous voulons donc, aller plus loin dans notre perspective didactique pour, non seulement comparer les deux langues visées mais aussi pour analyser les erreurs de nos élèves en utilisant les démarches proposées par Corder (1967, 1980). Ces analyses vont nous aider à identifier certaines erreurs qui ne sont pas forcément liées aux problèmes interférentiels.

En Thaïlande, Hirunparn (1983-1984) a soutenu un mémoire sur le sujet « Analyse d'erreurs relevées dans le français écrit d'étudiants thaïlandais ». Cette analyse est effectuée à partir d'un corpus comprenant 52 copies de rédaction sur un sujet libre de 13 étudiants thaïs ayant vécu pendant un certain temps en France

et de spécialités différentes: lettres modernes, commerce, études vétérinaires, arts décoratifs, etc. Elle a trouvé 412 erreurs aux niveaux morphologique, syntaxique et lexical. Les erreurs au niveau syntaxique sont les plus fréquentes. Elle a remarqué la forte influence de l'oral sur l'écrit, sans proposer d'autres sources d'erreurs. Nous pensons qu'il y a plutôt beaucoup d'erreurs syntaxiques dans l'écrit en français des apprenants ghanéens qui ne sont pas forcément en rapport avec la phonétique anglaise. Par ailleurs, son mémoire est basé sur l'influence de la langue thaïe sur le français écrit de son public. Nous, nous travaillons sur l'anglais et le français. Le thaï et anglais ne sont jamais les mêmes en forme et structure. Aussi, la situation d'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana et celle de Thaïlande ne pourrait pas être les mêmes. Comme le souligne Bogaards (1991 : 30) « la situation dans laquelle un individu apprend une autre langue n'est pas sans importance ».

Au Ghana, Amuzu (2001) a travaillé sur 'des difficultés des apprenants en orthographe du français' (Amuzu, idem: 1). Il observe que c'est l'acquisition des règles de fonctionnement du système orthographique du français qui pose plus de difficultés aux apprenants de Senior Secondary School. Dans son article, il établit que les phénomènes de transfert varient en fonction des tests et des traits de similarité et de différence entre les langues en présence. Son étude porte sur les effets de la langue première et de la langue seconde, sur l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants de Senior Secondary School dans la région Volta. Signalons que son étude porte exclusivement sur des apprenants qui ont la langue éwé, langue d'origine *Kwa*, comme langue première.

Les instruments qu'il utilise pour la collecte des données sont composés d'un test de dictée et d'un test de grammaire et de lexique. Les tests qui sont basés sur les programmes d'enseignement du FLE et des Examens de West Africa Examination Council (WAEC) sont administrés auprès de 314 apprenants en troisième année de l'école secondaire.

Amuzu tient compte de la typologie des erreurs à dominance morphogrammique de type interlingual et de type grammatical pour montrer que les erreurs sont porteuses d'information sur les difficultés d'acquisition des apprenants. Il nous apparaît qu'il n'a pas pu établir le pourcentage plus précis des domaines de difficultés relatifs à l'éwé et à l'anglais langue seconde. Il dit à ce propos : « Il nous a paru difficile d'établir un pourcentage plus précis des domaines de difficultés relatifs à l'éwé et à l'anglais » (Amuzu, idem: 17).

Amuzu conclut que le transfert s'opère alors entre ce qui est déjà acquis et les données nouvelles de l'acquisition. Cette conclusion abonde dans le sens des théories behavioristes qui nous révèlent que l'éwé (langue ghanéenne déjà acquise), ainsi que l'anglais (la langue source) et le français (langue cible) ont chacune un rôle dans le développement langagier des apprenants.

Cette étude et la nôtre sont pareilles du point de vue de la notion d'interférence et de la notion du genre et du nombre. Nous nous attendons une découverte pareille comme celle d'Amuzu. Mais, alors que son étude examine les erreurs orthographiques grammaticales commises par les apprenants à cause du phénomène d'interférence interlinguistique, notre travail ne porte pas seulement sur les erreurs orthographiques. Nous considérons également les erreurs commises

au niveau du choix du genre et du nombre (dans l'adjectif possessif et les articles définis et indéfinis) ainsi que l'accord du genre et du nombre (dans le cas du participe passé). Ces erreurs ne sont pas uniquement au niveau orthographique des mots constituant la phrase des apprenants mais également au niveau syntaxique de la phrase de ceux-ci (si nous considérons la phrase comme la plus grande unité grammaticale). Comme le souligne Grevisse (2005 :9) « c'est par phrases que nous pensons et que nous parlons [...], elle est la véritable unité linguistique ». D'ailleurs, parmi les apprenants dans le cadre de notre travail, il y en a qui considèrent l'anglais comme leur langue premièrement acquise et comme nous ne comprenons pas bien toutes les langues maternelles parlées par les enquêtés, nous n'avons pas mis l'accent sur une langue maternelle spécifique que le fait Amuzu (2001). En revanche, nous considérons l'environnement linguistique (multilingue) de nos enquêtés comme très important, car selon Lecomte (1993 *pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/.../theseNet-2_-3.htm*, consulté le 20 août, 2009), les recherches et théories relatives à l'apprentissage peuvent se répartir en trois grandes catégories, « selon qu'elles mettent l'accent sur le sujet (apprenant), sur son environnement ou encore sur l'interaction entre ces deux éléments ». Aussi d'après Piaget (1967), l'apprentissage est le fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement. Il s'y adapte par assimilation et accommodation.

Yiboe (2001), dans son mémoire de maîtrise, fait une étude sur le problème de transfert négatif dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère auprès des apprenants éwéphones au niveau SSS. Ses enquêtés, 55 apprenants de SSS 3 dans 5 écoles secondaires dans le District de Ho constituent sa population

de référence. Il cherche à montrer qu'il y a le phénomène de transfert négatif de la langue première éwé des apprenants sur le FLE au niveau phonétique/phonologique et syntaxique. Il observe que la langue première de l'apprenant est un facteur qui influe sur l'apprentissage d'une langue étrangère à tous les niveaux de la description linguistique.

Sa méthode de collecte des données inclut un questionnaire, une production écrite et orale. Le questionnaire porte sur des informations démographiques et linguistiques sur l'apprenant. Les exercices écrits et oraux sont composés des tests : un texte de lecture à haute voix pour vérifier les erreurs phonémiques réalisées par les apprenants et un test centré sur la négation qui permet aux apprenants de transformer des phrases affirmatives en phrases négatives correspondantes. Cette étude indique que beaucoup d'erreurs proviennent de la langue source (langue première de l'apprenant). Autrement dit, il y a le transfert linguistique négatif de l'éwé dans l'aspect phonémique et des constructions syntaxiques de l'apprenant. Il limite son étude au transfert négatif au niveau phonétique et syntaxique.

Yiboë remarque que les erreurs phonémiques surgissent du fait que certains des phonèmes français [y, ø, œ,] n'existent pas en éwé. Au niveau syntaxique, il observe que la tournure négative pose beaucoup de difficultés aux apprenants et que la transformation fautive est due à la structure dans la langue éwé. Il classifie comme facteurs non structuraux des éléments tels que, l'âge des apprenants, le nombre de langues parlées par les apprenants, l'ordre d'acquisition

des langues (éwé, ga, twi, anglais, français), l'apprentissage de l'éwé en tant que matière scolaire comme sources de difficultés d'apprentissage du FLE.

Il conclut, en s'inspirant des résultats de ces tests, que le transfert négatif de la langue première de l'apprenant joue un rôle primordial dans l'apprentissage du FLE. Ainsi attribue-t-il aussi les facteurs non structuraux qui proviennent de la situation sociolinguistique des apprenants au transfert négatif.

Notre étude et celle de Yiboe sont convergentes sur la notion de transfert négatif ou le phénomène d'interférence de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible. Mais notre objectif est de tester le transfert de la notion de l'accord du genre et du nombre en anglais, la langue officielle du Ghana sur le FLE. Au contraire, l'étude de Yiboe porte sur les phénomènes de négation et la difficulté de prononciation des phonèmes français chez des apprenants éwéphones du District de Ho. Aussi, notre instrument de collecte des données qui inclut des tests portant sur l'accord en genre et en nombre et le milieu de la recherche sont différents de ceux de Yiboe. Nous comptons ainsi faire une découverte nouvelle qui serait différente de celle de Yiboe.

Bangnia (2008) fait aussi une étude sur l'impact de la langue dagara sur l'apprentissage du FLE. Son public comprend des apprenants de SHS qui ont la langue dagara (l'une des langues d'origine *Gur* du nord) comme langue maternelle. Le public est au total 87 apprenants choisis auprès de 7 lycées de Upper West Region. Ses instruments de mesure sont le questionnaire basé sur des informations démographiques et linguistiques sur l'apprenant et des tests (test de compréhension orale et test de compréhension auditive et test de dictée). Bangnia

(idem.) essaie de montrer que la ressemblance des formes en français et en dagara, telles que « vu », « su », « dur », « pur », « dur » etc. embrouille les apprenants, d'où des difficultés d'orthographe en FLE. Il ajoute aussi que certains phonèmes comme /y/, /œ/, /ə/, /ø/, etc. qui n'existent pas en dagara posent des difficultés de lecture en français aux apprenants.

Bagnia, à partir des résultats de ces tests, conclut que le dagara, la langue maternelle de ses enquêtés a un impact grave au niveau phonologique, d'où des erreurs d'orthographe chez les apprenants du FLE et par conséquent, une mauvaise prononciation. En plus des problèmes causés par le transfert négatif, il attribue les erreurs des apprenants à d'autres facteurs tels que la durée d'apprentissage, le nombre de langues parlées par les apprenants, l'âge des apprenants et l'attitude négative des apprenants vis-à-vis du FLE.

Bien que notre étude et celle de Bangnia portent sur les mêmes phénomènes interférentiels en FLE, les objectifs des deux études sont différents. Bangnia travaille sur des problèmes d'orthographe et de lecture du FLE chez des apprenants qui ont acquis le dagara comme langue première. Mais notre étude porte sur des incidences des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants de SHS en FLE, en particulier dans la Métropole de Cape Coast. Il s'agit d'un milieu linguistique qui comporte des apprenants des langues premières différentes. Nous pensons que développer les compétences linguistiques des apprenants ne se limite pas au niveau d'orthographe et de lecture. Les apprenants doivent aussi écrire correctement la langue en respectant les règles morpho-syntaxiques surtout les règles d'accord du genre et du nombre.

En somme, les travaux que nous avons cités portent sur le Français Langue Étrangère dans un cadre linguistique bilingue ou multilingue où les chercheurs mettent l'accent sur l'origine de l'erreur de l'apprenant. L'idée centrale qui parcourt tous ces travaux est que le transfert négatif est une grande entrave à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Certaines de ces études essaient d'identifier les erreurs afin de les décrire, puis de les expliquer en faisant référence à des stratégies d'apprentissage sans pour autant supprimer le concept de transfert. Mais en dehors de cette analyse des erreurs, certains travaux proposent des méthodes d'enseignement différentes basées sur l'analyse contrastive pour pouvoir éliminer ou réduire les effets néfastes du transfert négatif. Malgré ces propositions didactiques, aucun chercheur n'élimine le phénomène relatif au transfert négatif chez les apprenants. Ce concept reste ainsi toujours un élément très important que nous voulons aussi considérer dans notre travail.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'exposer le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail et la revue des travaux pertinents à notre étude. Le cadre théorique est composé des théories d'analyse contrastive de Lado (1957) et d'analyse des erreurs de Corder (1967). Le choix de ces théories est basé sur la considération behavioriste et cognitiviste/constructiviste par rapport à l'apprentissage d'une nouvelle tâche (langue) par l'apprenant.

Le cadre théorique est suivi par la revue des travaux pertinents qui ont traité le phénomène que nous examinons, c'est-à-dire, les influences

interlinguistiques. Nous trouvons ces travaux pertinents, car ils abordent certains domaines essentiels de la langue à savoir: l'accord du genre et du nombre, le lexique, la phonologie, l'orthographe et la syntaxe.

Le chapitre suivant porte sur la méthodologie générale de l'étude. Nous y discutons les instruments d'enquête pour la collecte de nos données, les publics cibles pour l'enquête et la méthode d'analyse des données, entre autres.

CHAPITRE DEUX

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

Ce chapitre est consacré à la démarche méthodologique que nous avons utilisée pour recueillir et analyser les données nécessaires de l'étude. Cette démarche inclut la présentation des instruments de collectes des données, le public, l'échantillonnage, la technique de collectes des données, la nature des données, l'étude pilote, la collecte des données et la technique d'analyse des données.

Nous rappelons que notre étude a exploré l'influence de la syntaxe anglaise sur l'écrit des apprenants du FLE en SHS. Cette étude est basée sur l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs axées sur trois parties du discours (article, adjectif possessif et participe passé) qui sont considérées ici dans le cadre de la morpho-syntaxe du genre et du nombre. À travers ces analyses, nous espérons pouvoir expliquer les causes principales des erreurs produites par les apprenants afin de proposer une intervention pédagogique efficace.

Notre étude se donne la tâche de chercher la validité des données concrètes vérifiables sur lesquelles les analyses sont fondées. La validité de cette étude dépend donc des données qualitatives et quantitatives qui servent de base à notre analyse. Pour ce faire, nous avons employé des instruments comme des

questionnaires et des données écrites (une série de tests- des exercices à choix multiples et un exercice de rédaction). Les tests nous permettent de vérifier si les apprenants de SHS, qui ont déjà acquis le concept des accords du genre et du nombre en anglais, pourraient bien respecter ces mêmes notions qui suivent une règle totalement différente en français. Par cette démarche, nous pouvons déterminer les zones de difficultés chez les apprenants. Les résultats sont donc basés sur l'analyse qualitative et quantitative pour déterminer les zones de difficultés des apprenants répondants.

Public cible

Notre public est constitué des apprenants du FLE au niveau SHS de la Métropole de Cape Coast dans la région du centre du Ghana. Le choix de ce public est basé sur la considération des aspects socio-culturels et linguistiques des apprenants du FLE dans cette Métropole. Un grand nombre d'apprenants des écoles secondaires dans la Métropole de Cape Coast vient de différentes parties ou régions du Ghana. Nous pensons qu'il y a un rapport intrinsèque existant entre les pratiques langagières et l'appartenance sociale (la dimension sociale est devenue indissociable de la langue). Nous considérons aussi le regroupement récent des écoles secondaires au Ghana dans des catégories *A* à *D* selon la dotation des écoles au point de vue d'équipement et de fonctionnaires de l'enseignement (Ministry of Education ; Ghana, 2009; '*Daily Graphic*'; April 4, pages 4, 6 et 12). Dans ce regroupement, Wesley Girls Senior High School et Mfantsipim Senior High School se trouvent dans la catégorie *A*, alors que

University Practice Senior High School est dans la catégorie B et dans la catégorie C se trouve Academy of Christ the King Senior High School.

Les données sont collectées auprès des apprenants de la troisième année qui ont appris le FLE pendant au moins trois ans. Ce niveau est convenable parce que les apprenants en question ont déjà fait plus de deux ans d'apprentissage du FLE et pourraient être en mesure de répondre aux épreuves morpho-syntaxiques préconisées par le syllabus de SHS et le West African Examination Council (WAEC), l'organe examinateur des apprenants dudit niveau.

Échantillonnage

Comme dans toutes les études de ce type, la validité des démarches adoptées au cours de la collecte et de l'analyse des données et des résultats obtenus dépend de la sélection d'un échantillon représentatif.

Les données sont recueillies dans quatre lycées de la Métropole de Cape Coast où le FLE est enseigné. Ces écoles sont : Mfantsipim Senior High School, Wesley Girls Senior High School, University Practice Senior High School et Academy of Christ the King Senior High School. L'échantillon est constitué donc de deux écoles secondaires mixtes et de deux écoles secondaires non mixtes dans cette Métropole. L'échantillon est basé sur la nature des établissements scolaires ghanéens qui sont, soit unisexes, soit mixtes (filles et garçons). Ainsi voulons-nous assurer un échantillon représentatif. Les données sont recueillies auprès de 92 apprenants (32 garçons et 60 filles).

La collecte des données est basée sur les critères suivants. Pour les écoles où les apprenants de la troisième année ne constituent qu'une seule classe, ces

apprenants ont été tous impliqués dans la collecte des données. Dans le cas contraire, une classe est choisie aléatoirement. Ce critère nous convient, car parmi les écoles choisies, il y en a qui ont des effectifs élevés mais les autres n'en ont pas. Le tableau ci-dessous représente la répartition de notre échantillon:

Tableau 8 : **Répartition de l'échantillon**

École	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Academy of Christ the King SHS	5	14	19	20,7
Mfantsipim SHS	22	0	22	23,9
University Practice SHS	5	21	26	28,3
Wesley Girls' SHS	0	25	25	27,2
Grand total	32	60	92	100

En ce qui concerne le tableau ci-dessus, dans les quatre écoles visitées, nous avons au total 92 apprenants répondants. Selon le sexe des répondants, 32 apprenants (soit 34,8%) sont des garçons tandis que 60 apprenants (soit 65,2%) sont des filles. Nous remarquons que dans chaque école visitée, les filles dominant toujours en nombre en classe de FLE. Ce qui veut dire, à notre point de vue, que les filles s'intéressent plus à la langue française que les garçons.

Instruments de collectes des données

Le questionnaire est divisé en différentes sections (voir l'Annexe A). Une partie couvre des informations socio-démographiques et linguistiques sur l'apprenant. Des informations telles que l'âge, le nombre de langues parlées, la durée d'apprentissage, etc., sont fournies par les apprenants. La deuxième section est composée d'une série de tests: exercices morpho-syntaxiques à choix multiples et une rédaction courte.

Le premier exercice porte sur dix phrases indépendantes comportant chacune un trou à remplir avec un déterminant possessif. Cette partie cherche à vérifier l'influence de l'anglais sur le choix du déterminant possessif. Comme nous l'avons constaté dans l'analyse contrastive, le choix du déterminant possessif en anglais est lié au genre et au nombre du possesseur alors qu'en français, il est lié au genre du possédé.

Le deuxième exercice comporte chacun un trou à remplir par un article masculin ou féminin/ défini ou indéfini/ singulier ou pluriel. Cette partie a comme objectifs d'abord le choix du genre par rapport au mot correspondant, ensuite le choix entre l'article défini et l'indéfini par rapport aux autres éléments dans chaque phrase, enfin le choix du nombre selon la présence ou l'absence de la marque du pluriel.

Le troisième exercice aussi comprend dix phrases indépendantes. Dans chacune des phrases, il y a au moins un verbe au participe passé parmi deux ou trois formes proposées. Cette partie vérifie la connaissance de la conjugaison de la

langue française (accord de genre ainsi que de nombre), car dans la langue anglaise le participe passé est toujours invariable.

Finalement, nous avons proposé une rédaction courte. Cette partie a comme objectif de donner aux apprenants (les enquêtés) la chance de s'exprimer librement à l'écrit sur un sujet que nous avons proposé (voir les Annexes ; pages : 155- 162) Cet exercice nous permet d'examiner les lacunes dans l'écrit des apprenants par rapport aux phénomènes étudiés.

La plupart des exercices sont des modifications et des adaptations d'anciens sujets d'examens de WASSCE de 1993 à 2008 (voir *Joe Deges' Series-FRENCH PAST QUESTIONS WITH ANSWERS For Senior Secondary Schools. From 1993 to 2008.* By Samuel D. Johnson).

Pour la rédaction, nous l'avons sélectionnée parmi les questions de SSSCE FRENCH, 2004. Mais, nous l'avons modifiée un peu pour susciter l'intérêt des répondants. Pendant la période de la collecte des données, les apprenants venaient de passer les vacances de Pâques, à notre avis, un sujet sur lesdites vacances pourrait susciter leur intérêt. Notre rédaction proposée correspond donc à la question quatre dudit examen (voir SSSCE FRENCH, November, 2004, Section C, Question 4).

Étude pilote

Pour assurer l'efficacité de nos instruments, nous les avons d'abord testés auprès de 21 apprenants des écoles suivantes : Mfantsipim SHS, University Practice SHS et Academy of Christ the King SHS, dont sept apprenants de chaque école. Cette étude, à travers les résultats, nous a signalé que les phénomènes que

nous étudions existent. Aussi, les résultats obtenus nous ont aidé non seulement à reformuler certains aspects du questionnaire mais aussi à reconstruire quelques éléments des tests de grammaire. Nous avons aussi demandé à nos directeurs de mémoire et certains enseignants du FLE au niveau SHS de relire les outils pour nous. Nous avons demandé cette relecture pour assurer que les phrases soient bien construites en relation avec la compréhension de la part des apprenants répondants.

Déroulement du questionnaire et des tests

Nous avons administré le questionnaire et les tests dans les écoles en juin, 2009. Nous n'avons eu aucun problème pour avoir accès aux apprenants, grâce à la lettre signée par le chef du Département de français, pour nous présenter auprès des directeurs des établissements visités. Nous avons d'abord expliqué aux apprenants le but de notre recherche. Nous soulignons ici que, pour assurer une bonne compréhension du questionnaire de la part des apprenants et pour obtenir des informations fiables, le questionnaire et les consignes pour les tests sont tous écrits en anglais. En outre, nous avons, en guise d'explications, aidé les apprenants nous-même à remplir le questionnaire afin d'obtenir des informations correctes et appropriées.

Les tests ont été administrés sous la surveillance des professeurs de FLE de chaque école visitée et de nous-même. Afin de donner des explications éventuelles aux apprenants, nous avons assisté directement aux collectes des données. Aussi pour assurer un travail individuel, nous avons arrangé les sièges des apprenants de telle manière qu'ils ne pouvaient pas copier les réponses

d'autrui. En effet, à chaque école, la collecte des données a été faite dans un délai de deux heures. Le questionnaire a été rempli en trente minutes alors que les testes à choix multiples et la rédaction ont été accomplis dans un délai d'une heure et trente minutes. En fait, une heure a été consacrée à la rédaction (voir le sujet de la rédaction dans l'Annexe A). En somme, l'administration des tests a eu du succès parce qu'elle s'est déroulée dans une atmosphère de tranquillité et sans aucune incidence qui pourrait nuire à la fiabilité de l'étude.

Techniques d'analyse des données

Les données socio- démographiques et linguistiques qui consistent en des informations sur le sexe, l'âge, le bagage linguistique, la durée et les difficultés des apprenants quant à l'apprentissage du FLE ont été présentées sous forme de tableaux. Ce genre d'informations nous donne des indices sur la nature des problèmes chez les apprenants du FLE qui sont le sujet de l'enquête.

D'ailleurs, les informations recueillies à partir des tests administrés devaient être traitées de manière aussi complète que possible. L'objectif dans cette phase de notre recherche est de faire un recensement des erreurs afin de présenter les résultats nécessaires à la vérification de nos hypothèses. Nous avons commencé à dépouiller les données manuellement. A l'aide de certains enseignants de SHS, nous avons d'abord corrigé les questions des tests un par un. Ensuite, il nous a fallu préparer les données afin de l'analyser selon les techniques d'analyse que nous avons choisies. Pour ce faire, nous avons préparé différents tableaux de fréquence selon l'objectif de chaque exercice. La tâche de la présentation des tableaux est facilitée grâce au logiciel Excel (*Microsoft office Word, 2007*). Pour

utiliser ce programme, il s'avère nécessaire de codifier les items et de les enregistrer dans le programme d'analyse statistique. Notre stratégie est la suivante : nous présentons des tableaux montrant le pourcentage ou des statistiques des individus produisant des erreurs pour chaque item dans les trois aspects de grammaire étudiés. Nous avons donc, pour chaque exercice, consacré à chaque objectif une colonne ; les types d'erreurs de chaque répondant y ont été présentés en détail. Les tableaux ont été préparés pour permettre le comptage des erreurs et en extraire les résultats. Ensuite, les scores des apprenants répondants ont été présentés sur les tableaux de fréquence afin de montrer la distribution des apprenants, chacun selon leur performance dans chaque test.

Conclusion partielle

À cette phase du travail, la méthodologie générale de l'étude, nous avons discuté le public cible, l'échantillonnage, l'étude pilote, les instruments de collecte des données, la nature du questionnaire et des tests, et les techniques d'analyse des données. Notre public est constitué des apprenants de SHS dans la Métropole de Cape Coast. Les données ont été collectées auprès de 92 apprenants dans quatre écoles secondaires sélectionnées selon le regroupement récent des écoles secondaires au Ghana par le Ministère de l'Education Ghanéen dans certaines catégories *A* à *D*. La nature des écoles secondaires du Ghana (soit unisexes, soit mixtes) est aussi considérée. Avant la collecte des données, une étude pilote a été faite auprès de 21 apprenants choisis parmi 3 de ces écoles. Les données sont constituées du questionnaire, des tests de grammaire et d'une rédaction sur un sujet donné. Pour la technique d'analyse des données, qui forme

une partie intégrante de l'étude, nous avons proposé d'utiliser des tableaux de fréquence pour illustrer les résultats qui seront interprétés à la lumière des deux méthodologies : l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs.

Dans le chapitre qui suit, nous allons présenter et analyser les résultats de l'étude. Notre interprétation vise à décrire la source possible des erreurs commises par les apprenants.

CHAPITRE TROIS

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Introduction

La présentation de nos résultats a pour objectif de mettre en évidence l'origine possible des erreurs et de valider nos hypothèses. Notre démarche est la suivante : pour chaque test, nous présentons des tableaux récapitulatifs des erreurs produites. Nous présentons également les chiffres montrant le pourcentage des individus produisant des erreurs (soit les erreurs sur le genre, soit les erreurs sur le nombre) et dans le cas où l'enquêté n'aurait choisi aucune réponse, nous le mettons dans la catégorie, *pas de réponse*. Nous présentons également des tableaux pour montrer les notes obtenues par les enquêtés dans chacun des tests. Mais avant la présentation de chaque tableau récapitulatif nous donnons des explications sur la source possible des erreurs à la lumière de l'analyse contrastive et ensuite de l'analyse des erreurs. Nous rappelons que l'analyse contrastive selon Lado (1957), est basée sur l'analyse des systèmes lexicaux, morpho-syntaxiques, sémantiques et phonétiques des deux langues à étudier au point de vue de leurs similarités et de leurs différences. Les contrastivistes pensent que les similitudes entre la langue à apprendre et la langue déjà acquise (la langue source et la langue cible) facilitent la tâche de l'apprentissage alors que les différences inhibent cette tâche résultant à la production des erreurs par l'apprenant. Mais pour les

cognitivistes, les erreurs sont « des indices d'un processus actif d'acquisition ; elles permettent à ce titre, de décrire la « connaissance » de la langue par l'enfant (sa « grammaire ») à un stade donné (Gaonac'h, 1991 :124). Corder (1967) qui a axé son idée sur cette notion cognitive, propose trois démarches sur lesquelles l'étude des erreurs de l'apprenant devrait être effectuée : l'identification de l'erreur, la description de l'erreur et l'explication de l'erreur. La présentation et l'analyse des données sont basées donc sur ces deux notions d'analyse fondées sur les considérations behavioristes et cognitivistes. Mais avant de présenter cet aspect, nous présentons d'abord les résultats des informations recueillies sur l'aspect socio-démographique et linguistique des apprenants qui consiste en l'âge, les langues parlées et les langues écrites, la durée d'apprentissage du FLE, les zones majeures de transfert et les zones majeures de difficultés des apprenants. Ces informations sont fournies par les apprenants eux-mêmes grâce au questionnaire (voir les Annexes).

La vie socio-démographique et linguistique des apprenants :

Tableau 9: Âge des apprenants

École	Âge						
	15	16	17	18	19	20	21
Academy of Christ							
the King SHS	0	7	8	3	1	0	0
Mfantsipim SHS	0	9	9	2	1	1	0
University Prac. SHS	5	11	7	0	2	0	1
Wesley Girls' SHS	2	12	8	3	0	0	0
Total	7	39	32	8	4	1	1
Pourcentage	7,6	42,4	34,8	8,7	4,3	1,1	1,0

Selon la distribution de l'âge comme indiqué par les apprenants enquêtés, 39 apprenants (soit 42,4%) ont 16 ans, 32 apprenants (soit 34,8%) ont 17ans, 7 apprenants (soit 7,6%) et 8 apprenants (soit 8,7%) ont respectivement 15 ans et 18 ans, tandis que 4 apprenants (soit 4,3%) ont 19 ans. Il y a également 2 apprenants (soit 2,8%): l'un indique qu'il a 20 ans et l'autre 21 ans. Nous sommes donc enclin à conclure que la grande majorité des apprenants enquêtés sont des adolescents. Mais il y en a quelques-uns qui ont dépassé l'âge d'adolescence. Nous considérons ensuite les langues parlées par les apprenants.

Tableau 10 : **Langues parlées par les apprenants**

Langues	No. d'apprenants	pourcentages
Anglais	92	100
Français	92	100
Twi	67	77,8
Fanti	51	55,4
Ga	32	34,8
Ewé	15	16,3
Nzema	3	3,3
Dagbani	2	2,2
Swahili	1	1,1
Haoussa	1	1,1
Igbo	1	1,1
Espagnol	1	1,1

Selon le tableau 10, pour les 92 apprenants répondants, chacun affirme pouvoir parler l'anglais et le français. Soixante-sept (67) apprenants (soit 77,8%) indiquent qu'ils parlent le Twi, 51 apprenants (soit 55,5%) parlent le Fanti, 32 apprenants (soit 34,8%) affirment savoir parler le Ga et 15 (soit 16,3%) parlent l'Ewé. Aussi, 3 apprenants (soit 3,3%) et 2 apprenants (soit 2,2%) parlent le Nzema et le Dagbani respectivement tandis que 4 apprenants (soit 4,3%) parlent une de ces langues : le Swahili (1 apprenant), l'Haoussa (1 apprenant), l'Igbo (1 apprenant) et l'Espagnol (1 apprenant). Les répondants ont indiqué qu'ils peuvent parler au total, douze langues.

Ce résultat soutient donc notre constat que la Métropole de Cape Coast, l'environnement de nos enquêtés, est multilingue. Nous admettons que dans le tableau ci-dessus, nous ne mettons pas les langues comme le Twi, le Fanti, et le Nzema sous le terme générique, akan comme le suggèrent Akosa, (2005), Gordon, (2005), Leclerc, (2005). Car Edu-Buandoh (2006) citée dans Haruna (2008) pense que le fanti, tout comme les autres langues akan, est une langue distincte à l'intérieur du groupe linguistique akan. Nous partageons donc ce dernier point de vue.

Tableau 11 : **Langues parlées selon l'ordre d'acquisition**

Ordre d'acquisition des langues parlées	1 ^e	%	2 ^e	%	3 ^e	%	4 ^e	%	5 ^e	%
Anglais	49	53,3	33	35,8	9	9,8	1	1,1	0	
Français	0	0	2	2,2	40	44,6	48	52,2	2	1,1
Twi	19	20,7	24	26,1	17	18,5	7	7,6	0	0
Fanti	11	13,0	19	20,7	11	12,0	0	0	0	0
Ewe	7	7,6	4	4,3	2	2,2	2	2,2	0	0
Ga	2	2,2	9	9,8	12	14,1	8	8,7	0	0
Nzema	2	2,2	0	0	0	0	1	1,1	0	0
Dagbani	1	1,1	0	0	0	0	1	1,1	0	0
Swahili	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0
Haoussa	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0
Igbo	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0
Espagnol	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0

D'après le tableau ci-dessus, 49 apprenants (soit 53,3%) indiquent qu'ils ont acquis la langue anglaise avant d'autres langues. Aussi, 19 apprenants (soit 20,7%) présentent le Twi comme leur langue premièrement acquise, alors que 11 apprenants (soit 13%) indiquent le Fanti comme la langue premièrement acquise. En outre, la langue Ewé est langue première pour 7 apprenants représentant (7,6%) tandis que 2 apprenants (soit 2,2%) ont acquis premièrement le Ga et 2 autres apprenants (soit 2,2%) ont comme langue première le Nzema. Le Dagbani est langue première pour 1 apprenant (soit 1,1%); de même, 1 apprenant représentant (1,1%) a comme langue première, l'Haoussa. Le résultat révèle que malgré que les écoles secondaires dans le cadre de notre enquête soient établies à Cape Coast dans la région considérée dominée par les Fanti, les apprenants qui ont comme langue première, le fanti dans lesdites écoles ne sont pas en majorité. Le tableau indique aussi qu'un grand nombre des apprenants ont acquis premièrement l'anglais (la langue de l'héritage linguistique colonial) avant d'autres langues ghanéennes. Ce phénomène pourrait expliquer une tendance qui gagne peu à peu la place dans la société ghanéenne; celle par laquelle des parents insistent de parler plutôt l'anglais à leurs enfants au lieu de leurs langues maternelles au nom de la modernité. Ceci semble confirmer le fait que presque tous les concepts des apprenants sont développés en anglais et non pas en langues ghanéennes. Mais nous retenons ce fait pour soumettre les données restantes à une analyse.

Tableau 12 : **Langues écrites (au niveau de perfection)**

Ordre au niveau de perfection à l'écrit	1 ^e	%	2 ^e	%	3 ^e	%	4 ^e	%
Anglais	74	80,4	18	19,6	0	0	0	0
Français	0	0	18	19,6	68	73,9	6	6,5
Fanti	7	7,6	20	47,8	5	5,4	4	4,3
Ewe	2	2,2	2	2,2	0	0	2	2,2
Ga	1	1,1	8	8,7	7	7,6	5	5,4
Dagbani	0	0	1	1,1	0	0	0	0
Haoussa	0	0	0	0	1	1,1	0	0
Nzema	0	0	1	0	1	0	0	0
Twi	8	8,7	24	26,1	0	0	0	0

Dans le tableau 12 qui représente les langues écrites des apprenants, 74 apprenants (soit 84,4%) indiquent qu'ils peuvent mieux écrire l'anglais que les autres langues ghanéennes et le français. Sept (7) apprenants (soit 7,6%) peuvent écrire le Fanti plus parfaitement que d'autres langues mentionnées tandis que 8 apprenants (8,7%) affirment pouvoir écrire le Twi mieux que d'autres langues. Aussi, 2 apprenants répondants (soit 2,2%) écrivent bien l'Ewé, alors que 1 apprenant (1,1) peut écrire bien le Ga. En outre, d'après le tableau, aucun apprenant n'indique, en première position, pouvoir écrire parfaitement le français. Mais dans la deuxième et la troisième positions, 18 apprenants (soit 19,6%) et 64

apprenants (soit 73,9%) respectivement indiquent pouvoir écrire mieux le français que les autres langues ghanéennes. Ce résultat suggère, à notre point de vue, qu'aucun apprenant dans la Métropole de Cape Coast, n'est capable d'écrire le français aussi bien qu'il écrit l'anglais. Un phénomène qui montre que le 'bilinguisme parfait' préconisé par Bloomfield (1935) demeure toujours un mirage chez les apprenants de SHS dans ladite Métropole. Passons maintenant à l'analyse de la durée d'apprentissage du FLE indiquée par les apprenants.

Tableau 13 : **Nombre d'apprenants et durée d'apprentissage du FLE**

École	3ans	6ans	9ans	12ans
Academy of Christ				
the King SHS	8	4	7	0
Mfantsipim SHS	3	5	8	6
University Prac. SHS	10	5	10	1
Wesley Girls' SHS	2	2	10	11
Grand total	23	16	35	18
Pourcentage	25,0	17,4	38,0	19,6

La durée d'apprentissage du FLE par les apprenants enquêtés varie. Comme l'indique le tableau 13, il y a des apprenants qui ont commencé l'apprentissage du FLE dès l'école primaire. D'autres l'ont commencé à partir de Junior High School. Un dernier groupe comprend des apprenants qui ont commencé à apprendre le FLE depuis le SHS. Nous constatons qu'il y a une grande variation quant au commencement de l'apprentissage du FLE par les apprenants. À notre avis, à cause de la variation au niveau de la durée d'apprentissage, ceux qui ont

commencé l'apprentissage du FLE à l'école primaire pourraient avoir plus d'avantages au niveau de la connaissance de la langue que ceux qui l'ont commencé à l'école secondaire. Aussi, Girard (1972), l'affirme que l'âge joue un rôle très important dans l'apprentissage de la langue. En d'autres termes, l'âge d'enfance favorise l'apprentissage de la langue. Il serait donc avantageux de commencer l'apprentissage du FLE au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

Tableau 14 : **Zones majeures de transfert**

Aspect	Fréquence	Pourcentage
Vocabulaire	20	21,7
Grammaire	47	51,1
Orthographe	6	6,5
Prononciation	14	15,2
Lecture	5	5,4
Total	92	100

D'après les apprenants enquêtés, leurs zones majeures de transfert sont : *Grammaire*, 51,1% ; *Vocabulaire* 21,7% ; *Prononciation*, 15,2 %; *Orthographe*, 6,5% et *Lecture*, 5,4%.

Selon ces données, plus de la moitié des apprenants ont la tendance de transférer leur compétence en morpho-syntaxe en anglais sur l'apprentissage du FLE. Nous estimons qu'une amélioration quelconque au niveau de la morpho-syntaxe par les apprenants en anglais pourrait en quelque sorte améliorer leur niveau en morpho-syntaxe en FLE quant au transfert positif.

Tableau 15 : **Zones majeures de difficultés**

Difficulté	Fréquence	Pourcentage
Vocabulaire	17	18,5
Grammaire	40	43,5
Lecture	8	8,7
Prononciation	5	5,4
Compréhension	8	8,7
Composition	10	10,9
Traduction	1	1,1
Pas indiqué	3	3,3
Grand total	92	100

D'après le tableau 15 qui représente les zones majeures des difficultés mentionnées par les apprenants eux-mêmes, 40 apprenants (soit 43,5%) apprenants ont indiqué d'avoir plus de difficultés en *Grammaire*, alors que 17 apprenants (soit 18,5) ont des difficultés en *Vocabulaire*. Aussi, 10 apprenants (soit 10,9%) ont des difficultés quant à la *Composition* tandis que 8 apprenants (soit 8,7%) ont des difficultés avec la *Lecture* et 8 autres apprenants ont des difficultés en *Compréhension*. En outre, 5 apprenants (soit 5,4%) et 1 apprenant (soit 1,1%) ont des difficultés en *Prononciation* et la *Traduction* respectivement, alors que 3 apprenants (soit 3,3%) parmi le grand total de 92 n'ont pas indiqué leurs difficultés. Il nous semble que ces apprenants particuliers ont des difficultés avec toutes les zones indiquées par leurs camarades.

Nous n'avons pas l'intention d'accepter illico ou presto tout ce que les apprenants ont nommé comme leurs écueils dans l'apprentissage du FLE. À part les notes que les apprenants obtiennent en classe de FLE (les notes souvent données par l'enseignant du FLE), ils n'ont plus d'autres moyens scientifiques pour déterminer leurs difficultés en français. En d'autres termes, en comparant les apprenants aux « malades », ils ne pourraient pas précisément diagnostiquer leurs maladies sans recourir aux moyens scientifiques. Mais lesdites difficultés en FLE énumérées par les apprenants eux-mêmes, vont nous servir comme indices pour arriver aux problèmes. Comme le souligne Sharwood (1997), les erreurs des apprenants pourraient être interprétées de façons diverses. Examinons donc comment les difficultés des apprenants se manifestent dans les tests écrits quand nous les soumettons à l'optique des analyses des erreurs.

Le déterminant possessif (l'adjectif possessif)

Pour le choix d'un déterminant possessif, nous constatons que sur les mots au singulier, l'erreur de genre est plus visible que sur les mots au pluriel. Le genre n'a plus de distinction nette au pluriel en français. En ce qui concerne les interférences du genre de l'anglais sur le français, c'est le pourcentage des erreurs de genre produites sur la totalité des erreurs : *mon mari*, 48 apprenants (soit 52,2%), *sa femme*, 52 apprenants (soit 56,5%), *son propre fils*, 82 apprenants (soit 89,1%), *mon copain* 42 apprenants (soit 45,7%) et *sa tante*, 51 apprenants (soit 55,4%), montrent que le genre choisi l'était visiblement par rapport au sexe du possesseur et non par rapport au genre du mot concerné, c'est-à-dire, le substantif qui suit le déterminant possessif (voir Tableau 16, page 105). Nous

rappelons que dans le chapitre un où nous avons comparé des éléments grammaticaux de l'anglais et du français, nous avons observé qu'en français, l'accord est plutôt entre l'adjectif possessif et le substantif qui suit, alors qu'en anglais, l'accord est entre le possédé et le possesseur. Le pourcentage des apprenants produisant des erreurs de genre reste faible surtout pour *mon mari* et *mon copain* mais plus élevé pour *mon propre fils* (voir Tableau 16). Cependant, ce pourcentage faible peut être révélateur d'une influence de l'anglais sur le français, car les erreurs sont produites sur les mots qui montrent naturellement leur genre. Cela semble indiquer que si ces apprenants n'étaient pas sous l'influence de l'anglais pour leur choix du mot « *copain* », « *mari* », ils auraient dû choisir un déterminant masculin plutôt que féminin. Pourtant d'autres interprétations peuvent être données dans le cas de « *mon propre fils* » dont le pourcentage des apprenants produisant les erreurs est remarquablement plus élevé. Ce pourcentage des erreurs nous montre qu'en dehors de la possibilité de l'influence de l'anglais sur le choix du genre, les apprenants ne connaissent pas bien la nature interne des mots français. Ils surgénéralisent le système morpho-syntaxique du français. Le « *s* » à la fin du mot « *fils* » déclenche une confusion chez des apprenants et par conséquent, ils pensent que la réponse correcte doit être la forme plurielle du possesseur malgré l'adjectif « *propre* » au singulier qui suit directement le substantif (voir le Tableau 16).

En ce qui concerne le nombre, puisqu'il existe différentes formes du pluriel, nous rencontrons des problèmes d'accord : *leur tante*, 37 apprenants (soit 40,2%), *tes cousins*, 50 apprenants (soit 54,3%), *vos parents*, 57 apprenants (soit

62 %), *ses amies*, 42 apprenants (soit 45,7%) et *ses oncles* 55 apprenants (soit 59,8%). Le problème de nombre pour le déterminant possessif entre les différentes formes du pluriel est remarquable dans le cas du choix du pluriel en français, comme le stipule la convention grammaticale, ce choix est mutualisé entre le possesseur et le possédé, contrairement au choix de genre au singulier. Nous constatons par contre, chez les apprenants enquêtés, un pourcentage élevé d'erreurs surtout pour le déterminant possessif pluriel dans le cas où le possesseur et le possédé sont tous les deux au pluriel. Nous pouvons donc postuler que l'origine de ce problème est liée à l'influence de l'anglais chez les apprenants. Par exemple, dans le cas de *leur tante*, les erreurs commises par les apprenants sont minimales ; les apprenants qui ont commis les erreurs dans ce cas particulier sont 37, représentant 40,2%. La majorité des apprenants (presque 59,8%) ont choisi la réponse correcte. Nous ne pouvons pas attribuer ces erreurs des apprenants à l'influence de l'anglais préalablement acquis, car «*leur*» (their) a la même interprétation en anglais (quand «*leur*» est utilisé comme déterminant possessif). Ainsi, s'il y a une influence, elle serait plutôt positive. C'est plutôt la connaissance insuffisante du FLE chez les apprenants qui pourrait en être la cause possible. Mais dans le cas des items tels que : *ses amies*, *vos parents* et *tes cousins*, où les apprenants ont commis les erreurs les plus élevées, les interférences de l'anglais pourraient être déterminantes. En considérant notre comparaison sur les déterminants possessifs en anglais et en français au niveau de l'accord du genre et du nombre dans le chapitre un, nous constatons que les items: *ses amis* (his/her friends), *vos parents* (your parents), *tes cousins* (your cousins) et

ses oncles (his/her uncles) pourraient embrouiller les apprenants. L'explication possible est que, tandis que les déterminants possessifs restent inchangés en anglais, ils s'accordent en genre et même en nombre en français. Donc les apprenants, en réfléchissant en anglais déjà acquis, ne trouvent pas de différences très nettes entre l'emploi de ces déterminants possessifs en anglais (langue source) et ceux en français (langue cible). En conséquence, les erreurs commises sont dues aux transferts négatifs. Il est ainsi possible de conclure que les erreurs pourraient être liées à l'interprétation fautive de l'anglais de la part des apprenants. Le tableau ci-dessous représente les résultats.

Tableau 16 : **Déterminant possessif (résultats)**

Item	Individus produisant des erreurs		Erreurs sur le genre		Erreurs sur le nombre		Pas de réponse		Réponse correcte
	nombre	%	N	%	N	%	N	%	
Mon mari	48	52,2	48	52,2	0	0	6	6,5	m. sing.
Leur tante	37	40,2	0	0	37	40,2	2	2,2	f. sing.
Tes cousins	50	54,3	0	0	50	54,3	0	0	m. pl.
Sa femme	52	56,5	52	56,5	0	0	0	0	f. sing.
Son propre fils	82	89,1	82	89,1	0	0	6	6,5	m. sing.
Vos parents	57	62,0	0	0	57	62,0	3	3,3	m. pl.
Mon copain	42	45,7	42	45,7	0	0	5	5,4	m. sing.
Sa tante	51	55,4	51	55,4	0	0	0	0	f. sing.
Ses amies	42	45,7	0	0	42	45,7	1	1,1	f. pl.
Ses oncles	56	60,9	0	0	56	60,9	5	5,4	m. pl.

Dans le tableau 16, il y a un nombre considérable des apprenants qui n'ont pas répondu à certains items dans le test malgré l'encouragement de répondre à toutes les questions. Ce problème parcourt tous les tests administrés. Nous avons mis le chiffre de ces apprenants sous le titre *pas de réponse*. En dehors d'un état psychologique de l'apprenant, (un phénomène que nous n'étudions pas dans ce travail), nous attribuons cette tendance à l'attitude des apprenants envers les

épreuves écrites en général. Des apprenants ont l'habitude de ne pas choisir une réponse quelconque quand ils ne sont pas sûrs de la réponse correcte.

Nous présentons également les scores du test de déterminant possessif pour montrer les notes obtenues par les apprenants. Le tableau ci-dessous montre la fréquence des notes obtenues par les enquêtés dans le test portant sur des déterminants possessifs.

Tableau 17: **Test de déterminant possessif**

Notes obtenues	Fréquence (No. d'apprenants)	Pourcentage
10	0	0
9	0	0
8	2	2,2
7	4	4,3
6	7	7,6
5	20	21,8
4	28	30,4
3	17	18,5
2	8	8,7
1	4	4,3
0	2	2,2

À propos des scores indiqués dans le tableau ci-dessus, nous constatons qu'aucun apprenant enquêté n'a obtenu 9 ou 10 sur 10. Des 92 apprenants

répondants, 13 ont obtenu entre 6, 7 et 8 représentant 14,1%, 20 apprenants (soit 21,7%) ont obtenu 5 sur 10 et 57 apprenants (soit 62,0%) ont obtenu 1 et 4 sur 10. D'ailleurs, 2 apprenants (soit 2,2%) ont obtenu 0. Donc la note moyenne obtenue est 4.0 sur 10 déterminée par la formule ($\Sigma fx \div fx \rightarrow 369 \div 92 = 4,0108696$), d'où Σfx représente le total des notes obtenues par les apprenants répondants multipliées par les fréquences d'occurrence des notes dans le tableau et fx représente la somme des apprenants enquêtés. Autrement dit, la moyenne est obtenue en divisant la somme de toutes les variables (les scores) par son effectif (le nombre d'apprenants répondants). La note moyenne au point de vue de WAEC est une mauvaise note. Cette note peut expliquer aussi l'ampleur des difficultés inhérentes chez les apprenants au niveau de l'emploi des déterminants possessifs dans leur écrit en FLE. Ce phénomène peut expliquer aussi la raison pour laquelle il y a toujours tant d'échecs en français dans le système éducatif ghanéen. Les apprenants sont agrégés majoritairement en relation aux scores qu'ils obtiennent à l'écrit dans les examens. Nous poursuivons la présentation des résultats portant sur les articles.

L'Article

Dans l'analyse des tests sur l'article, nous considérons trois éléments principaux : le choix du genre, le choix du nombre et le choix entre l'article défini et l'article indéfini.

Nous constatons que pour certains mots : *voiture, chaise, entrée, télévision* et *filles*, les apprenants ne produisent pas beaucoup d'erreurs sur le genre mais plutôt sur le choix des articles défini ou indéfini. Une explication peut consister

dans le fait que la majorité des apprenants connaissent certaines règles pour le genre en français, c'est-à-dire, les règles générales (malgré qu'il y ait des exceptions) de la présence de *-e*, *-sion* ou *-tion* à la fin du mot qui montre le genre féminin. De même, certains mots comme « *filles* » illustrent naturellement leur genre. Mais pour certains autres, ces règles ne s'appliquent pas. C'est le cas de la règle de l'existence de « *e* » à la fin des substantifs. Pour cette raison, nous constatons le phénomène de surgénéralisation autant que l'interférence de l'anglais pour les mots comme *verre*, *problème* et *modèle*. Nous constatons que 66 apprenants répondants (soit 71,7%) ont commis des erreurs sur le mot *verre*, dont 56 apprenants (soit 64,9%) ont commis ces erreurs sur le genre, alors que 10 apprenants (soit 10,9%) ont commis ces erreurs sur le choix des articles : défini ou indéfini. Aussi, 69 des apprenants représentant (75%) ont commis des erreurs sur le mot *problème* dont 58 des erreurs (soit 63%) ont été commises sur le genre tandis que 11 des erreurs (soit 12,0%) ont été commises sur le choix des articles. De même, 73 apprenants représentant (79,3%) ont commis des erreurs sur le mot *modèle* dont 65 des apprenants représentant (70,7%) ont commis ces erreurs sur le genre, alors que 8 apprenants représentant (8,7%) ont commis des erreurs sur le choix des articles.

Comme la notion de genre (masculin ou féminin) pour l'article est absente en anglais, nous pouvons conclure qu'à ce stade, les apprenants sont en face d'un élément nouveau et que leurs erreurs sont inhérentes à la langue française elle-même. Cette explication est valable surtout pour le mot « *verre* » ainsi que les mots « *problème* » et « *modèle* », pour eux, malgré qu'il y ait « *e* » à la fin sont du

genre masculin en français. Le « e » à la fin de ces trois mots n'est pas un suffixe de genre féminin, ce qui explique la notion d'arbitraire du genre en français. Le choix du genre féminin par les apprenants pourrait démontrer plutôt leur connaissance insuffisante de la nature du français ou au sens chomskyen, cette erreur représente « leur grammaire » à un stade donné.

Pourtant, pour les mots *problème* et *modèle*, nous ne pouvons pas ignorer d'autres possibilités de leur existence en anglais avec une orthographe très proche de celle du français. L'apprenant, confronté au choix de genre pour ces mots, se réfère inconsciemment à leurs équivalents anglais *problem* et *model* auxquels il attribue en français le genre féminin suite à l'apprentissage de la règle du *e* à la fin des mots féminins. En revanche, l'absence des mots comme *entrée*, *chaise*, et *voiture* en anglais avec une orthographe aussi proche que celle des mots comme *modèle* et *problème*, n'est alors que relative au faible niveau de compétence linguistique en FLE chez les apprenants. De même, les erreurs du genre commises sur les mots : *entrée* (5 apprenants soit 5,4%), *chaise* (5 apprenants soit 5,4) et *voiture* (10 apprenants soit 10,8%) sont minimales et négligeables comparées aux autres items dans le tableau (voir Tableau 18).

En ce qui concerne le choix de l'article défini ou indéfini, c'est sur le mot *informations* que les apprenants ont commis plus d'erreurs. Pour le mot *informations*, 38 apprenants représentant 41,3% considèrent son article comme défini singulier, ce qui est une assertion erronée. On aurait pu associer ce résultat au niveau de compétence langagière des apprenants en FLE. En effet, les apprenants ne maîtrisent pas bien les règles grammaticales concernant l'emploi

des articles défini et indéfini. Au point de vue des cognitivistes, les erreurs de ces apprenants montrent encore l'état instable de leur « grammaire ».

Concernant le nombre associé à l'article, nous constatons que 23 apprenants (soit 25,0%) ont choisi un article au singulier pour le mot *informations* malgré la présence de la marque du pluriel *s*. Dans le tableau 18, nous avons indiqué ces erreurs sous *erreurs sur le nombre*. Ce résultat valide la conclusion selon laquelle la langue anglaise pourrait être toujours responsable de l'interférence dans la langue cible (le FLE) puisque le mot *information* est un mot non comptable et toujours au singulier en anglais mais qui peut être au pluriel en français. Les apprenants font ainsi un transfert négatif de l'anglais vers le FLE. D'ailleurs, le mot *clés*, quant à lui, présente une autre exception. En effet, 48,9% des erreurs commises sur ce mot (le mot *clés*) sont des erreurs de nombre, car les répondants ont choisi l'article singulier comme la réponse correcte malgré la présence de *s-*, marque commune du pluriel en français et en anglais. La seule explication possible pour cette erreur est que les apprenants ont pris le *s* comme une partie intégrante de ce mot et non comme la marque de pluriel. Il semble que la compétence en français chez les apprenants soit également la cause de ce genre d'erreur. Le tableau 18 ci-dessous représente les résultats.

Tableau 18 : **Articles- défini et indéfini (résultats)**

Item	Individus		erreurs		Erreurs		Erreurs sur		Pas de		Réponse
	produisant		sur le		défini/		le nombre		réponse		correcte
	des erreurs		genre		indéfini						
	Nom	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Les clés	49	53,3	0	0	4	4,3	45	48,9	1	1,1	f.pl. déf.
La voiture	29	31,5	10	10,8	19	20,7	0	0	0	0	f. s. déf.
La chaise	28	30,4	5	5,4	23	23,9	0	0	3	3,3	f. s. déf.
L'entrée	35	38	5	5,4	30	32,6	0	0	3	3,3	f.s. déf.
un verre	66	71,7	56	64,9	10	10,9	0	0	4	4,3	m.s. indéf.
Des informations	61	66,3	0	0	38	41,3	23	25,0	4	4,3	f.pl. indéf.
Un problème	69	75	58	63	11	12,0	0	0	5	5,4	m.s. indéf.
Le modèle	74	80,4	69	75,0	8	8,7	0	0	6	6,5	m.s. déf.
la télévision	25	27,2	7	7,6	18	19,6	0	0	0	0	f. s. déf.
La fille	24	26,1	4	4,3	20	21,7	0	0	1	1,1	f.s. déf.

Comme nous l'avons fait au niveau du traitement des résultats des déterminants possessifs, nous présentons les scores dans le test des articles pour montrer les notes obtenues par les apprenants. Le tableau 19 ci-dessous montre la fréquence des notes obtenues par les enquêtés dans le test.

Tableau 19: **Test des articles-défini et indéfini**

Notes obtenues	Fréquence	
	(No.d'apprenants)	Pourcentage
10	0	0
9	0	0
8	1	1,1
7	6	6,2
6	11	12,0
5	15	16,3
4	25	27,2
3	15	16,3
2	11	12,0
1	7	7,6
0	1	1,1

Comme indiqué par le tableau ci-dessus, parmi les 92 apprenants répondants 33 ont obtenu entre 5 et 8 sur 10, représentant 36,0%, 59 apprenants répondants (soit 64,1%) ont obtenu entre 0 et 4 sur 10. La note moyenne est approximativement 4,0 sur 10 ($365 \div 92 = 3,9673913$), ce qui montre le résultat global des apprenants dans le test des articles définis et indéfinis. Nous constatons encore que dans ce test, la performance des apprenants n'est pas toujours encourageante, car les apprenants qui ont obtenu des notes considérées comme

mauvaises selon le barème de WAEC dépassent ceux qui ont obtenu des notes passables ou bonnes. Nous pensons que cela mérite une grande réflexion pour les enseignants-enseignantes du FLE au Ghana, car les articles forment une partie intégrante de la grammaire de chaque langue et le FLE n'est pas une exception. Nous pensons qu'une explication détaillée du concept des articles français aux apprenants pourrait résoudre cette difficulté liée au transfert négatif. Nous présentons ensuite les résultats du test du participe passé

Le participe passé

Nous ne nous intéressons pas ici à la morphologie des participes passés, mais uniquement à leurs accords en genre et en nombre. Nous constatons que les erreurs sont produites davantage sur le genre que sur le nombre dans le test du participe passé. Ce qui veut dire que la majorité des erreurs produites sur des items tels que : *partie, allés, sorties, tombée* et *arrivés* sont dues plus au problème de genre qu'à celui de nombre. Mais dans d'autres cas [surtout dans la phrase de : *Excusez-moi Henrietta, vous êtes (nées, nés, née) en quelle année ?*], les erreurs sont dues davantage au problème de nombre ainsi qu'à celui de genre (voir Tableau 20). Ces résultats montrent que chez certains apprenants, le caractère invariable en genre du participe passé en anglais peut être déterminant dans leurs productions erronées en français écrit. Il en est de même pour son accord en nombre qui est inexistant en anglais contrairement à ce qui se fait en français. Mais dans certains cas, nous ne pouvons pas rejeter les connaissances restreintes du FLE des apprenants répondants.

En ce qui concerne les résultats dans le tableau 20 ci-dessous (page 117), nous constatons que les apprenants ont commis moins d'erreurs dans le test du participe passé que dans les deux tests déjà discutés dans ce chapitre (les tests du déterminant possessif et des articles défini et indéfini). Vingt-quatre (24) erreurs de genre (soit 26,1%) ont été commises par des apprenants répondants sur le participe passé de *partie* sans aucune erreur sur l'accord en nombre. D'ailleurs, 12 erreurs (soit 13,0) et 9 erreurs (soit 9,8) du nombre ont été commises sur les participes passés : *monté* et *descendu* respectivement sans aucune erreur sur le genre. Ces phénomènes pourraient montrer que malgré l'absence de l'accord en genre et en nombre du participe passé en anglais, certains apprenants ne sont pas inconscients de cette notion en français. Mais dans certains cas particuliers, cette assertion pourrait être mise en défaut. Quarante-huit (48) apprenants (soit 52,2%) ont commis des erreurs sur *allés*, 39 (soit 42,4%) de ces erreurs ont été commises sur le genre tandis que 9 erreurs (soit 9,8%) ont été celles commises sur le nombre. Aussi, 34 apprenants (soit 37,0%) ont commis des erreurs sur *sorties* ; 24 erreurs (soit 26,1%) ont été commises sur le genre alors que 10 erreurs (soit 10,9%) ont été commises sur le nombre. En outre, 30 apprenants (soit 32,6%) ont commis des erreurs sur le participe passé : *tombée*; 29 (soit 31,5%) de ces erreurs ont été commises sur le genre tandis qu'une seule erreur (soit 1,1) est celle commise sur le nombre. De même, 22 apprenants (soit 23,9) ont commis des erreurs dans le cas du verbe *entrée*, 19 (soit 20,7%) de ces erreurs ont été commises sur le genre tandis que 3 erreurs (soit 3,3%) ont été commises sur le nombre.

Il y a des cas très particuliers concernant les verbes *arrivée*, *née* et *venues*. Les sommes totales des apprenants répondants qui ont commis des erreurs sur ces verbes sont 15 (soit 16,3%), 44 (soit 47,8%) et 32 (soit 34,8%) respectivement (voir Tableau 20). Mais nous constatons que les erreurs produites sur le genre du verbe *arrivée* ont été 11 (soit 12,0%) tandis que les erreurs sur le nombre ont été 6 (soit 6,5%). Pour le verbe *née* 14 erreurs (soit 15,2%) ont été produites sur le genre, néanmoins, 44 erreurs (soit 47,8%) ont été produites sur le nombre. Aussi, pour le verbe, *venues*, 22 erreurs (soit 23,9%) produites étaient sur le genre tandis que 32 erreurs (34,8) ont été produites sur le nombre (voir le Tableau 20).

Nous donnons comme exemple, le cas du verbe *née* dans la phrase : « *Excusez-moi Henriette, vous êtes (nées, nés, née) en quelle année?* ». Trente (30) apprenants répondants qui ont choisi *nées*, ont commis des erreurs sur le nombre, car la réponse correcte est *née* (la forme singulière du participe passé du verbe *naître*). Mais 14 apprenants qui ont choisi *nés* ont commis des erreurs sur le genre ainsi que sur le nombre, car la réponse correcte comme nous venons de l'indiquer dans la phrase précédente, est la forme féminine singulière du verbe *naître*. C'est-à-dire que non seulement ces apprenants ont commis des erreurs sur le genre mais aussi sur le nombre. Ainsi, la somme totale des erreurs commises sur le nombre devient $14 + 30 = 44$. Nous constatons que l'emploi du pronom personnel sujet *vous* en tant que singulier et qui peut être employé aussi comme pluriel embrouille les apprenants. En effet, les apprenants ne maîtrisent pas bien la règle du pronom personnel sujet en apposition (Grevisse (2005 : 242). Ici, nous faisons une référence particulière à la phrase 5 dans le test sur les articles (voir

l'Annexe A), dont les apprenants ont commis beaucoup d'erreurs. Nous présentons ensuite les résultats dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20 : **Participe passé (résultats)**

item	Individus		Erreurs		Erreurs		Pas de		Réponse Correcte
	produisant des erreurs		sur le genre		sur le nombre		réponse		
	No.	%	N	%	N	%	N	%	
Partie	24	26,1	24	26,1	0	0	1	1,1	p.p. f.s.
Arrivée	15	16,3	11	12,0	6	6,5	3	3,3	p.p. f.s.
allés	48	52,2	39	42,4	9	9,8	4	4,3	p.p. m.pl
Sorties	34	37,0	24	26,1	10	10,9	0	0	p.p. f. pl.
Tombée	30	32,6	29	31,5	1	1,1	2	2,2	p.p. f.s.
Née	44	47,8	14	15,2	44	47,8	2	2,2	p.p. f.s.
Monte	12	13,0	0	0	12	13,0	1	1,1	p.p. m.s.
descendu	9	9,8	0	0	9	9,8	2	2,2	p.p. m.s.
Entrée	22	23,9	19	20,7	3	3,3	1	1,1	p.p. f.s.
Venues	32	34,8	22	23,9	32	34,8	0	0	p.p. f.pl.

Nous rappelons que les chiffres donnés dans le tableau ci-dessus pour les erreurs de genre et de nombre pour le participe passé sont basés sur le calcul de la totalité des erreurs produites sur chaque item et non pas sur les individus produisant des erreurs. Nous présentons ensuite les scores obtenus par les répondants dans le test de participe passé dans le tableau 21 ci-dessous.

Tableau 21 : **Test du participe passé**

Notes obtenues	Fréquence (No. d'apprenants)	Pourcentage
10	9	9,8
9	8	8,7
8	18	19,6
7	16	17,4
6	15	16,3
5	22	23,9
4	4	4,3
3	0	0
2	0	0
1	0	0
0	0	0

Pour les scores portant sur l'utilisation du participe passé en relation avec ceux du déterminant possessif et des articles, les apprenants ont mieux travaillé. Ce qui veut dire que, malgré le caractère invariable du participe passé en anglais, les apprenants n'ont pas beaucoup de transferts négatifs de l'anglais sur le français. Parmi les 92 apprenants répondants, 88 ont obtenu entre 5 et 10 sur 10, représentant 95,7%. Comme indiqués dans le tableau 21, ce sont seulement 4 répondants qui ont obtenu 4 sur 10 représentant 4,3%. La note moyenne est donc 6,9 sur 10 ($634 \div 94 = 6,8913243$), ce qui montre la performance globale des apprenants dans le test du participe passé. Nous signalons que notre étude n'a pas

comme objectif de comparer les scores des apprenants de chaque école, mais nous observons que ‘les meilleures notes’ dans chacun des tests sont obtenues par les apprenants des écoles dans la catégorie A. Ce phénomène, à notre avis, mérite une étude rationnelle et détaillée, c’est-à-dire, une étude dépourvue de partialité, pour déterminer les facteurs collaborateurs et les examiners pour une intervention concrète au bénéfice des apprenants dans d’autres catégories-B et C.

Dépouillement et analyse de la rédaction des apprenants

Pour faciliter le dépouillement des données écrites (la rédaction), nous avons d’abord regroupé les copies des apprenants selon leurs sexes : masculin et féminin. Nous avons pu faire ce regroupement grâce au questionnaire- nous avons demandé aux apprenants d’indiquer leurs sexes, surtout ceux des deux écoles mixtes. Notre objectif à ce niveau n’est pas seulement d’identifier facilement les phénomènes étudiés mais aussi de vérifier si ce sont les garçons ou les filles qui font plus d’erreurs de l’accord du genre et du nombre.

Certains apprenants n’ont pas écrit la rédaction, malgré tous les efforts que nous avons faits pour les y encourager. Ces apprenants sont catégorisés sous la rubrique *pas de réponse*. Il y a aussi certains groupes d’apprenants dont leurs productions écrites sont incompréhensibles (l’écrit de ces apprenants comporte d’autres problèmes : phrases anglicisées, manque d’attention aux consignes, phrases longues incompréhensibles etc...). Nous avons rejeté ces copies car leurs problèmes ne conforment pas au sujet que nous étudions. Les copies retenues sont analysées en rapport avec les phénomènes que nous étudions. Le dépouillement de ces données a été présenté dans le tableau 22 ci-dessous.

Tableau 22: **Test de rédaction**

Item	Garçons	Filles	Total	pourcentage
No. de copies retenues	20	35	55	59,8
No. de copies rejetées	7	14	21	2,8
Pas de réponse	5	11	16	17,4
Grand total	32	60	92	100

Comme indiqué dans le tableau 22, des 92 apprenants enquêtés, les copies de 55 apprenants (soit 59,8%) ont été retenues pour l'étude. Mais les copies de 21 apprenants (soit 22,8%) ont été rejetées à cause des raisons déjà données dans ce chapitre tandis que les copies de 16 apprenants répondants (soit 17,6%) constituent ceux qui n'ont pas du tout écrit la rédaction. Nous présentons également la répartition des erreurs trouvées dans les copies examinées sous forme de tableau ci-dessous. Notre analyse des données collectées à partir de la rédaction se limite au niveau quantitatif. Nous avons compté les erreurs telles qu'elles sont apparues dans la rédaction afin de montrer le taux d'influence de l'anglais sur l'écrit de nos enquêtés.

Tableau 23 : **Erreurs du genre et du nombre dans la rédaction des apprenants**

Item	Erreurs sur le genre	Erreurs sur le nombre	Total	Pourcentage
Déterminant possessif	86	74	160	35,2
Articles	76	88	164	36,1
Participe passé	67	63	130	28,6
Grand total	229	225	454	100

En ce qui concerne la rédaction des apprenants, nous avons relevé, comme nous l'avons indiqué dans le tableau 23 ci-dessus, 454 erreurs dans les 55 copies étudiées. Ces erreurs consistent en celles commises sur le genre ainsi que sur le nombre. Pour les erreurs sur le déterminant possessif, 160 erreurs (soit 35,2%) ont été relevées. Nous avons également trouvé 130 erreurs (soit 28,6%) commises sur l'accord en genre et en nombre du participe passé tandis que 164 erreurs (soit 36,1%) ont été commises sur le choix du genre et du nombre au niveau des articles (définis ou indéfinis). Nous constatons qu'au niveau des déterminants possessifs, les apprenants ont commis plus d'erreurs sur le genre que sur le nombre. Aussi, au niveau des articles définis et indéfinis, plus d'erreurs ont été commises sur le nombre que sur le genre. Enfin, pour le participe passé, les erreurs ont été commises sur le genre que sur le nombre. D'ailleurs, plus d'erreurs commises sur le genre ont été relevées dans l'écrit des filles. Le problème des

filles est au niveau de détermination du genre. Ce problème est dû principalement à l'ajout de certains suffixes *e* ou *es* à la fin du verbe au niveau du participe passé. Par exemple : *Moi (Ama), je suis partie à Accra*. Le participe passé du verbe *partir* dans cette phrase doit prendre *e* à la fin à cause de l'accord. Ceci constitue un problème pour quelques apprenants (des filles) car, comme nous l'avons observé à travers l'analyse des données, presque les concepts des apprenants sont développés en anglais. Ils ne sont pas conscients donc à la notion d'accord du genre et du nombre. La moyenne des erreurs trouvées dans chaque copie est 8,2 (454 ÷ 55). Nous soulignons également qu'il y a d'autres erreurs repérées dans les copies examinées. Mais comme ces erreurs sont en dehors du cadre de notre étude, nous ne les avons pas intégrées dans notre analyse.

Les erreurs relevées sont dues principalement :

1. à l'omission des déterminants ;

Exemple : *Je suis allé à église* (I went to church) au lieu de : *Je suis allé à l'église*.

2. au manque d'accord du genre et du nombre ;
3. à la confusion du choix des suffixes indiquant le pluriel. Par exemple : *les bateaux* ou au lieu de *les bateaus*, *les gâteaux* au lieu de *les gâteaus* ;
4. au manque de distinction entre le genre masculin et féminin.
5. à l'emploi des articles contractés résultant de la fusion des prépositions:

à, de, avec les articles *le, les* : *au, aux, du, des* (Grevisse, 2005 :83).

Exemple : *Le dimanche, mon amie Sylvie et moi, nous sommes allés à le Stade*. (On Sundays my friend Sylvia and I went to the stadium) au lieu de : *Le dimanche, mon amie Sylvie et moi, nous sommes allés au stade*.

Nous avons donc retranscrit dans le Tableau 24 ci-dessous la liste des domaines sensibles du transfert négatif chez les apprenants. Le tableau est construit à partir de l'analyse de nos résultats pour les trois éléments grammaticaux étudiés dans notre recherche.

Tableau 24 : **Domaines sensibles du transfert négatif chez les apprenants**

Partie du discours	Notion grammaticale	Domaines sensibles	Sources des erreurs
Article	Genre	<ul style="list-style-type: none"> présence de <i>e</i> à la fin du substantif en français. présence des mêmes mots en anglais sans <i>e</i>. 	<p>Surgénéralisation,</p> <p>L'anglais</p>
	Nombre	<ul style="list-style-type: none"> existence des mots pluriels sans la marque habituelle s en français absence de différences entre singulier et pluriel en anglais. 	<p>Surgénéralisation</p> <p>L'anglais</p>
	défini/indéfini	<ul style="list-style-type: none"> absence de l'article pour les mots indéfinis en anglais 	L'anglais
Déterminant possessif	genre	<ul style="list-style-type: none"> choix basé sur le genre du possesseur en anglais pas du possédé. 	L'anglais
	Nombre	<ul style="list-style-type: none"> (in)variabilité d'un déterminant entre les possédés pluriels et singuliers en anglais. 	L'anglais
participe passé	Genre	<ul style="list-style-type: none"> (in)variable en genre en anglais. 	L'anglais
	Nombre	<ul style="list-style-type: none"> (in)variable en nombre en anglais. 	L'anglais

Dans la section suivante, nous examinons d'autres facteurs qui sous-tendent l'influence interlinguistique.

D'autres facteurs qui nécessitent l'influence interlinguistique

Rappelons que l'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana a pour but l'appropriation de cette langue- la langue française. Cet apprentissage pour nous est défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoirs-faire en FLE. Malgré la démarche d'apprentissage consciente du FLE, cette appropriation est parfois inconsciente. Que cette démarche soit consciente ou inconsciente, nous sommes face à une interlangue qui est un système caractérisé par des traits de langue cible et des traits des langues sources (d'autres langues acquises postérieurement par l'apprenant). Pour les sujets de notre recherche, il s'agit d'une interlangue qui est influencée par des traits de l'anglais; langue d'instruction à partir de la quatrième année à l'école primaire et aussi matière d'enseignement scolaire obligatoire au Ghana.

Dans notre étude, à travers l'analyse des données, en particulier les informations socio-démographiques et linguistiques sur les apprenants, nous constatons qu'il y a d'autres facteurs collaborateurs qui nécessitent l'influence interlinguistique. Ces facteurs incluent la typologie des langues, le milieu ou l'environnement linguistique d'apprentissage, le statut de langue (source), l'âge d'apprenants et le facteur « recency » (Hammarberg, 2001).

Typologie des langues

Cenoz et al. (2001) admet que la typologie linguistique influence le choix de la langue de départ. Les apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible. Kellerman (1983) utilise le concept « psychotypologie » pour référer à la langue qui est perçue comme proche typologiquement à la langue cible. L'effet de la psychotypologie a été confirmé dans notre recherche (voir Tableau 14 page 99). Dans notre recherche, la plupart des apprenants confirment qu'ils ont la tendance à transférer le vocabulaire et des structures de l'anglais plus spontanément dans l'écrit en FLE, car de façon générale, l'anglais serait typologiquement plus proche du français que des langues ghanéennes. Nous rappelons que selon la typologie des langues que nous avons discutée dans le chapitre un, le français et l'anglais sont similaires quant à l'ordre des éléments syntaxiques (SVO, SOV, VSO, VOS OSV ou OVS). L'effet de la psychotypologie est donc dominant dans les résultats portant sur le transfert interlinguistique (du français et de l'anglais).

Environnement linguistique d'apprentissage

L'autre facteur qui nous permet de prédire la nature des influences interlinguistiques dans cette étude est le contexte dans lequel la communication ou l'apprentissage a lieu (Grosjean, 1998). Nos enquêtés sont dans un lieu où la langue anglaise est dominante; par exemple sur les panneaux publicitaires, dans les presses et dans leurs établissements scolaires, on utilise l'anglais. L'anglais est aussi matière scolaire obligatoire. En effet, les apprenants sont dans l'environnement où l'anglais est beaucoup utilisé comme moyen de

communication. Beaucoup de répondants affirment qu'ils parlent souvent l'anglais avec leurs camarades à l'école et même parfois avec leur famille à la maison. Ce phénomène nécessite chez les apprenants une grande possibilité d'utiliser l'anglais dans l'écrit en FLE. Nous n'avons pas oublié en effet que d'autres langues en contact comme le Twi, l'Ewé, le Ga, le Fanti etc. pourraient avoir une influence sur l'écrit des apprenants, puisque ces langues sont aussi dans l'environnement dans lequel l'apprentissage du FLE se déroule. Nous n'avons pas fait un recensement du nombre d'apprenants qui apprennent les langues ghanéennes comme matière puisque notre tâche ne consiste pas à analyser les erreurs de toutes les sources possibles. Néanmoins, le nombre d'apprenants capables de parler et écrire des langues ghanéennes ne doit pas être sous-estimé.

Statut de langue source et de langue cible

Un autre facteur qui peut permettre de prédire la nature des influences linguistiques est ce qui est appelé « le statut de L2 » (Hammarberg, 2001) ou le statut de la langue cible. Comme l'affirme Amuzu (2000:76), « l'anglais, au Ghana, est non seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse ». Le statut de l'anglais au Ghana serait un grand facteur d'influence interlinguistique chez les apprenants de SHS. Ce qui veut dire que, si la langue cible, (le français) et la langue source (l'anglais) se diffèrent même typologiquement, il y aurait toujours de l'influence de l'une sur l'autre à cause du statut de l'un par rapport à l'autre. Ce facteur joue un rôle décisif dans l'influence de la syntaxe anglaise sur l'écrit de nos sujets, car non seulement les apprenants enquêtés admettent qu'ils apprennent l'anglais plus

souvent que le français mais encore qu'ils trouvent plus de locuteurs anglophones avec qui ils parlent l'anglais. Au Ghana, et en particulier à Cape Coast, il y a peu de public qui parle et écrit la langue française. Comme l'admet Kuupole (2000), le français a un statut défavorisant chez certains apprenants de SHS au Ghana, ce qui les empêche d'acquérir facilement la langue. Beaucoup d'apprenants pensent que le français constitue seulement une matière scolaire et non pas un outil de communication comme le sont d'autres langues.

Âge de l'apprenant

L'influence interlinguistique est aussi liée à l'âge de l'apprenant. Selon Girard (1972), l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Aussi d'après Cenoz *et al.* (2001), dans le cas des apprenants plus jeunes, le facteur âge est associé à la cognition et au développement métalinguistique. Mais les apprenants plus âgés avancent plus rapidement dans les premières étapes de l'acquisition de la langue de départ. Les développements cognitifs et métalinguistiques peuvent être en relation avec les influences interlinguistiques, et particulièrement en ce qui concerne la psychotypologie. Car les apprenants âgés peuvent avoir une perception plus claire de la distance linguistique qui peut influencer le choix de la langue de départ qu'ils utilisent dans les transferts d'une langue qu'ils connaissent. Dans notre étude, tous les apprenants interrogés ont dépassé l'âge de 12 ans; ils sont soit adolescents, soit adultes. Ils dépassent donc la période la plus favorable pour l'apprentissage d'une nouvelle langue comme le français. Ainsi, nous pouvons dire que les apprenants ont été déjà influencés par

la langue anglaise, la langue dans laquelle tous leurs concepts linguistiques sont développés.

Parallèlement au facteur d'âge défavorable auquel les apprenants commencent à apprendre le français, il y a aussi le problème de la durée de l'apprentissage du français. Selon les données socio-démographiques des apprenants répondants (voir tableau 13), la durée de l'apprentissage du FLE varie de 3 ans à 12 ans. Cette durée n'est pas suffisante compte tenu des horaires de français sur l'emploi du temps. Le français est enseigné pendant sept périodes de 40 minutes par semaine et c'est le seul moment où l'apprenant est exposé à la langue. Cette durée insignifiante de l'apprentissage du FLE peut être la cause de l'acquisition insuffisante de la langue par des apprenants de SHS.

Facteur « recency »

Le dernier facteur qui peut avoir des effets sur l'influence interlinguistique est le degré d'antériorité de l'apprentissage (« recency » ; Hammarberg, 2001). Le facteur «recency» montre que les apprenants essaient d'emprunter d'une langue utilisée activement plutôt que d'autres langues déjà apprises mais non utilisées plus souvent. Ce phénomène est affirmé dans les travaux d'Amuzu (2001), de Yiboe (2001) et de Bangnia (2007). D'après leurs études, la langue maternelle utilisée plus fréquemment dans l'environnement a un impact négatif sur le français chez les apprenants. Dans le cas de notre étude, il nous paraît que l'anglais est plus dominant dans l'environnement de nos enquêtés. Les résultats montrent que les apprenants parlent et écrivent plus souvent l'anglais que des langues ghanéennes. Le seul moment où les apprenants font des efforts pour parler ou écrire le français est lors de la leçon de français sur l'emploi du temps.

Nous pouvons conclure que le facteur « recency » ne peut pas être sous-estimé dans l'étude d'influence interlinguistique.

En somme, dans cette partie du chapitre, nous avons essayé d'établir qu'il y a des facteurs socio-démographiques et linguistiques qui participent aux influences interlinguistiques des apprenants étudiés. Ces facteurs incluent entre autres, la typologie des langues, le milieu ou l'environnement linguistique d'apprentissage, le statut de langue (source), l'âge d'apprenants et le facteur « recency » (Hammarberg, 2001). Nous pouvons dire que tous ces facteurs énumérés, qui jouent un rôle dans l'influence des connaissances préalables de nos apprenants doivent être considérés comme des éléments très importants dans le diagnostic des sources des erreurs. Ceci devrait nous conduire à examiner des pistes de remède possibles qui permettront d'éviter qu'un apprenant développe une interlangue fossilisée sur les erreurs dues à la connaissance préalable de la langue anglaise.

Validation des hypothèses

Nos résultats indiquent que les formes produites par les apprenants à l'écrit en FLE sont influencées non seulement par les connaissances préalables de l'anglais, mais aussi certaines productions erronées sont dues à la surgénéralisation des règles du FLE.

Nous considérons d'abord la première question de cette recherche :
Quelles sont les erreurs produites à l'écrit en FLE par les apprenants de SHS ?

Notre première hypothèse stipule que l'influence des éléments syntaxiques anglais sur le FLE est présente dans le domaine de l'accord (genre et nombre),

d'où les erreurs morpho-syntaxiques dans l'écrit des apprenants de SHS. Nos résultats indiquent que les accords du genre et du nombre posent majoritairement des problèmes aux apprenants de SHS. Ce phénomène est évident quant aux transferts dans l'apprentissage des langues, car l'anglais (langue officielle et matière d'enseignement obligatoire déjà acquis et plus souvent utilisé par les apprenants), malgré qu'il possède des notions du genre et du nombre, l'emploi de ces notions est totalement différent de celui en français. L'anglais, dans ce sens devient la langue-pont - la langue activée qui sert de pont en faveur de la langue cible nouvelle (le FLE). Selon Ausubel (1968), l'individu qui possède des connaissances solides en dehors de sa seule langue maternelle (L1) peut activer l'une des langues qu'il connaît de manière plus intensive que d'autres en découvrant des bases de transfert dans les domaines lexical, morphologique et syntaxique. Le pourcentage des apprenants qui produisent des erreurs sur le genre et le nombre varie au niveau des trois tests. Dans le test du déterminant possessif, le pourcentage des apprenants qui produisent des erreurs sur le genre et le nombre varie de 40,2% à 89,1%. Pour les articles défini et indéfini, le pourcentage des apprenants qui produisent les erreurs sur le genre et le nombre varie de 30,4% à 75%. Par contre, au niveau de participe passé, le pourcentage des apprenants qui produisent des erreurs sur le genre et le nombre varie de 9,8% à 52,2%. En outre, 454 erreurs d'accord sur le genre et le nombre ont été relevées dans les 55 copies de la rédaction des apprenants répondants. Les données recueillies et présentées dans cette étude confirment la validité de notre première hypothèse.

La deuxième question de cette recherche était la suivante : Y a-t-il des erreurs liées à la nature de la langue française elle-même en dehors de l'influence de l'anglais préalablement acquis par les apprenants, c'est-à-dire (les erreurs dues à la surgénéralisation des règles morpho-syntaxiques par des apprenants à cause de leur compétence restreinte en FLE (Selinker, 1972)? L'hypothèse correspondante est la suivante : certaines erreurs syntaxiques des apprenants de SHS pourraient être liées à la nature interne de la langue française elle-même. Les résultats indiquent deux possibilités différentes pour les erreurs produites sur le genre et ses accords. Certaines de ces erreurs proviennent de l'anglais (les influences interlinguistiques ou transferts négatifs) et certaines autres proviennent du français lui-même (surgénéralisation). L'influence de l'anglais est indéniable par rapport au genre et au nombre, surtout sur le déterminant possessif. En revanche, la connaissance restreinte des apprenants dans la langue française déclenche d'autres problèmes- la surgénéralisation des règles morpho-syntaxiques en FLE. Les résultats des tests montrent que tandis que certaines erreurs des apprenants doivent être attribuées à l'anglais préalablement acquis, une autre source plus possible de ces erreurs est la connaissance restreinte des apprenants de la langue française. Le grand pourcentage d'erreurs commises sur certains items suivants valide notre hypothèse: *les clés*, 53,3%, *mon propre fils*, 89,1%, un verre, 71,7%, *un problème*, 75% et *un modèle*, 80,4%. Dans le cas du mot *clés*, il paraît que des apprenants prennent le *s* à la fin comme partie intégrale du mot, d'où les erreurs commises sur le nombre. Ceci implique que les apprenants ne connaissent pas bien tout le lexique français. Ils ont une connaissance insuffisante du système

du lexique et de la morpho-syntaxe du français. Aussi, pour le mot « *fil*s » qui est masculin au singulier, des apprenants prennent le *s* comme préfixe indiquant le pluriel du mot malgré l'adjectif « *prop*re » qui est au singulier. (L'adjectif *prop*re modifie le nom *fil*s). L'erreur, dans ce cas, est commise sur le nombre à cause de la surgénéralisation de la règle concernant la pluralisation en français. Pour les mots *ver*re, *probl*ème et *mod*èle, la majorité des apprenants pensent que ces mots sont féminins à cause du « *e* » à la fin. Les apprenants pensent que tous les mots français qui se terminent avec « *e* » doivent nécessairement être féminins. Il y a d'autres apprenants qui pensent aussi que les deux mots *probl*ème et *mod*èle sont féminins à cause des formes « *probl*em » et « *mod*el » qui existent en anglais sans « *e* » à la fin. Ce dernier exemple démontre le cas où la présence de certains substantifs dans la langue source avec une forme qui peut guider l'apprenant à choisir une règle de la langue cible (le français) en résulte le phénomène de surgénéralisation. En dehors de ces erreurs, d'autres indications dans la rédaction des apprenants montrent clairement que les apprenants ont une connaissance restreinte dans la langue française.

Conclusion partielle

En somme, dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche et l'interprétation des résultats. Les réponses à la première partie de notre questionnaire qui est axée sur la vie sociale et linguistique de l'apprenant, nous révèlent d'autres facteurs collaborateurs de l'influence interlinguistique de l'anglais en FLE. Ces facteurs nous donnent un grand indice qu'il y a d'autres causes possibles des erreurs dans l'écrit des apprenants. Les tests de grammaire

aussi bien que la rédaction des apprenants enquêtés dans la Métropole de Cape Coast affirment notre première hypothèse qu'il y a des effets négatifs de l'influence des éléments syntaxiques anglais sur leur écrit en FLE. L'analyse desdits tests nous indique aussi qu'en dehors des effets négatifs de l'anglais sur l'écrit des apprenants, des erreurs commises par ces derniers montrent plutôt leur niveau restreint de la connaissance du FLE. Cette affirmation soutient notre deuxième hypothèse qui postule que des erreurs des apprenants pourraient avoir leur source dans la nature interne de la langue cible. Au-delà de ces deux derniers renseignements des résultats, nous pensons que, comme les apprenants font beaucoup de transferts de l'anglais vers le FLE, une amélioration quelconque de l'apprentissage de l'anglais par les apprenants pourrait bien aboutir à l'amélioration de leur apprentissage du FLE. Il y a certaines ressemblances entre les deux langues au niveau de la syntaxe. Ayant complété la validation de nos hypothèses de départ, passons maintenant au chapitre quatre qui examine les perspectives didactiques et la conclusion générale de l'étude.

CHAPITRE QUATRE

PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE, CONCLUSION GÉNÉRALE

Introduction

Dans ce chapitre, d'abord, nous ferons des propositions didactiques en tenant compte de nos résultats et de notre expérience en tant qu'enseignant. Ensuite, nous présentons la conclusion générale de l'étude.

Dans cette étude, nous avons identifié des erreurs dans l'écrit des apprenants et les avons interprétées à la lumière de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs. L'une des finalités de ce travail est pour trouver des moyens à exploiter pour réduire le transfert négatif chez nos apprenants qui ont déjà acquis la langue anglaise en tant que langue d'instruction et matière scolaire obligatoire. Cette étude s'achève donc de manière à pouvoir proposer des réponses à la question d'implications des constats qui y ont été faits pour la didactique du Français Langue Étrangère au Ghana.

Perspectives didactiques de l'étude

Les perspectives didactiques de notre étude sont destinées essentiellement aux enseignants et aux apprenants du FLE ainsi qu'aux autorités des programmes de l'enseignement-apprentissage au Ghana.

D'après nos résultats, nous avons observé que de nombreux transferts étaient effectués par l'apprenant. L'apprenant construit donc un inter-système

reliant des phénomènes de diverses langues (langue(s) source(s) et langue cible). Il est donc nécessaire de différencier entre deux catégories de transfert :

Les transferts interlinguistiques : Ceci peut être basé sur des systèmes de langues déjà apprises dans l'apprentissage de la langue cible. Mais pour la considération de la notion de langue-pont (Ausubel, 1968), une des langues déjà apprise va prendre le dessus pour former l'interlangue. Dans le cadre de notre étude, nous constatons que c'est l'anglais qui joue le rôle de langue-pont.

Les transferts intralinguistiques : l'individu ne possède plus de connaissances préalables transférables en dehors de la langue cible. Dans ce cas, la langue cible sert à surgénéraliser d'elle-même (Selinker, 1972).

Nous avons constaté la présence de ces deux transferts tout au long de notre étude, et avons mis en évidence le fait que ce qui doit être évité dans l'apprentissage d'une nouvelle langue comme le FLE est la formation d'une interlangue fossilisée. Par rapport à cette préoccupation, nous sommes confronté à la question : « faut-il faire de la grammaire pour enseigner ou apprendre à communiquer dans une langue étrangère sans se soucier de la grammaire ? ».

D'après Besse et Galisson (1980), faire de la grammaire peut recouvrir des activités pédagogiques relativement diversifiées, et comme la communication humaine ne se confine pas au verbal, elle peut encore moins se confiner à la grammaire. Il est en effet possible de communiquer avec un étranger de cette manière que se constituent les parlars véhiculaires (sabirs ou pidgins), par lesquels les besoins d'échanges sont assurés. Mais il est évident que l'objectif pour nos apprenants à SHS n'est pas de leur faire atteindre un niveau véhiculaire de type

pidgin mais de leur enseigner à « parler comme on parle » selon la formule répandue chez les didacticiens français du XVIIe siècle. Comme le soulignent Peytard et Genouvrier (1970 : 85), « Le mythe de la « belle langue française » demeure encore très vivace – et partant cette croyance généreuse mais fausse, qu'apprendre à bien parler ou à bien écrire revient à imiter Bossuet ou La Bruyère ». Parler comme on parle dans une langue étrangère exige premièrement la connaissance et ensuite le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de cette langue. C'est pourquoi la didactique des langues ne peut pas ignorer le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement des régularités en particulier morpho-syntaxiques.

Il existe trois types de techniques principales par rapport à la présence de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage des langues : la grammaire explicite, la grammaire implicite et les exercices grammaticaux (démarche déductive versus démarche inductive). Selon Galisson et Coste (1976 :206), la grammaire explicite est « fondée sur l'exposition et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves ». Or la grammaire implicite vise à donner « aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morpho-syntaxiques par exemple), mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes pour « monter » la grammaire conditionnée ou intériorisée de l'élève » Galisson & Coste (idem : 254). Pour les exercices grammaticaux, il s'agit des démarches déductive et inductive de l'enseignement de la grammaire. Une démarche

déductive d'enseignement procède de la règle vers les exercices, démarche que l'on peut résumer par cette formulation : des règles aux exemples. Mais la démarche inductive (des exemples aux règles), inversement, incite l'apprenant à dégager des règles à partir d'un corpus. Ainsi pour récapituler, l'enseignement-apprentissage de la grammaire doit être :

- explicite et déductif ;
- explicite et inductif ; et
- implicite et inductif.

Nous préconisons que ces techniques soient suivies rigoureusement à travers l'enseignement du FLE aux apprenants.

En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère par un enfant ne peut plus être considéré comme une activité auto-solaire contrairement à l'apprentissage de sa langue maternelle. Car selon Dabène (1994), la langue maternelle (langue première acquise) est la première dans l'ordre d'acquisition. Dabène (idem : 14) note que « la langue maternelle est souvent caractérisée, dans cette perspective, par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle ». Ceci selon lui signifie trois choses :

- la part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte) ;
- le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une pédagogie quelconque (on apprend tout seul),

-l'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres.

Mais, dans le cas de la langue étrangère, l'apprentissage se déroule en milieu scolaire (Dabène, op.cit.).

À partir du moment où l'apprenant possède des connaissances dans une langue, toute langue à apprendre n'est plus un objet indépendant mais un objet qui est toujours en relation avec les connaissances préexistantes de celle-là. S'agissant de l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adolescent ou un adulte, les positions sur l'importance ou la nécessité des références ou du recours à sa (ses) langue(s) antérieure(s) sont loin d'être claires. À ce propos Castellotti (2001 : 1), pense « qu'on ne peut échapper à ces relations quelque peu schizo-phrènes et aux prises de positions passionnées et souvent disproportionnées qu'elles provoquent qu'en récusant le schéma binaire, fondé sur un rapport biunivoque, qui sous-tend cette construction ». Un enseignement monolingue ne serait donc pas le plus efficace. En adoptant une telle position, la didactique du bilinguisme ou du trilinguisme prend en compte le fait que l'acquisition d'une langue étrangère correspond à une activité complexe et non-linéaire qui demande beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'apprenant et même de la part de l'enseignant.

Nous sommes en accord avec les propositions de Castellotti (2001) au sujet d'un enseignement fonctionnel propre au contexte présent, « à savoir s'approprier des savoirs non linguistiques au moyen d'un panachage des deux langues ». Nous pouvons l'adapter au champ du bilinguisme. Mais il faut encore

diagnostiquer les sources de chaque groupe d'erreurs par rapport à la langue de départ qui est en jeu et puis réaliser cette fonctionnalité du bilinguisme par le recours à une méthode d'alternance codique. Cuq et Gruca (2002) considèrent l'alternance codique comme le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication. Comme dans cette étude nous sommes intéressé par des apprenants qui ont la possibilité de choisir leur langue d'instruction en classe (l'anglais), le recours aux deux modalités d'alternance linguistique qui sont la macro-alternance et la micro-alternance nous semble donc plus approprié et réaliste.

L'utilisation de la macro-alternance

D'après Castellotti (2001 : 100), cette modalité dans l'alternance des langues « concerne à la fois ce qui est organisé au niveau institutionnel et ce qui est mis en place au niveau d'une école ou d'une classe, pour la gestion des activités majoritairement dans l'une ou l'autre langue ». Pour nos apprenants déjà 'bilingues', il peut s'agir de son utilisation pour la gestion des activités de l'anglais par rapport au FLE, ou encore des deux langues. Les enseignants, en considérant des points communs (typologie) et même des points divergents des deux langues (afin de les mettre en évidence), visent alors à développer de l'interlangue concrète des apprenants. Ainsi, ils vont programmer la macro-alternance en organisant différentes activités de classe.

Par exemple, considérant le problème de genre du déterminant possessif et ses différences entre les deux langues, un sujet de discussion sur le thème de la

famille peut être proposé. Le travail peut être initié en anglais en utilisant différents supports linguistiques (présentation entre les apprenants eux-mêmes, des bandes dessinées contenant différents membres de la famille et leur appartenance.....). Puis, on peut continuer en FLE pour faire apparaître des erreurs par le recours à la langue anglaise pour mettre en évidence la différence entre les deux systèmes (anglais et français).

Le recours à une micro-alternance

Selon Castelloti (2001 :101) les recours à une micro-alternance des langues « apparaissent de manière spontanée au cours des échanges en classe, ou [sont] sollicité[s] par l'enseignant à des fins d'apprentissage ». Nous ne proposons pas l'utilisation d'une grammaire explicite ni de l'anglais (L2) ou du français (L3) mais dans le cas des erreurs systématiques, il nous semble plus efficace de donner des explications ponctuelles sous forme de phrases modèles dans les deux langues en présence et fréquemment utilisées par les apprenants en faisant une comparaison. Nous pouvons, par exemple résoudre le problème de l'utilisation du déterminant possessif, avant ses fossilisations dans l'interlangue des apprenants, en utilisant les phrases modèles suivantes :

Monsieur Ofori achète une voiture à sa femme.
Mr. Ofori is buying a car for his wife.

Ou

Kofi parle à ses cousins.
Kofi is talking to his cousins.

En s'appuyant sur le fait qu'en français, le déterminant possessif est en accord (genre et nombre) avec le substantif qui le suit. Or, en anglais, l'accord du

déterminant possessif existe plutôt entre le possesseur et le possédé. Cette façon de procéder peut contribuer au traitement de cette erreur systématiquement chez les apprenants en sollicitant leur conscience d'une manière plutôt implicite. De plus, cette règle générale sur le choix du déterminant possessif en français aura une chance d'être intégrée dans le répertoire linguistique de l'apprenant.

Ce recours ponctuel aux connaissances préalables dans l'anglais ne doit pas être considéré comme une trahison aux approches modernes de l'apprentissage dans la mesure que cela sort l'apprenant du bain linguistique en FLE. Au contraire, on peut le voir comme une occasion de légitimation de la diversité linguistique entre chacune des langues. De plus, comme Py cité par Castellotti (2001 :103) le souligne ironiquement, « le maître ou le professeur qui utilise le français puis l'italien devant ses élèves n'est pas nécessairement représentant de l'Académie française ou des grammaires italiennes ». Cela est également valable pour l'utilisation de la langue anglaise avec le français. Ce travail alterné peut alors favoriser l'auto questionnement des apprenants en ce qui concerne les zones de variations dans chaque langue.

Comme nous l'avons déjà dit dans ce chapitre, on enseigne souvent à l'apprenant de parler et d'écrire la langue française comme le préconisent les institutions françaises comme l'Académie Française. Mais, c'est évident qu'il y a des apprenants qui veulent apprendre rapidement le français pour des besoins communicatifs: traverser les frontières, remplir des fiches d'état civil ou faire des achats ou des affaires aux pays francophones. Ces catégories d'apprenants, à notre avis, ont besoin de français à cause de certains objectifs spécifiques, non pas

l'étude générale de la langue comme l'exige le système de l'éducation ghanéenne. Pour ce groupe d'apprenants, le français fonctionnel serait suffisant. Ce genre d'apprentissage, d'après Richterich (1972 : 4), « conduit à la maîtrise d'un ensemble fonctionnel d'actes langagiers ». Ces actes langagiers sont « la condition première d'un apprentissage rapide et fonctionnel de la langue », c'est-à-dire répondant au constat que l'apprenant veut apprendre quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement (Richterich, 1972). Selon Galisson et Coste (1976 :231),

Le français fonctionnel (ou plus généralement, une langue fonctionnelle) ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'il entend acquérir.

Aussi d'après Besse et Galisson (1980 : 72), « un cours sera réputé fonctionnel si ses objectifs coïncident avec les objectifs (professionnels ou autres) des étudiants ». Le 'fonctionnel' a donc une relation entre le contenu de cours et ce que les apprenants sont amenés à faire à l'extérieur du cours, c'est-a-dire, une sorte d'harmonie entre leur savoir et leur savoir-faire.

Nous constatons que le fonctionnel est associé d'un côté à une problématique méthodologique (conception(s) de l'enseignement, de la pédagogie, des théories d'apprentissage, et d'un autre côté aux contenus de cet apprentissage. Mais nous pensons que certains de ces problèmes peuvent être résolus en tenant compte de ce qui est à faire apprendre ou enseigner à l'apprenant

sur le plan de la capacité à communiquer en langue étrangère à l'extérieur de la classe de langue.

Finalement, d'après les informations socio-démographiques et linguistiques des enquêtés, nous constatons qu'il y a certaines divergences parmi les apprenants du FLE au niveau SHS. Ces divergences peuvent avoir des implications didactiques sur l'apprentissage du FLE au Ghana. Ces phénomènes sont observés au niveau de l'âge, du bagage linguistique, et de l'environnement d'apprentissage des apprenants interrogés. D'abord, il y a beaucoup de variations au niveau de l'âge des apprenants. L'âge des apprenants dans la troisième année varie de 15 ans à 21 ans. Cela veut dire que certains apprenants sont adolescents et les autres des adultes. Or, Girard (1972) postule que l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable de l'apprentissage des langues par les enfants. Ceci implique que pour certains apprenants du FLE au niveau SHS qui sont déjà adultes, le français fonctionnel leur serait plus bénéfique que le système rigoureux de l'enseignement-apprentissage du FLE mis en place par le Ministère de l'Éducation du Ghana. En d'autres termes, les responsables politiques et les auteurs éducatifs du pays doivent introduire le français comme matière obligatoire à l'école primaire dans notre système de l'éducation. Cette démarche pourrait permettre de standardiser l'âge auquel l'apprenant est obligé de faire ses débuts dans l'apprentissage du FLE au cadre scolaire dans le pays. Cette dernière démarche est aussi essentielle pour résoudre des problèmes liés aux variations du bagage linguistique chez les apprenants. Celles-ci résultent du fait que les apprenants commencent l'apprentissage du FLE à des niveaux différents.

Donc, il est difficile d'identifier la difficulté linguistique de chaque apprenant. Introduire donc le français à un certain niveau spécifique va réduire ce problème. En outre, l'environnement de l'apprentissage ou le cadre scolaire de l'enseignement-apprentissage selon Piaget (1967), Bogaards (1991), et Lecomte (1993), est un des facteurs incontournables pour la réussite de l'apprentissage. Lors du dépouillement des données, nous constatons que les apprenants des écoles dans les catégories A et B ont mieux travaillé que ceux dans la catégorie C. Il nous semble que les écoles dans les deux premières catégories sont plus dotées en termes d'équipement et de fonctionnaires de l'enseignement que d'autres dans les dernières catégories. Or, nous ne pensons pas que c'est l'intention d'aucun gouvernement ou d'aucune autorité de créer un établissement scolaire qui serait plus doté que les autres. Nous souhaitons que les chercheurs en didactique dans tous les domaines orientent leurs recherches vers ce problème pour trouver l'équilibre. Nous pensons que cet équilibre à long terme, peut améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE dans le pays. Ledit équilibre pourrait aussi réduire le problème du phénomène que nous avons étudié.

Conclusion générale

Dès le départ de l'étude, nous avons proposé de mettre en valeur l'influence interlinguistique (au niveau de la syntaxe) entre le FLE et l'anglais. L'anglais est notre langue officielle qui sert de langue d'instruction dans nos institutions scolaires surtout au niveau SHS. Nous avons aussi voulu voir si en dehors des erreurs interlinguistiques, il y a d'autres erreurs dans cette catégorie

qui sont dues plutôt à la connaissance restreinte ou insuffisante des apprenants en FLE.

Cette étude est basée sur le point de vue des behavioristes et celui des cognitivistes, d'où l'adoption des théories de l'analyse contrastive proposée par Lado (1957) et l'analyse des erreurs proposée par Corder (1967). Ces deux modèles théoriques nous ont aidé non seulement à comparer certains éléments grammaticaux dans les deux langues pour identifier les points de divergence qui pourraient être la source des erreurs, mais aussi à analyser d'autres erreurs qui sont dues à la compétence restreinte des apprenants dans la langue source. Le cadre théorique est suivi de l'étude de quelques travaux antérieurs qui sont axés sur notre étude. Ces travaux nous ont permis de regarder de près la nature des influences interlinguistiques déjà étudiées par quelques didacticiens et chercheurs. Ils nous ont aussi exposé aux terrains vierges encore à découvrir pour faciliter l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau SHS en général.

Malgré un vaste domaine de l'influence de la syntaxe anglaise sur l'apprentissage du FLE, nous avons limité l'étude aux trois éléments grammaticaux communs dans les deux langues- déterminant possessif, articles (défini et indéfini) et participe passé. Sur ces éléments grammaticaux, des tests-tests à choix multiples et une rédaction sur un sujet donné ont été proposés aux apprenants interrogés. Mais avant les tests, les apprenants ont été obligés de remplir des questionnaires portant sur leur vie socio-démographique et linguistique. L'étude montre que les divergences en termes de l'emploi des éléments grammaticaux au niveau des accords (genre et nombre) dans les deux

langues déclenchent des transferts négatifs, d'où des erreurs morpho-syntaxiques dans l'écrit en FLE des apprenants de SHS dans la Métropole de Cape Coast.

Les réponses à la première partie du questionnaire (qui portent sur les aspects socio-démographiques et linguistiques des apprenants) montrent que des erreurs dans l'écrit des apprenants pourraient être attribuées aussi aux phénomènes socio-démographiques et linguistiques. Ces phénomènes incluent la typologie des deux langues en contact (le français et l'anglais), le milieu ou l'environnement linguistique d'apprentissage, le statut de langue(s) source(s) par rapport à la langue cible, l'âge des apprenants et le facteur « recency ». Au-delà de ces facteurs, l'étude révèle aussi que les apprenants font beaucoup de transferts de l'anglais sur l'apprentissage du FLE. Par conséquent, nous pensons qu'une amélioration quelconque de l'enseignement-apprentissage de la langue source (anglais) pourrait bien améliorer certains aspects de l'apprentissage du FLE. Cette révélation de l'étude concernant les transferts des connaissances des éléments en anglais vers l'apprentissage du FLE correspond au point de vue des behavioristes qui postulent que la similitude entre les structures de deux langues (langue source et langue cible) facilite l'apprentissage. Mais en dehors de cette observation, les résultats des tests confirment aussi la position cognitiviste qu'il y a d'autres erreurs des apprenants qui ne résultent pas forcément de différences ou de similarités entre les structures des deux langues. Ce qui veut dire que les différences entre les acquis préalables de l'apprenant et sa nouvelle tâche à apprendre ne constituent pas les seuls déterminants des erreurs interférentielles.

Enfin, nous avons fait des propositions didactiques. D'abord, l'enseignement doit viser une prise de conscience du côté de l'apprenant concernant la différence interlinguistique du français et de l'anglais. C'est-à-dire, on doit encourager la technique de l'enseignement contrastive. L'enseignement doit exiger premièrement la connaissance et ensuite le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de la langue cible-le français. Aussi comme les apprenants utilisent souvent l'anglais et montrent un certain niveau de connaissances de cette langue, le recours aux deux modalités d'alternance linguistique qui sont la macro-alternance et la micro-alternance, nous semble donc approprié et réaliste. Cette démarche ne doit pas être considérée comme un frein aux approches modernes de l'apprentissage comme : le bain linguistique ou la méthode directe qui favorise l'enseignement-apprentissage de la langue cible sans recourir à la langue source de l'apprenant. On doit considérer cette démarche plutôt comme une occasion de légitimation de la diversité linguistique ainsi que de la diversité interne de chacune des langues. Nous préconisons aussi l'introduction du français fonctionnel au niveau SHS d'où le postulat que les apprenants qui cherchent à acquérir le français seulement pour des besoins communicatifs plutôt qu'académiques, peuvent éviter de suivre le système rigoureux de l'apprentissage du FLE. Nous croyons que ce travail de recherche est un travail non exhaustif. Nous ne pouvons pas prétendre avoir traité de manière exhaustive le sujet. Ainsi, notre étude est un défi pour des enquêteurs postérieurs.

RÉFÉRENCE

- Ade Ojo, S. (2002). *A Comprehensive Revision Handbook of French Grammar*. Ibadan: Signal Educational Services LTD.
- Ahukanna, J.G.W., Lund, N.J., & Gentile, J.R.. (1981). "Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language". In: *Modern Language Journal*. No. 65:281-7.
- Akosa, T. (2005). *The Role of GIBLLT*. Accra: GIBLLT.
http://www.gillbt.org/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=46
- Amonoo, R.F. (1988). *The Gift in its early years*. Accra: Black Mask Limited.
- Amuzu, D.S.Y. (2000). « Problèmes de bilinguisme au Ghana ». In: Kuupole, D.D. (ed.) *Coexistence of Languages in West Africa. A Sociolinguistic Perspective*. Takoradi: St Francis Press. 72-87.
- Amuzu, D.S.Y. (2001). « L'Impact de L'Ewé et L'Anglais sur L'Enseignement/Apprentissage du Français Langue Etrangère au Ghana ». In: Kuupole, D.D. (ed.) *New Trends in Languages in contact in West Africa*. Takoradi : St Francis Press. 1-19.
- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : L'Harmattan.
- Ausubel, D. P. (1963) [1968]. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bartelet, G. (1989). "The interaction of multilingual constraints". In: *Interlingual Processes*. H. W. Dechert and M. Raupach (eds), Tübingen, Gunter Narr: 151-77.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Présentation de J-C., Chamboredon, Paris : Minuit.
- Besse, H. (1998). *Contribution à l'histoire du mot didactique, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble, CDL-LIDILEM: 17.
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique*. Paris : CLE International.

- Besse, H., & Porquer, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hachette /CREDIF.
- Bild, E., & SWAIN, M. (1989). "Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. No.10:255-74.
- Bloomfield, L. (1935). *Language* (Revised from 1914 edition) New York: Holt.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Éditions Didier.
- Boulch, P. (1966). *Un cas de trilinguisme; l'apprentissage de l'anglais par les élèves sénégalaises: l'interférence des phonétismes wolof*. Thèse de Doctorat de 3 cycle, Dakar, Sénégal.
- Brown, R. & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In: C.N. Cofer & B.S. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning: problems and processes*. New York, McGraw Hill.
- Calvet, L-J. (1987). *Les Guerres des langues et politiques linguistiques*. Paris: Payot.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cenoz., J. Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon Multilingual Matters:256-260.
- Chevallier, J-C., Blanche-Benveniste, C. & Arrivée, M., &
- Peytard, J. (1991). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
- Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne*. Paris : Editions du Seuil.
- Chomsky, N. (1973). « Théories syntaxiques ». *Le Français dans le Monde*, numéro special. Paris: Hachette-Edicef : N.88 : 6-10.
- Chomsky (1981). *Government and Binding Theory*. Dordrecht Hollande: Foris Publications.

- Clyne, M. (1997). "Some of the things trilinguals do", In: *The International Journal of Bilingualism* No.1:113.
- CORDER, S.P. (1967). "The significance of learners' errors," In: *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. J. C, Richards (ed) (1974, 1984). London: Longman: 19-27 (Originally in *International Review of Applied Linguistics*, 5(4)).
- CORDER, S.P.(1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". In: *International Review of Applied Linguistics*, No.9 : 147-160.
- Corder, S.P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants », In: *Langages*, No. 57.
- Coste, D., Moore D. & Zarate G. (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». In : *Le français dans le monde*, numéro spécial. Paris : Hachette-Edicef. No. 8-50.
- Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.
- Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Didier-Hatier.
- Cuq, J-P., & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG (FLE).
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Debyser, F. (1970). *La linguistique contrastive et les interférences*. F. M., No. 8 : 31-61.
- Ellis, R. (1996). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farkamekh, L. (2006). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (française) chez les apprenants persanophones*. Unpublished dissertation for Ph.D from l'Université Michel de Montaigne –Bordeaux.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

- Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/ Didier.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire : 1/Phonologie, Morphologie, Lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Gass, S., & Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*. Cambridge, MA, Newbury: House Publishers, Inc.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique Appliquée et Didactique des langues*. Paris: Librairie Hachette.
- Gordon, R. G., Jr. (édition) (2005). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, TX : SIL International. 15e édition. Version internet: <http://www.ethnologue.com/>.
- Grosjean, J. (1998). "Studying bilinguals: methodological conceptual issues", *Bilingualism: Language and Cognition*. No. 1: 139-49.
- Greenbaum, S. (1996). *The Oxford English Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Grevisse, M. (1986). *Le Bon Usage*. Bruxelles: Duculot.
- Grevisse, M. (2005). *Le petit Grevisse. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck
- Hamers, J.F. (1997). « Interférence ». In : Marie-Louise Moreau (éd.) *Sociolinguistique: Concepts de base*. Liège : Mardaga. 178-179.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition", In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Matters LTD: 21-41.
- Haruna, B. (2008). *Phénomène de mélange des codes parmi les étudiants fantiphones de l'Université de Cape Coast*. Unpublished Thesis. University of Cape Coast.
- Haugen, E. (1956). "Bilingualism, Language Contact, and Immigrant Languages in the United States: A Research Report, 1956-1970". In: *Current Trend in Linguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania press, Vol.X. 1-7.

- Hirunparn, R. (1983-1984). *Analyse d'erreurs relevées dans le français écrit d'étudiants thaïlandais*. Unpublished Thesis. Université de Paris III,
- Houis, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*. Paris: Puf.
- James, C. (1980). *Constrative Analysis*. Singapore: Longman
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kellerman, E. (1987). *Aspect of transferability in second language acquisition*. Ph.D. Unpublished dersertation. University of Nijmegen.
- Krashen, S. D. (1982). *Second Language Acquisition and Second language learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Kuupole, A. (2000). *Image de la langue française au Ghana: une étude de cas dans la Municipalité de Cape Coast*. Unpublished Thesis. University of Cape Coast.
- Labov, W. [1973] (1976). *Sociolinguistique*. Paris: De Minuit (trad.).
- Lado, R. (1957). *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Leclerc, J. (2005). « Les Langues par Continent ». In : *L'Aménagement Linguistique dans le Monde*. Québec : TLFQ, l'Université Laval.
Site internet: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues>.
- Lecomte, J. (1993). « Y a-t-il une logique de la classification ? » In : *L'organisation des connaissances : Approche conceptuelles*. Grenoble, International Society for Knowledge Organisation.
([http://www. pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/.../theseNet-2_-3.htm](http://www.pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/.../theseNet-2_-3.htm), consulté le 20 août, 2009).
- Lindsay, P.H., & Norman, D.A. (1980). *Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie*. Montreal-Paris, Editions Études Vivantes.
- Macnamara, J. (1967). "The Bilingual's Linguistic Performance- A Psychological Overview", In. *Journal of Social Issues*.23.
<http://www.journal.cambridge.org/production/action/ijo.Getfulltext?fulltextid8362512>. Consulté le 20 août, 2009.

- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbal*, Bern : Peter Lang S.A.
- Ministry of Education (2007). *Teaching Syllabus For French* (Senior High Schools) draft. Accra: CRDD.
- Möhel, D. (1989). "Multilingual interaction in foreign Language production". In: *Interlingual Processes*. H. W. Dechert and M. Raupach (eds), Tübingen, Gunter Narr: 179-94.
- N'guessan, J. (1997). « Interférence de la langue maternelle sur le français : phraséologie et confusion de sens dans l'emploi des unités lexicales chez les élèves baolés ». *Le Griot* vol. V. 25-36.
- Nonnon, E. (2002). *Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale*. Paris : Pratiques.
- Odlin, T. (1989). *Languague Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Orélon, G. (1964). « Le transfert » In: Fraise, F. & Piaget, J. (édition) : *Traité de Psychologie Expérimentale*. IV : 115-117.
- Peytard, J., & Genouvrier, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris, Gallimard.
- Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et prescriptive ». In : *Étude linguistique appliquée*. No. 25, 23-43.
- Robert, P. (2003). *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Richterich, P. (1972). *Langues vivantes : Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R., (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presse Universitaire de France.
- (de) Saussure, F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.
- (de) Saussure, F. (1973). *Les Cours de Linguistique Générale*.
http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Bouquet_Après.html.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", Reprinted in Richards (1974). *International Review of Applied Linguistics*. 10/3.

- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London/ New York: Longman.
- Sharwood, S.M. (1997). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Simpson, J.A., & Weiner, E.S.C. (1991). *The Oxford English Reference Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1964). *Recherche linguistique et enseignement des langues. Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Strasbourg : conseil de L'Europe.
- Surridge, M. E. (1995). *Le ou La? The Gender of French Nouns*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Titone, R. (1972). *Le Bilinguisme Précoce*. Bruxelles: Dessart.
- Todd, L., & Hancock, I. (1986). *International English Usage*. Oxford: Croom Helm.
- WAEC (2006). *The Chief Examiners' Report on General Arts Programme SSSCE (French)*. Accra.
- Wagner, G., & Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Larousse.
- Webster, M., & Gove, P. B. (2002). *Webster's third new international dictionary*. Merriam-Webster: Indxd&Uab edition.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton
- Yiboe, K. T. (2001). *Problème de Transfert négatif de la Langue Première dans L'Apprentissage du FLE. Le Cas des Apprenants au Niveau S.S.S. dans le District de Ho*. Unpublished Thesis. University of Cape Coast.

ANNEXE A

UNIVERSITY OF CAPE COAST
DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE

This questionnaire is designed to collect data on the influence of English syntax (grammar) in the written French of Students in Senior High Schools of Ghana. Students are kindly requested to be as sincere as possible in providing answers to the questions below. The scores of individual students in the written production do not have anything to do with their academic records. Students are however requested to answer all the questions in the various sections.

SECTION A: SOCIODEMOGRAPHIC AND LINGUISTIC

BACKGROUND

- 1 Age:.....
- 2 Sex: Male[] Female[]
- 3 Schools attended:
Primary JHS..... SHS.....
4. How many languages do you speak (List languages in order of acquisition)
I.....II.....III.....IV.....
5. Which of these languages can you write? (List them in order of perfection).
I.....II.....III.....IV.....
6. Where did you start learning English?
Primary.....JHS.....SHS.....
Other (specify).....
8. Do you learn French in school? Yes [] No []

9. If **yes**, how long have you been learning it? 3years [] 6years [] 9years []
 Other (specify).....
10. Where did you start learning French? Primary [] JHS [], SHS []
 Other (specify).....
11. Do you give more attention to learning of English than learning of French at school? Yes [] No [].
12. a. If **yes** give reasons:.....

 b. If **no** give reasons.....

13. Do you speak English at home with your family? Yes [] No []
14. Which of the two languages do you often use when talking to your friends at school? English [] French []
15. Do you often transfer your knowledge of English language into writing some aspects of the French language? Yes [] No []
16. If **yes**, which one of these aspects of English do you often transfer into your writing of French? Vocabulary [], Grammar [], Pronunciation [], Spelling []
17. Do you find any aspects of French very difficult? Yes [], No []
18. If **yes**, name the aspect you find very difficult. Grammar []; Reading []; Comprehension []; Spelling [], Pronunciation [] (tick the appropriate one).
 Other (specify).....

19. Name other difficulties that you encounter in learning French.....

.....

20. Suggest ways of making learning of French in Ghana relatively easier for
you.....

.....

.....

.....

SECTION B:

Written tests A:

I. Possessive adjectives (les déterminants/adjectifs possessifs)

Choose the most suitable answer in each of the following sentences (underline your answer).

1. « Je te présentemari » ; dit Madame Ofori.

(ma, mon, mes)

2. Abou et Fatima vont chez.....tante.

(leur, sa, leurs)

3. Tu dois dire au revoir à.....cousins.

(tes, ton , leur)

4. Elles ne connaissent pas.....femme.

(son, sa, ses)

5. La femme me traite comme.....propre fils.

(son, sa, ses)

6. Vous vivez encore chezparents ?

(votre, ton, vos)

7. Nous pouvons loger à Kumasi, chez.....copain Victor.

(ma, mon, mes)

8. Kofi rend souvent visite àtante.

(son, sa, ses)

9. Madame Aidou me présente..... amies.

(son, sa, ses)

10. « Le garçon va passer les vacances chezoncles » ; dit Sylvie.

(son, sa, ses)

II. **Articles** (les articles/les déterminants définis et indéfinis).

Complete the following using either *le, la, les, l', un, une, or des* (the one that is most appropriate).

1. Où sontclés devoiture ?
2. Sur.....chaise dansentrée.
3. Qu'est-ce que vous voulez, une bouteille de vin ou verre d'eau?
4. Je chercheinformations sur Victor Hugo.
5. Mon père aproblème à son bureau, il cherche la police.
6. Il coûte combien.....modèle devant vous ?
7. Où se trouve..... télévision que notre professeur vient d'acheter.
8. Regardez.....fille unique de Monsieur Abdou, elle est avocate.

III. **Past Participle** (le participe passé).

Underline the correct form of the past participles in the following sentences.

1. Je ne comprends pas, elle est (parti, partis, partie) la première, mais est (arrivé, arrivée, arrivés) la dernière.
2. Ma femme et moi, nous sommes (allés, allées, allé) sur la montagne Afadjato l'année dernière.
3. Les filles, vous n'êtes pas (sortis, sorties, sortie) hier soir ?
4. Qu'est-ce qui s'est passé ma chérie? tu es (tombé, tombée, tombées) malade ?
5. Excusez-moi Henriette, vous êtes (nées, nés, née) en quelle année ?

6. Pour visiter ce grand bâtiment, je suis (monté, montés, montées) par ascenseur mais je suis (descendu, descendues) à pied.
7. Amina est certainement (arrivé, arrivée, arrivées) plus vite que son cousin.
8. Elles seront (venue, venu, venues) pendant la fête de Pâques.

Written test B:

Write an essay on the topic below in French. Your essay should be between 100 and 150 words.

Vous venez de passer vos dernières vacances de Pâques chez un(e) ami(e).

Décrivez comment vous avez passé ces vacances.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APPENDICE B

Une rédaction exemplaire (d'une répondante)

Written test B:

Write an essay on the topic below in French. Your essay should be between 100 and 150 words.

Vous venez de passer vos dernières vacances de Pâques chez un(e) ami(e).

Décrivez comment vous avez passé ces vacances.

Pendant les vacances des pâques, j'ai visité
mon meilleur ami Juliet. Les vacances ont commencé
le 4 avril 2009. Pendant les vacances, ses parents
étaient ~~bonnes~~ très gentils et envers moi.
Le premier jour après mon arrivée, nous avons
visité la plage. A la plage, nous avons nagé dans la mer
et nous avons joué au ballon.
Nous sommes retourné et six heures et demi.
C'était trop tard. Nous étions trop fatigués donc nous
sommes allés au lit. Le jour après 4 avril 2009, nous
sommes allés à l'église. Le soir, nous sommes allés
à la ciné. Nous avons regardé le film s'appelait
"Men are evil". Nous étions très content.
Le lendemain, nous avons préparé le riz et nous avons
mangé. Malheureusement les vacances ont terminés et j'ai
eu de message de mon parents que "Esi tu doit revenir
pour aller à l'école", et je ne suis pas content de
cela. Les vacances étaient intéressants.

APPENDICE C

Une rédaction exemplaire (d'un répondant)

Written test B:

Write an essay on the topic below in French. Your essay should be between 100 and 150 words.

Vous venez de passer vos dernières vacances de Pâques chez un(e) ami(e).

Décrivez comment vous avez passé ces vacances.

J'ai passé mon vacance de pâques chez mon amie Esther et sa famille (son papa et mama).

Les vacances a commencé sur le 6 Avril 2009. Avant les vacances mon meilleur amie m'a donné le lettre de passer les vacances chez elle.

Sur le Vendredi, nous sommes allé à cinema pour regarder le film avec le titre "Jesus Christ et son mort". C'était mon premier fois que je vu ce film. Sur la deuxième jour Esther et moi sont allé au Zoo. Nous avons regardé beau coup des animaux comme singes, lion et oiseaux. Nous sommes très faim et nous mangé le riz et le poulet. Après mangé, nous sommes allé à "football park" pour jouer le football. Dans le soir, je suis fatiguée. J'ai dormi sur mon lit dans "Guest House".

Sur le lundi, j'ai retourné chez moi.

ANNEXE D

$\Sigma fx \div fx \rightarrow$ **la moyenne** : d'où Σfx représente le total des notes obtenues par les apprenants répondants multipliées par les fréquences d'occurrence des notes dans le tableau et fx représente la somme des apprenants enquêtés. Autrement dit, la moyenne est obtenue en divisant la somme de toutes les variables (les scores) par son effectif (le nombre d'apprenants répondants).