

ANALYSE DES ERREURS DANS LA PRODUCTION ÉCRITE DES ÉTUDIANTS DE FLE À L'UNIVERSITÉ DU GHANA

Emmanuel Kunde WAMPAH

Université du Ghana

B.P.: LG 25 Legon, Accra

ekwampah12@gmail.com

Résumé : Cet article montre l'analyse des erreurs dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Ghana. Il a pour objectif principal d'analyser les erreurs commises en production écrite par les étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université du Ghana. Le corpus a été constitué du lexique de 100 apprenants. Les instruments de collecte des données ont été les questionnaires et les rédactions/compositions. Ces derniers ont été rédigés par les étudiants des niveaux 300 et 400. Étant donné la nature de l'étude, l'approche quantitative et l'approche qualitative ont été utilisées comme mode d'investigation. L'approche qualitative porte sur le modèle de l'analyse des erreurs proposé par Corder (1967) et l'approche quantitative met en évidence des données observables et quantifiables. Les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites des étudiants ont été celles de la morphosyntaxe. Ces erreurs commises ont été analysées. Les recommandations de notre étude ont pour but d'améliorer la production écrite en Français Langue Étrangère.

Mots-clés : acquisition des langues, erreur, analyse des erreurs, production écrite, enseignement des langues étrangères.

ANALYSIS OF ERRORS IN THE WRITTEN EXPRESSION OF STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF GHANA

Abstract: This study is an analysis of errors in the teaching and learning of French as a Foreign Language in Ghana. The main objective of this research is to analyse errors committed in the written productions of students learning French as a Foreign Language at the University of Ghana. The sample population was 100 students of French (comprising 56 students from level 300 and 44 students from level 400 as well as 4 lecturers). The instruments used for collecting data were direct observation, questionnaire and a written test by level 300 and 400 students. Errors committed by learners in the test were analysed using Contrastive Analysis and Error Analysis techniques. The study found out that the learners' difficulties in written expression were essentially in morphosyntax. The findings and recommendations of our study seek to help reduce learners' errors with regard to morphosyntax and orthography at the University and thus, improve written communication in French as a Foreign Language.

Keywords: language acquisition, error, error analysis, written production, foreign language teaching.

Introduction

Le présent travail porte sur l'analyse des erreurs dans la production écrite commises par les apprenants de FLE à l'Université du Ghana. Demirtas et Gumus (2009) décrivent la production écrite comme une transcription, une juxtaposition de phrases bien formées ainsi que des savoir-faire. L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit selon Bouchard (1995, p.121), comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées ». En fait, la production écrite n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe. À ce propos, Rahmatian et Abdoltadjedini (2007) soutiennent que les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs erreurs, mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s) ; donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer. Selon Bonin (2003, p.51) : « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée ». Ceci signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : beaucoup de savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer. C'est la raison pour laquelle pour définir et mieux comprendre ce qu'est la production écrite, nous verrons dans la suite de ce travail, par l'intermédiaire de la description d'un modèle, en quoi consistent ces opérations mentales qui mènent à des performances à l'écrit, à la production d'un texte. Notre analyse porte sur les erreurs de forme dans la production écrite qui se réfèrent aux erreurs linguistiques comme des erreurs d'ordre morphosyntaxiques. Dans cette étude, nous nous intéressons à l'analyse des erreurs morphosyntaxiques. Nous nous limitons aux adjectifs possessifs, au participe passé et au choix du genre et du nombre au niveau de l'article défini et indéfini.

0.1 Problématisation du sujet

Pendant des années des études ont été menées sur les difficultés des apprenants ghanéens dans l'apprentissage du français et des suggestions d'ordre didactique ont été faites après ces études pour améliorer la situation chez les apprenants ghanéens du FLE. Mais, nous remarquons toujours des difficultés par rapport aux erreurs dans la production écrite chez les apprenants ghanéens au niveau universitaire. Nous constatons que les apprenants ghanéens de français emploient maladroitement des faits grammaticaux dans leurs productions écrites. Les erreurs des apprenants en production écrite, dans notre cas, sont souvent des erreurs morphosyntaxiques parfois influencées par les langues antérieurement acquises ou un manque de compétence des faits orthographiques. Des études menées sur le sujet des erreurs dans la production écrite ont été souvent menées au niveau Senior High School. Or, les apprenants ghanéens de français au niveau Senior High School arrivent dans nos universités avec des difficultés par rapport au bon usage des faits

orthographiques en production écrite, après avoir réussi aux examens de West African Examination Council Examination. Ainsi, nous avons décidé de mener la nôtre au niveau universitaire, pour enquêter sur les difficultés des apprenants par rapport aux erreurs morphosyntaxiques, en vue d'identifier ces difficultés et les causes pour lesquelles ils continuent à mal employer les faits orthographiques.

0.2 Objectif de la recherche

Les erreurs commises par les apprenants ghanéens du FLE dans la production écrite sont nombreuses et variées. Mais, notre objectif dans cette étude n'est pas d'étudier toutes les erreurs en expression écrite vu le fait que les aspects à prendre en compte sont nombreux. Nous avons donc, pour cette étude, un objectif général et deux (2) objectifs spécifiques. En ce qui concerne l'objectif général, l'idée est d'analyser les catégories d'erreurs faites par les étudiants ghanéens du FLE au niveau universitaire. Quant à l'objectif spécifique, nous cherchons à identifier, décrire et examiner les sources ou les causes de ces erreurs.

0.3 Cadre théorique

-Principes de l'analyse contrastive

Selon Skinner et al. (1971) cité dans Awute (2013), la théorie behavioriste est connue sous le nom de théorie stimulus-réponse. Selon les behavioristes, l'apprentissage consiste à former une association ou connexion entre les stimuli et les réponses suivis d'un renforcement. Les études doivent être faites à propos des comportements observables plutôt que l'état de conscience. Il soutient que l'apprenant acquiert de nouvelles conduites par le mécanisme du conditionnement, et que ces conduites continuent à se manifester aussi longtemps que les stimuli appropriés sont présentés. L'apprentissage d'une langue, soit maternelle ou étrangère, consiste en la formation d'habitude, Gass et Selinker (1992). Ainsi lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, l'on commence à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles. Selinker et Rutherford (2013), préfèrent se référer au concept de transfert linguistique comme interlangue, un terme qui englobe l'ensemble des processus. Skinner et Selinker veulent nous dire que dans l'apprentissage d'une langue, l'apprenant s'habitue vite à la nouvelle langue par son environnement immédiat. C'est-à-dire que la théorie behavioriste, suppose que les habitudes de la langue source soient transposées vers la langue cible. Il justifie la prise en compte de cette notion de la manière suivante : Aucune description de l'interaction entre l'organisme et son milieu n'est complète si elle n'inclut l'action du milieu sur l'organisme après qu'une réponse a été produite. Il poursuit sa déclaration en affirmant que le comportement engendré par un ensemble donné de contingences peut être expliqué sans faire appel à des états ou des mécanismes internes purement hypothétiques.

Pour apprendre la langue cible, les behavioristes pensent que la langue cible doit être fondée sur les stimulations externes tels que l'imitation, la

répétition, le renforcement, la production (orale et écrite), l'association et la compréhension. Les behavioristes utilisent les erreurs comme base de leur théorie. La théorie behavioriste est donc une théorie linguistique qui fait référence aux habitudes langagières et elle a un rapport étroit avec l'analyse contrastive qui elle, cherche à prédire les causes possibles des erreurs des apprenants à travers la comparaison des éléments des deux langues en question. La linguistique contrastive, c'est la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique, de deux langues, langue source et langue cible, et de leurs différences structurales, afin de prévoir les divergences sinon les interférences linguistiques entre la comparaison langue source et la langue cible. Selon Debyser (1970), cette comparaison permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants et par la suite de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques et morphosyntaxiques. Ces notions dérivées d'une conception behavioriste d'une langue et son apprentissage avaient été systématisées par l'analyse contrastive qui se développe à partir des thèses principales de Frei (1971) et de Lado (1957) soulignent que : a) L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. b) Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d'habitudes. c) Dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes appartenant à la langue de destination. d) La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence entre les structures des deux langues tend à rendre l'apprentissage difficile. Vu les thèses de Frei et Lado, il est à noter que l'apprentissage du français au Ghana est influencé en grande partie par l'anglais qui reste non seulement la langue officielle du pays mais aussi le moyen d'instruction dans nos institutions universitaires. Selon Amuzu (2001), « L'objet d'étude de l'analyse contrastive est donc de prévoir les interférences possibles et de les analyser. L'analyse contrastive permet donc d'élucider les aspects problématiques susceptibles d'une comparaison entre la langue source et la langue cible, en termes de transfert négatif de la première à la seconde. » La principale spécificité de l'analyse contrastive tient à la présence de deux ou plusieurs langues : celles à apprendre et celles déjà apprises.

-Place de la théorie dans ce travail

Le transfert graphique des notions anglaises sur ceux du français se manifeste le plus souvent au niveau de la morphosyntaxe. Ceci est dû à la nuance sinon l'écart qui existe entre les conventions linguistiques des langues antérieurement apprises et celles du français. Par-là, nous soulignons le fait que, le concept orthographique, comme figure en français, paraît sinon étrange à l'anglais de nos apprenants. C'est-à-dire, l'anglais de nos apprenants est plus ou moins la langue purement phonographique. Et donc la faiblesse de nos apprenants vis-à-vis l'emploi des éléments orthographiques. D'ailleurs notre assertion va bien avec à la quatrième thèse de Lado (1957) qui elle souligne que « La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence tend à rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant

doit avoir dans son comportement verbal, elle est aussi source d'erreurs interlinguales ». Nous avons constaté, dans la plupart du temps, que les erreurs de nos apprenants se situent au niveau de l'emploi morphosyntaxique. Selon Mackey (1976), Il est évident que l'erreur est inévitable chez nos apprenants dans la mesure où ces derniers sont ignorants du fait que toute langue a sa propre culture. Cellard (1979), de son côté, indique que l'orthographe d'une langue nouvellement apprise peut poser des problèmes orthographiques à l'apprenant qui aurait déjà des habitudes langagières de la langue antérieurement apprise, dans notre cas, l'anglais. D'après Cellard (1979), l'orthographe est mal ou très mal vécue par des millions d'apprenants, parce qu'elle est difficile. L'orthographe française peut, chaque fois qu'on parvient à la maîtriser, devenir source du plaisir. L'apprentissage du FLE sera alors une tâche difficile que l'enseignant doit essayer d'aider l'apprenant à surmonter. Et pour bien accomplir cette tâche, l'enseignant doit bien savoir au préalable ces difficultés et similarités qui souvent sont sources de confusion orthographique des apprenants.

-Concept de FLE

Le FLE, le Français Langue Etrangère, selon Pruvost (2006), est « la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français ». La langue française est une langue étrangère par rapport à la relation qu'entretiennent ceux qui l'apprennent ou l'enseignent. Nous remarquons donc que c'est le français qu'on apprend ou qu'on enseigne à des locuteurs non natifs quand on parle du FLE. Le concept de FLE est vaste et nous ne pouvons pas tout en parler dans notre travail. Mais, c'est un enseignement spécifique avec ses propres méthodes, institutions, manuels, etc. comme nous le voyons chez Porcher (1995). Le Français Langue Étrangère est un champ disciplinaire qui s'est constitué lentement depuis une vingtaine d'années, uni désormais par un enjeu commun (la diffusion de la langue et de la culture), avec ses acteurs qui luttent pour leurs positions, son administration centrale, sa logique de comportements, ses instruments d'action (manuels d'enseignement du français aux étrangers), ses revues de références, ses collections d'ouvrages. Parmi les institutions impliquées dans l'enseignement du FLE. Pruvost (2006), indique que le FLE n'est simplement que l'enseignement du français à des non natifs ou non francophones, mais, aussi, dans un sens plus large, le FLE comprend des institutions, des manuels d'enseignement, des revues de références et des collections d'ouvrages.

0.4 Démarche méthodologique de l'étude

Dans ce chapitre nous présentons la méthodologie générale de l'étude. Nous y discutons aussi les instruments d'enquête pour la collecte des données, les publics cibles, l'échantillonnage pour l'enquête et la méthode d'analyse des données, entre autres. À titre de rappel, notre enquête explore les catégories d'erreurs faites par les étudiants ghanéens du FLE au niveau universitaire. Cette étude est basée sur l'analyse des erreurs proposées par Coder (1980). Dans cette optique, on a employé des instruments comme des observations directes,

des questionnaires et un exercice de rédaction. Les résultats sont donc basés sur l'analyse qualitative et quantitative pour déterminer les domaines de difficultés des étudiants répondants.

-Instruments de collecte des données

Nos instruments de collecte de données sont composés d'un questionnaire, d'un exercice de rédaction et des observations de classes. Nous avons utilisé trois instruments dans la collecte des données : une rédaction et un questionnaire de 9 items (éléments) chez les étudiants et un questionnaire de 5 items (éléments) chez les enseignants. Nous avons aussi fait des observations de classes. Les questionnaires sont composés des informations sociodémographiques et linguistiques sur l'apprenant. Des informations telles que l'âge, le nombre de langues parlées, la durée d'apprentissage entre autres et une rédaction sont fournies par les étudiants. L'objectif de la rédaction, c'est de donner aux enquêtés (les étudiants) la chance de s'exprimer librement à l'écrit sur un sujet que nous avons proposé. Cet exercice nous permet d'examiner les lacunes dans l'écrit des étudiants.

-Observation et données individuelles des apprenants enquêtés

Nous présentons dans cette partie de notre recherche, les informations individuelles à savoir : l'observation de cours, ensuite, l'aspect sociodémographique et linguistique des étudiants qui comprend l'âge, les langues parlées et les langues écrites, la durée d'apprentissage, les domaines primordiaux des erreurs et de difficultés des étudiants. Ces informations sont obtenues auprès des étudiants à l'aide du questionnaire étudiant. La collecte des données a débuté au mois de mars, 2018 et s'est terminée en avril, 2018. Nous n'avons pas eu de problème pour avoir accès aux apprenants. Parce que tous les apprenants ont assisté au cours dans chaque niveau observé. Nous observons aussi les copies de l'examen du premier semestre de quelques étudiants de notre population de recherche. Ces copies nous sont disponibles grâce aux enseignants. Cette observation nous permet de formuler notre questionnaire et le test de production écrite.

-Copie de production libre

Une épreuve préliminaire a précédé l'enquête proprement dite. Cette étude, à travers les résultats, nous signale que les phénomènes que nous étudions existent. En plus, les résultats obtenus nous aident non seulement à reformuler certains aspects du questionnaire mais aussi à reconstruire notre test de rédaction. Nous avons aussi demandé aux enseignants du FLE enquêtés de nous relire les instruments.

-Questionnaire

Au premier abord, nous avons expliqué aux enseignants le but de notre recherche. Ensuite, les enseignants nous ont aidés à l'expliquer aux apprenants. On souligne ici que, pour être sûre d'une bonne compréhension du questionnaire de la part des apprenants et pour obtenir des informations crédibles, le questionnaire et les consignes pour la rédaction sont tous écrits en anglais. Puisque nous ne pouvions pas assister à la passation de la rédaction, des consignes ont été données aux apprenants et aux enseignants afin que nous nous assurions de la conformité entre les réponses.

-Questionnaire et rédaction pour les apprenants

Afin de présenter un portrait des étudiants qui ont participé à la recherche, nous leur avons demandé de répondre à quelques questions concernant leur âge (année de naissance), leur sexe, leur scolarité (programme universitaire dans lequel ils sont inscrits) et leurs langues maternelles. Nous avons aussi posé des questions sur le(s) cours de français écrit. Dans le questionnaire, les participants étaient aussi invités à indiquer des informations qu'ils jugeaient utiles sur leur compétence en français écrit. Ceci était suivi de la rédaction d'un test de 350 mots.

-Questionnaire pour les enseignants de français

Un questionnaire est aussi recueilli auprès de quatre (4) enseignants. Les enseignants interrogés enseignent dans le Département de français. Le questionnaire destiné aux enseignants était composé de 15 items. Les items, 1 à 7, portent sur quelques données personnelles des enseignants de français dans les niveaux d'enquête : le sexe, la langue maternelle, les langues parlées, la qualification professionnelle et le nombre d'années dans l'enseignement du français et la langue utilisée dans leur cours de français. Les items 8 à 15 portent sur leurs avis sur les difficultés des étudiants en grammaire.

1. Résultats de l'étude

Cette section porte sur les éléments morphosyntaxiques des erreurs et leurs sources ou causes. Il est important de noter que les exemples cités dans cette étude ne sont que représentatifs des erreurs faites par nos apprenants.

1. Difficultés de l'emploi des orthographes lexicales

Au niveau lexical, il y a une nuance entre la morphologie de l'anglais comparée à celle du français. En français, par exemple, la plupart des consonnes en finale de mot (que cela soit des dérivatifs ou des flexionnels) ne sont pas prononcées alors qu'en anglais, ces mêmes éléments en fin de mot sont prononcés. Prenons à titre d'exemple le mot « pot », nous constatons que le « t » (élément dérivatif) n'est pas prononcé en français mais prononcé en anglais. Alors au cours d'une dictée non préparée, les apprenants ghanéens ne seront pas capables de bien écrire le mot vu le fait que le « t », n'est pas prononcé en français. C'est-à-dire que le « t », en français est un morphogramme alors qu'en

anglais, c'est un phonogramme. Cependant, dans la forme dérivée, le « t » devient un phonogramme dans les deux langues. « Potier », en français et « potter » en anglais. La nuance entre ces deux langues entrave l'apprentissage de la langue cible dans notre cas le français.

1.2. Difficultés de l'emploi des désinences verbales

De nature, la langue anglaise n'est pas aussi flexionnelle que le français et donc, à part le verbe « to be », tout autre verbe flexionnel de la même manière pour toutes les personnes et tous les nombres. C'est-à-dire que dans la conjugaison des verbes en anglais, il n'y a pas à écrire d'indice de personne (1er, 2e et 3e personne) ni de nombre (singulier/ pluriel) sauf dans le cas de la troisième personne du singulier où la personne est marquée par un « s » ou un « es ». Cependant, le verbe « to be » est une exception à la convention. C'est-à-dire que le verbe « to be » est une exception parce que là, la première et la troisième personne du singulier sont marquées par des flexions. Bien que le français ait une variété de désinences verbales selon le groupe de verbe (verbe du 1^{er}, du 2^e et du 3^e groupe), le temps et le mode, ces éléments restent toujours des indices de nombre et de personne. C'est-à-dire : sans même le sujet, la forme du verbe est capable d'indiquer la personne grammaticale qui est l'auteur de l'action exprimée par le verbe. C'est d'ailleurs l'une des spécificités du français comparée à l'anglais. Prenons à titre d'exemple le mode l'impératif, nous constatons qu'en français, le simple fait de dire : « chantez ! » fait comprendre ou indique ceux dont il est question dans l'énoncé : « chantez ! » implique (toi+lui) ou (toi+eux). De même « chantons » implique (toi et moi) ou (vous et moi) or en anglais, le fait de dire : « sing ! » prête à des confusions dans la mesure où l'on ne sait pas si l'ordre est destiné à une seule personne ou plusieurs personnes. Il est à noter aussi qu'en anglais, il faut toutefois préciser le sujet lorsqu'il s'agit de l'impératif avec la première personne du pluriel (nous). Nous avons à titre d'exemple « let us sing ! » Ici, on constate que le fait de prononcer, plus ou moins, une phrase complète atténue l'effet de l'ordre. Le manque de la notion des désinences verbales est l'un des problèmes majeurs des apprenants en orthographe française. Les apprenants ont tendance à mal réaliser l'accord entre le verbe et son sujet. Dans la production des apprenants, on constate les faits tels que : « *Nous chantes l'hymne national du Ghana », « *je va au cinéma chaque samedi soir », « *je serai dance demain matin ». Ici, il est évident que le concept des désinences verbales n'est pas bien gravé dans l'esprit de nos apprenants puisqu'en anglais, ces atouts (ces marques de mode, de personne et de nombre) ne sont pas très évidents.

1.3. Difficultés d'accord en genre

Nous avons remarqué qu'en français l'adjectif et le participe passé doivent nécessairement s'accorder avec le substantif qu'il détermine en genre et en nombre. Le genre ne peut s'appliquer qu'aux êtres animés- (êtres vivants). C'est-à-dire que le genre est naturellement un phénomène attribuable aux êtres sexués. En effet, l'apprenant, à ce niveau, comprend clairement que ce qui est désigné mâle/masculin ou femelle/féminin en L3 correspond à son équivalent

dans sa langue source. Et ceci concerne seulement les noms des êtres animés- (humains et animaux). L'implication en est que l'apprenant sera obligé d'identifier ou de déterminer le genre et le nombre du substantif dont il s'agit pour pouvoir employer la forme appropriée de l'adjectif et du participe passé. Cette obligation ou cette tâche supplémentaire n'existe pas dans la langue source de l'apprenant ghanéen où l'adjectif et le participe passé n'ont qu'une seule forme. Cela pose déjà des difficultés pour l'apprenant ghanéen dans l'emploi de l'adjectif et du participe passé en français. Or les difficultés proprement dites se manifestent dans la question de comment déterminer surtout le genre des substantifs en français. L'idée du genre pour l'apprenant dans la langue déjà acquise (L2), c'est le genre naturel dont la distinction recouvre la différence de sexe, très facile à déterminer. Cas dans cette optique, si une entité n'a pas de sexe (naturel), il n'a pas de genre. Et voilà pourquoi l'apprenant ghanéen trouve très difficile à comprendre et à accepter ce phénomène du français où on confère le genre (masculin ou féminin) aussi aux entités inanimées (et non sexuées). En fait, ce genre est, bien sûr, dépourvu de toute relation avec un référent sexuel proprement dit. Selon Brown (2000), ce genre est « un genre fictif attribué aux objets non animés ». Ce qui revient à dire qu'au niveau de la connotation, ce genre ne fonctionne pas moins comme catégorie sémantique. C'est le genre grammatical qui n'a rien à avoir avec le sexe naturel du référent. Par exemple, bien que « le melon » et « la pomme » soient des entités inanimées d'une même classe (classe de fruit), tous deux dépourvues de sexe, « le melon » est perçu comme étant du genre masculin alors que « la pomme » est du genre féminin. A ce compte, ce qui est susceptible d'aggraver le problème, c'est l'existence des bizarreries et des difficultés de la répartition entre les genres en français. Par exemple, pour les non animés, à propos des noms des grands bateaux, des noms propres des villes et même des pays et autres. Pourquoi doit-on dire : « le Ghana » et non pas « le Gambie ». Ne sont-ils pas tous deux des pays ? Pourquoi l'un est masculin et l'autre féminin ? Et pour les êtres animés, bien que leur catégorie du genre puisse être en relation avec la catégorie naturelle du sexe, c'est une relation complexe. Car, il existe de substantifs masculins appliqués à des femmes et vice versa. Par exemple, on dit toujours : « le docteur » même s'il est question d'une femme. De même, on dit : « la vedette » s'il on a affaire à un homme.

Par ailleurs, pour les animaux, il n'existe d'oppositions morphologiquement marquées entre le masculin et le féminin que pour un nombre limité d'espèces. Le problème est que dans le cas des tous petits animaux, il y a un seul genre (masculin ou féminin) pour représenter le genre de chaque petit animal malgré leur genre naturel ou même encore leur sexe (mâle/femelle) que l'apprenant est obligé de déterminer. Ce type de genre est appelé le genre générique une situation de fait linguistique où un des sexes (mâle/femelle) est utilisé génériquement pour représenter les deux sexes. Par exemple, on dit « la souris » même si on a affaire à une souris mâle. A ce point, comment l'apprenant saura-t-il qu'il faut le genre masculin ou féminin au substantif en question. Voici encore une difficulté que pose la notion de genre à nos apprenants. En outre, il existe une variation du genre avec le nombre. Ce

phénomène étrange s'observe pour des substantifs tels que : amour, délice, et orgue. Prenons à titre d'exemple, amour. Amour, généralement, est du genre masculin lorsqu'il est au singulier mais est féminin lorsqu'il s'agit du pluriel. A ce point, comment est-ce que l'apprenant du niveau en question saura-t-il ce changement de genre dû à la variation de nombre. Ces caractéristiques langagières que présente la notion de genre nécessitent un niveau élevé de la langue pour être maîtrisée.

1.4. Difficultés d'accord en nombre

Comme le cas du genre, notre étude sur le nombre nous révèle qu'il existe des inconsistances, trop d'exceptions et d'irrégularités aux règles générales qui peuvent poser des difficultés aux apprenants et les faire confondre les choses sur l'emploi de nombre linguistique en français. Nous identifions de la difficulté ou de la confusion avec, par exemple, les pluriels doubles (des wagons-lits ou des bonshommes), pluriel des noms d'origine étrangère : pluriel ayant une valeur particulière, substantifs sans singulier, substantifs sans pluriel, pluriel des noms propres et des noms composés. L'aspect de la complexité du nombre qui gêne les apprenants au niveau SHS le plus, c'est l'inconsistance avec la flexion qui marque le pluriel. C'est-à-dire que les variantes de l'orthographe lexicale « -s ». En règle générale, c'est la flexion « -s » (qui coïncide avec le cas d'anglais) qui marque le pluriel. Mais parfois, le « -s » devient « -x ». De plus, les substantifs qui se terminent déjà en « -s, x, ou z » au singulier restent tels au pluriel. Par exemple, la voix, les voix, le nez, les nez. Il est à noter que cette règle ne s'applique pas en anglais. Puisqu'en anglais, on a « bus » qui devient « buses », « ax » devient « axes ». Ce changement de règle linguistique dans les deux langues est source de difficulté à laquelle pourraient faire face nos apprenants. Par ailleurs, les substantifs en « -al », par exemple, forment leurs pluriels en « -aux ». Nous avons donc « un animal » qui devient « des animaux ». Il est à noter qu'en anglais, on dit « an animal » mais « the animals ». Nous constatons ici que le pluriel en français est différent de celui de l'anglais. La bizarrerie qui s'effectue au sein du français, c'est qu'on dit : « un bal », « des bals » pourquoi donc on ne peut pas dire : « un animal », « *des animals ». Cet état de fait entrave beaucoup l'apprentissage du français et la rend difficile pour nos apprenants.

2. Discussion des résultats

Nous constatons que, les apprenants ont commis plus d'erreurs sur le genre que sur le nombre. De plus, plus d'erreurs ont été commises sur le nombre que sur le genre au niveau des articles définis et indéfinis. En fin de compte, les erreurs ont été commises plus sur le genre que sur le nombre pour le participe passé. Ces difficultés des étudiantes sont au niveau de la détermination du genre. Ces défauts sont dû fondamentalement à l'ajout de quelques suffixes e ou es à la fin du verbe au niveau du participe passé. À titre d'exemple : 1) Tantie, j'ai appris que tu es surpris que j'étudie le français. Le participe passé du verbe se surprendre dans cette phrase doit prendre e à la fin à cause de l'accord avec le sujet qui est au féminin du singulier. Ceci constitue

un défi aux apprenants. Les notions principales qui définissent le plurisystème nous aident à mieux présenter et analyser les erreurs d'orthographe dans les rédactions des apprenants.

2.1. *Catégories d'orthographe grammaticales*

Les morphogrammes grammaticaux peuvent être catégorisés en quatre groupes. Ce sont toutes les flexions de la langue française, à savoir : a) Les flexions indicatrices de nombre. Nous avons à titre d'exemple le (-s), marque du pluriel et ses allographes. C'est-à-dire (-s devenu -x dans le mot bijoux). b) Les flexions indicatrices de genre. Nous avons à titre d'exemple le (-e), marque du féminin et ses allographes. C'est-à-dire (-e devenu -sse dans le mot maîtresse). c) Les flexions indicatrices de personne. Nous avons à titre d'exemple la désinence verbale (nt) marque de la troisième personne du pluriel. - les flexions indicatrices de mode et temps. Nous avons à titre d'exemple le (ai) indice du futur simple.

2.2. *Notion du genre linguistique*

Le mot genre paraît polysémique dans la mesure il signifie nombres de choses. Mais dans le contexte de notre étude, le terme genre désigne groupe d'êtres ou de choses caractérisés par un ou des traits communs notamment le sexe. Selon Grevisse (2005), le genre du nom est, en principe, une identification du sexe des êtres : c'est alors le genre naturel. Il poursuit encore en disant qu'en général, on a attribué le genre masculin aux noms d'êtres animés mâles, le genre féminin aux êtres animés femelles. Parlant donc de genre, nous faisons référence au sexe masculin (mâle) ou féminin (femelle). En ce qui concerne le genre, nous observons que c'est une caractéristique morphologique invariablement attachée à tout nom même les noms et les adjectifs invariables en genre. En français, les noms des choses ou des concepts (des entités inanimées) ont un genre arbitraire quelques fois éloigné de leur sens. Du point de vue de sens, il (le genre) constitue un genre fictionnel dans la mesure où la forme du nom ne permet en aucun cas l'identification du genre du nom en question. C'est le cas par exemple du mot « amour », « délice » etc. Dans ce cas, il faut nécessairement des éléments auxiliaires (déterminants ou adjectifs) pour déterminer le genre du mot. Contrairement à l'anglais où nous avons des entités avec du genre neutre, toutes entités animées ou inanimées à un genre en français. Cela implique qu'une chose est soit du genre masculin ou féminin. Cependant, nous avons le concept du genre générique en français. Une situation où un genre est représentatif des deux. Dans le mot « la souris » : petit mammifère rongeur. Qu'on ait affaire au mâle ou à la femelle, on dit toujours « une souris » ou « la souris » et jamais « *un souris » ou « *le souris ». Le concept de genre semble entraîner beaucoup de problèmes surtout avec les entités inanimées. Prenons à titre d'exemple « pays » et « nation », ces deux termes sont plus ou moins synonymes dans la mesure où ils sont utilisés l'un pour l'autre et tous deux renvoient à une même entité inanimée. Si tel est le cas, pourquoi doit-on dire « un pays » mais jamais « * un nation » mais plutôt « une nation » Oublie-t-on que ces deux termes renvoient à une même entité ? Quel

est donc le genre réel de l'entité auquel ces deux mots renvoient ? Le manque de la notion de genre fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire être, (surtout lorsque le sujet du verbe est au féminin). C'est-à-dire les apprenants ont tendance à négliger la flexion « e » (indicateur du sexe féminin) dans leur production écrite. Nous avons à titre d'exemple ; « *Elle est venu moi » au lieu de « Elle est venue moi ». Cela témoigne de la faiblesse des apprenants quant à l'emploi des orthographes.

2.3. Notion du nombre linguistique

Les marques du pluriel ne sont, sur le plan linguistique, « que des moyens oraux ou graphiques d'exprimer le concept de quantité » Largy, Cousin, Fayol (2004). Le pluriel correspond donc à l'expression d'une pluralité explicite, car l'absence de pluriel ne signifie pas forcément le caractère unique de ce que l'on désigne. Ce singulier porteur d'un sens pluriel est sujet aux erreurs de la part des élèves. L'examen de la classe du nombre permettra de clarifier ce que l'on entend par « pluriel ». Le français écrit utilise un système binaire pour marquer l'opposition sémantique singularité / pluralité, le plus souvent inaudible à l'oral. Cette variation singulier / pluriel est portée par l'ensemble des éléments d'un syntagme et d'une phrase. Dans Les grands arbres résistent, le marquage du pluriel est assuré à l'oral par le seul article les, alors qu'à l'écrit, chaque mot porte une inflexion (-s ou -nt selon la catégorie syntaxique). La marque du pluriel prend deux formes : -s pour le syntagme nominal (déterminant, adjectif, nom, participe passé). Il est à noter que, quelques fois, le « s » de pluralité se marque par ses variantes sinon ses allographes. Le « x » du mot « animaux », à titre d'exemple, est un indice de pluralité. - pour les verbes ou les syntagmes verbaux, le pluriel s'effectue par différentes formes graphiques. La forme dépend du pronom ou du syntagme nominal en question. Nous avons à titre d'exemple, la conjugaison du verbe « chanter » où la forme plurielle du verbe se manifeste différemment. Il y a redondance des marques à l'intérieur d'un même syntagme (les déterminants, les noms, les adjectifs), mais aussi entre le syntagme nominal et le syntagme verbal.

Selon Dubois et al. (1974), ces redondances permettraient d'accroître la cohésion du syntagme nominal (accord nom adjectif) et la cohésion intraphrastique (accord nom-verbe). D'après la définition de Martin (1983) sur la classe du nombre, l'accord du sujet sur le verbe est une manifestation purement graphique. Ainsi, c'est le nom qui est déterminé par le pluriel, et le verbe possède une marque mais c'est un indice supplémentaire de l'écrit par rapport à l'oral. Il est vrai que de nombreux verbes (notamment au présent, mais pas seulement) ne possèdent pas à l'oral de marque du pluriel contrairement à l'écrit. Cette définition de la classe du nombre nous amène à la notion de l'accord. La définition d'accord est la suivante : « L'accord est un phénomène syntaxique par lequel, en français par exemple, un nom ou un pronom donné exerce une contrainte formelle sur les pronoms qui le représentent, sur les verbes dont il est le sujet, sur les adjectifs ou participes passés qui se rapportent

à lui. Le résultat de cette contrainte formelle est que les pronoms concernés prennent les marques de personnes, de genre et de nombre, les verbes concernés, celles de personne et de nombre, les adjectifs et participes concernés, celles de genre et de nombre en rapport avec le nom ou le pronom.

Le manque du concept de nombre linguistique fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du pluriel, (accord sujet-verbe-adjectif/participe passé). C'est-à-dire ; les apprenants ont tendance à négliger les flexions de pluralité, surtout au niveau du verbe et de l'adjectif dans leur production écrite. Nous avons pour exemple ; « *Les chiens affamé ronge un os ». L'omission du « s » de l'adjectif « affamés » et du « ent » du verbe « rongent » témoignent de la faiblesse des apprenants quant à l'emploi de l'orthographe grammaticale (avec référence particulière aux marques du pluriel).

2.4. Notion de personne en linguistique

En grammaire comme en linguistique, la personne implique le sujet ou même encore l'auteur de l'action exprimée par le verbe ou de l'état de fait exprimé par le verbe. Selon Grevisse et al. (2008) « le verbe prend des formes différentes suivant que le sujet est de la première, de la seconde ou de la troisième personne. Dans les verbes, comme dans les pronoms personnels...il y a trois personnes à chacun des deux nombres : le singulier et le pluriel. Les variations en nombre renseignent sur la quantité des personnes ou des êtres exerçant la fonction du sujet ; en français, une seule personne pour le singulier, au moins deux pour le pluriel ». Non seulement le terme en discussion renvoie à la notion de nombre mais il renvoie aussi à la notion de genre (masculin/féminin) vu le fait que le ou les personne(s), c'est-à-dire, le sujet du verbe peut être du genre (masculin/féminin) et donc le verbe doit s'accorder en nombre et en genre (le cas des participes passés conjugués avec l'auxiliaire être) avec le sujet. Les variations selon la personne sont spécifiques au verbe et au pronom personnel. C'est l'accord avec le sujet qui confère au verbe les marques de l'accord. Elles servent à indiquer la personne (ou, d'une façon plus générale, l'être) qui effectue l'action désignée par le verbe. - La première personne du singulier « Je », selon Brown (2000), n'est autre que celle qui parle : c'est elle qui est le sujet du verbe. Le mot « je » a donc la propriété d'indiquer à la fois la personne qui parle et le sujet du verbe. Bref, avec le pronom « je », l'action sinon la communication tourne autour d'une seule personne. Ce pronom est souvent représenté ainsi. - La deuxième personne du singulier « tu », D'après Brown (2000), est celle à laquelle on s'adresse. Le mot « tu » désigne donc à la fois la personne à qui l'on parle et le sujet du verbe. Dans ces deux premiers cas, le sujet est toujours un pronom personnel, même si on peut, si nécessaire, lui apposer un nom, commun ou propre. Par exemple, « Toi, Eric, tu connais bien le Ghana. ». Généralement, même avant l'usage de « tu », le « je » est implicitement implique dans la mesure où le locuteur se reconnaît comme « Je » raison pour laquelle il reconnaît son interlocuteur comme « tu ». La troisième personne du singulier « il/elle ». Brown (2000) indique que le sujet du verbe ne participe pas à la communication qui s'établit entre les deux premières personnes : elle est en quelque sorte absente, et on lui donne parfois le nom de

non personne. A la différence des deux premières personnes, qui sont des êtres humains (ou humanisés par exemple quand on fait parler un animal ou qu'on s'adresse à un objet), la troisième personne peut indifféremment désigner un être animé ou un objet non animé. Le sujet du verbe à la 3e personne est selon le cas un pronom personnel de la 3e personne, un nom ou un pronom d'une autre classe que celle des personnels. La troisième personne se présente graphiquement comme suit. Locuteur message transmis interlocuteur Je Tu Il/elle celui/celle/chose sur qui porte le message - « Nous » est le pronom personnel de première personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms- vous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales : la personne et le nombre. Le pronom « nous » s'oppose à « je » du point de vu de nombre. C'est-à-dire : il faut remarquer la spécificité du pluriel de la première personne : « nous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique mais ajoute à « je » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la première personne du pluriel est parfois utilisée par une personne unique dans un souci de modestie, le cas par exemple de l'emploi de « nous » dans ce travail. « Vous » est le pronom personnel de deuxième personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms- nous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales : la personne et le nombre. Le pronom « vous » s'oppose à « tu » du point de vu de nombre. Le pronom « vous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique- mais ajoute à « tu » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la deuxième personne du pluriel est parfois utilisée par une personne unique dans un souci de politesse, le cas par exemple de « s'il vous plaît monsieur ». Ici, il est question de monsieur et non pas de messieurs. - Comme la troisième personne du singulier, la troisième personne du pluriel « ils/elles » indiquent que le sujet du verbe ne participe pas à la communication qui s'établit entre le(s) locuteur(s) et le(s) interlocuteur(s) : la troisième personne du pluriel s'oppose à la troisième personne du singulier juste en nombre. La troisième personne du pluriel désigne plusieurs « il/elle ».

La non-maîtrise de notion de personne linguistique fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien effectuer l'accord entre le sujet et son verbe (accord sujet-verbe). Ce n'est pas étrange de voir des apprenants écrire des phrases telles que : « * Mes parents parle bien français ». Au lieu de « Mes parents parlent bien français ». L'absence du « -nt » fait que la phrase devient orthographiquement erronée. Voici encore une faiblesse vis-à-vis l'emploi de la morphosyntaxe de la part de nos apprenants.

Conclusion

En résumé, l'étude souligne que les apprenants ghanéens au niveau universitaire commettent beaucoup de transferts de l'anglais sur l'apprentissage du FLE. En effet, nous pensons qu'une amélioration quelconque de l'enseignement-apprentissage de la langue source ici l'anglais pourrait bien

améliorer quelques aspects de l'apprentissage du FLE. Cette découverte de l'étude par rapport aux transferts des savoirs faire langagiers des éléments en anglais vers l'apprentissage du FLE est semblable à la perspective des behavioristes qui postulent que la similarité entre les structures de deux langues à savoir la langue source et la langue cible facilite l'apprentissage (Corder, 1980 : 11). Nous avons fait des recommandations pédagogiques. Au premier abord, l'enseignement doit viser une prise de conscience de la part de l'apprenant par rapport à la différence interlinguistique du français et de l'anglais. Cela veut dire que, nous devons favoriser la méthode de l'enseignement contrastive. L'enseignement doit exiger tout d'abord la connaissance et, en plus, le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de la langue cible : le français. De même, comme les apprenants emploient très souvent l'anglais et présentent un niveau assuré de connaissances de cette langue, le recours aux deux modalités d'alternance linguistique qui sont la macro-alternance et la micro-alternance. Nous devons considérer cette démarche plutôt comme une opportunité de la diversité linguistique de même que de la diversité interne de chacune des langues.

Références bibliographiques

- Albert, M.-C. (1998). Evaluer les productions écrites des apprenants. Français dans le monde, 58-64.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). L'impact de l'éwé et l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère au Ghana. In *New Trends in Languages in contact in West Africa*. Takoradi : St Francis Press.
- Awute, A. (2013). *Emploi Des Morphogrammes en Français Langue Étrangère. Le Cas des Apprenants D'Achimota SHS, de Presec-Legon et D'Accra Girls SHS*. University of Ghana.
- Bonin, P. (2003). *Production verbale de mots. Approche cognitive*. DeBoeck Université Bruxelles.
- Bouchard, D. (1995). *The semantics of syntax: A minimalist approach to grammar*: University of Chicago Press.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (Vol. 4)*: Longman New York.
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Canadian Modern Language Review*, 48(3), 458-471.
- Cellard, J. (1979). *Les 500 racines grecques et latines les plus importantes du vocabulaire français : Racines latines (Vol. 2)*: Duculot.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Oxford : Blackwell, 5, 161-169.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*. 14(57), 9-15.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*. (8), 3161.
- Demirtas, L., & Gumus, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*:(2), 125-138.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1974). *Dictionnaire de linguistique (Vol. 17)*: Larousse.

- Fiadzawoo, J. K. (2010). Influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du Français langue étrangère (FLE) au Ghana. Les cas de quelques écoles secondaires University of Cape Coast.
- Frei, H. (1971). La grammaire des fautes : introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité (Vol. 1) : Slatkine.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage. Paris: Hachette.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1992). Language transfer in language learning: Revised edition: John Benjamins Publishing, (5)
- Grevisse, M. (2005). Grevisse : corrigé des exercices de grammaire française : De Boeck Supérieur.
- Lado, R. (1957). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers: Univ of Michigan Pr.
- Largy, P., Cousin, M.-P., & Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? Revue de linguistique et de didactique des langues. Lidil. (30), 39-54.
- Mackey, W. F. (1976). Bilinguisme et contact des langues, Editions Klincksieck. (5)
- Martin, P. (1983). André Martinet (1979) directeur. Grammaire fonctionnelle du français. Paris : Didier (Crédif) : 276. Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique, 28(1), 84-87.
- Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. Synergies Afrique Des Grands Lacs (3), 209-223.
- Okyere-Dadzie, A. (2015). Pronominalisation Du Cod Chez Les Apprenants Du Fle Au Niveau SHS Dans La Métropole De Sekondi-Takoradi. University of Ghana.
- Perdue, C., & Porquier, R. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. Langages : (57), 87-94.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)/Hachette Education, coll. Ressources formation. Enjeux du système éducatif.
- Pruvost, J. (2006). Les dictionnaires français : outils d'une langue et d'une culture : Editions Ophrys.
- Rahmatian, R., & Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. Plume : 1(2), 105-123.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). Grammaire méthodique du français. Revue et augmentée 7 éd. Paris: PUF.
- Selinker, L., & Rutherford, W. E. (2013). Rediscovering Interlanguage: Routledge.
- Skinner, B. F., Richelle, A.-M., & Richelle, M. (1971). L'analyse expérimentale du comportement : un essai théorique : C. Dessart.