

**KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY,
KUMASI**

COLLEGE OF ART AND SOCIAL SCIENCES

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

**ANGLICISME DANS LES PRODUCTIONS ECRITES CHEZ LES
APPRENANTS DE FRANÇAIS**

DE

DOMPOASE SENIOR HIGH SCHOOL

BY

LAMBON KPIRIKA ALFRED

(PG5596311)

FEBRUARY, 2015

**KWAME NKURUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY,
KUMASI**

COLLEGE OF ART AND SOCIAL SCIENCES

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

**ANGLICISME DANS LES PRODUCTIONS ECRITES CHEZ LES
APPRENANTS DE FRANÇAIS**

DE

DOMPOASE SENIOR HIGH SCHOOL

A Thesis submitted to the Department of Modern Languages,
Kwame Nkrumah University of Science and Technology in partial
fulfillment of the requirements for the award of the degree of

MASTER OF PHILOSOPHY

FRENCH

LAMBON KPIRIKA ALFRED

(PG5596311)

FEBRUARY, 2015

KNUST



DECLARATION

A. STUDENT'S DECLARATION

I hereby declare that this submission is my own work towards the MPhil degree in French and that, to the best of my knowledge, it contains no material previously published by another person nor material which has been accepted for the award of any other degree of the university, except where due acknowledgement has been made in the text.

Lambon Kpirika Alfred

(PG5596311)

Signature

.....
Date

B. SUPERVISOR'S DECLARATION

I declare that this dissertation was written under my supervision and that the student has been consistent in his interaction with me for guidance and directions.

Dr. (Mrs.) Lebene TETTEY

Supervisor

Signature

.....
Date

Certified by:

Dr. Melvin Nartey

Head of Department

Signature

.....
Date

DEDICACE

A

Mon fils

KNUST
Joel

Et

A

Ma femme,

Joyce,

La chance de ma vie et

Un amour infini.



REMERCIEMENTS

D'abord, nous tenons à exprimer notre très profonde gratitude à notre directrice de mémoire, Dr. (Mrs) LebeneTetty, qui a bien voulu diriger cette recherche avec autant de patience et de vigilance. Ses conseils infiniment précieux et féconds, ses encouragements qu'elle n'a cessés de nous témoigner, tout au long de notre travail, ont été pour nous d'un prix inestimable.

Nous aimerions également exprimer notre gratitude à tous les professeurs du Département des Langues Modernes qui ont bien voulu nous faire profiter de leurs connaissances et remarques pendant ces années d'études.

C'est avec beaucoup d'émotion que nous voudrions adresser des sentiments très reconnaissants à notre famille, qui nous a beaucoup soutenue pendant ce temps de travail et sans qui nous n'aurions jamais pu achever notre travail.

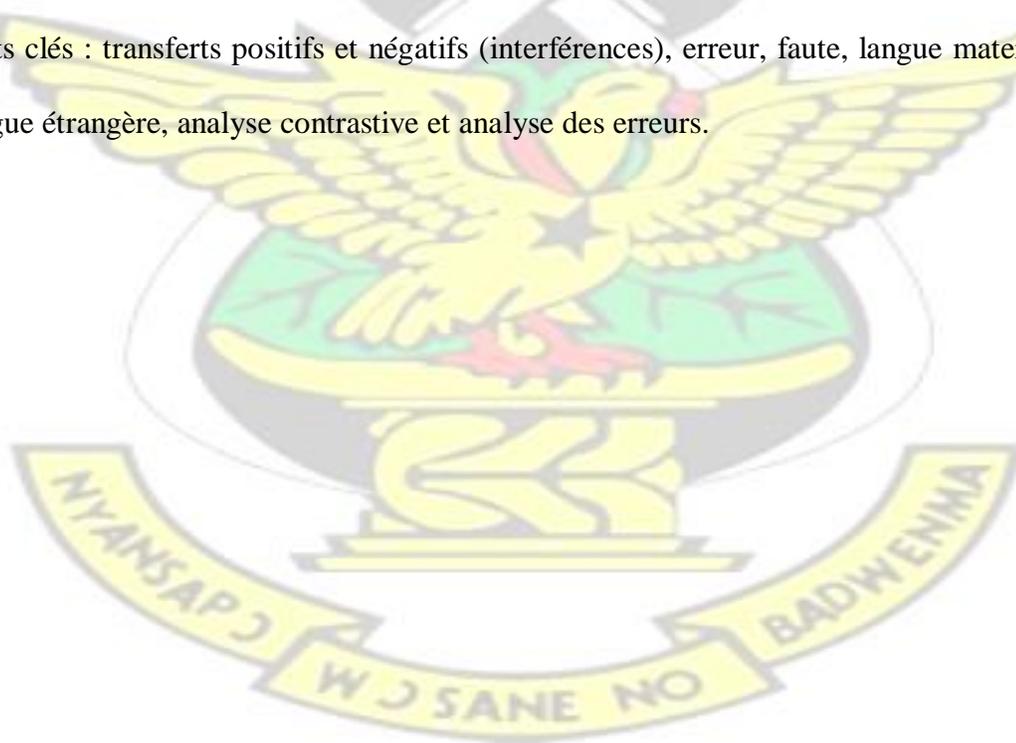
Que nos apprenants de FLE de Dompouse Senior High School, qui nous ont fourni des données précieuses pour cette recherche, trouvent ici l'expression de nos sentiments chaleureux et sincères.

Enfin, nous voudrions exprimer notre reconnaissance la plus sincère à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

RESUME

Le transfert linguistique demeure l'une des difficultés auxquelles se heurtent continuellement les apprenants anglophones dans le processus d'apprentissage de la langue française. Prévenir et déjouer ces transferts constituent à la fois un défi et une finalité pour l'enseignant. Cette étude porte sur l'analyse des erreurs récurrentes des apprenants du FLE de Domoase Senior High School. Basée sur un corpus d'un test de production écrite, cette recherche vise à repérer les erreurs commises, à comprendre leurs sources et chercher en particulier à y remédier dans une perspective visant le développement du français au Ghana.

Mots clés : transferts positifs et négatifs (interférences), erreur, faute, langue maternelle, langue étrangère, analyse contrastive et analyse des erreurs.



ABSTRACT

Cross-linguistic transfer is a major difficulty which learners from English speaking countries encounter in the process of French language learning. Addressing this transfer and its negative impact on students is both a challenge and target for the teacher. This study aims at analyzing the frequent errors made by Dompouse Senior High School learners of French. The errors were collected from the written production test answer papers. They were analyzed in terms of source and cause with a view to developing remedy for them as part of our desire to promote Teaching/ Learning of French Language in Ghana.

Keywords: positive and negative transfer (interference), error, mistake, mother tongue, foreign language, contrastive analysis and error analysis.

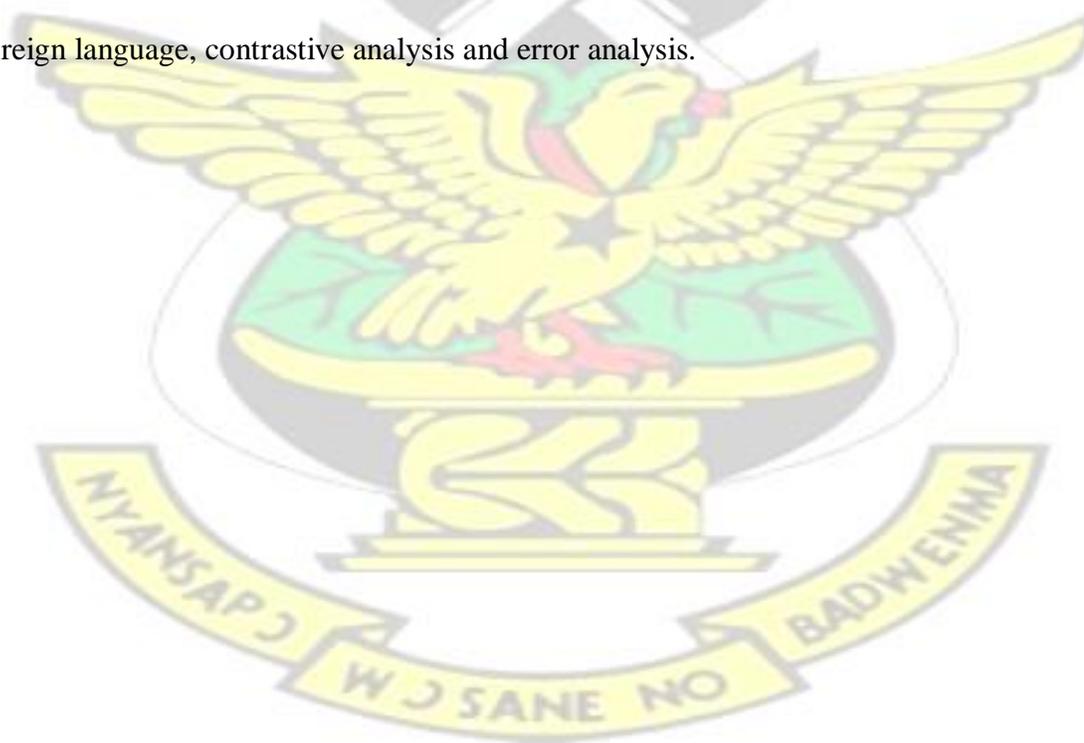


Table des matières

Matières	Page
Contents	
Declarationii
Dedicace iii
Remerciements iv
Resumev
Table Des Matieres vi
Liste Des Tableaux x
INTRODUCTION	
0.0 Cadre général.....	1
0.1 Problématique	3
0.2 Objectifs du travail	5
0.3 Justification du choix du sujet	5
0.4 Délimitation du champ du travail	6
0.5 Approches méthodologiques	6
0.6 Hypothèses de départ.....	7

0.7 Plan de l'étude	7
0.8 Mots clés	7

CHAPITRE 1
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

1.0 Introduction	10
1.1 Cadre théorique	10
1.1.1 Principe d'analyse contrastive	10
1.1.2 Principe d'analyse d'erreurs	11
1.1.3 Notion d'erreur	13
1.1.5 Types d'erreurs	13
1.1.5.1 Les erreurs interlinguales.	14
1.1.5.2 les erreurs intra-linguales.	14
1.1.4 Erreur comme indice d'apprentissage	14
1.1.5 Les causes essentielles des erreurs	15
1.1.6 Quelles erreurs corriger ?.....	16
1.1.7 Comment corriger les erreurs des apprenants?.....	18
1.1.8 La notion de transfert linguistique	19

1.2 Travaux antérieurs	22
1.2.1 Psychotypologie de langues en présence	23
1.2.2 Difficultés au niveau des traits de similarité et de différence des systèmes du français et de l'anglais	25
1.2.3 Au niveau morphosyntaxique.....	26
1.2.4 Au niveau lexical	27
1.2.5 Au niveau lexico-sémantique	27
1.2.6 Au niveau de l'orthographe	28
1.2.7 Au niveau de la phonétique	29
1.3 Les graphèmes et les phonèmes du français et de l'anglais	29
1.3.1 Les graphèmes et les phonèmes du français	29
1.3.2 Les phonèmes anglais	33
CHAPITRE 2	
CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES	
2.0 Introduction	37
2.1 Constitution Du Corpus.....	37
2.1.1 Population de référence.....	37
2.1.2 Outils de collecte des données	37

2.2 Analyse Des Donnees	38
2.3 Validation Des Hypotheses De Depart	54

KNUST

CHAPITRE 3

IMPLICATIONS DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS

3.0 Introduction	56
3.1. Implications de l'étude	56
3.2 Recommandations.....	57
3.3 Propositions pédagogiques	61
CONCLUSION	63
BIBLIOGRAPHIE	66
SITOGRAFIE	70
ANNEXE 1 Test de rédaction	71
ANNEXE 2 Exemplaires des copies des apprenants.	72

KNUST

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 : Nous étudions 8 matières.	40
Tableau 2 : cette lettre	41
Tableau 3 : Mon école se trouve dans la région d'Ashanti.	42
Tableau 4 : Nous avons une salle d'informatique moderne.	42
Tableau 5 : Le directeur de mon école s'appelle Mr. OpokuAsamoah.	43
Tableau 6 : J'organiserai des activités intéressantes pour les membres du club français.	44
Tableau 7 : A l'école, j'étudie les sciences économiques.	44
Tableau 8 : Les cours commencent à sept heures.	45
Tableau 9 : Avec ces projets proposés, les élèves seront motivés à apprendre le français.	46
Tableau 10 : Pendant la visite, nous irons à la plage pour nous distraire.	46
Tableau 11 : Le mois à venir.....	47
Tableau 12 : Je vais tout d'abord leur expliquer l'importance du français.	47
Tableau 13 : Je vais organiser aussi des débats en français.	48

Tableau 14 : La personne qui conduit la voiture..... 48

Tableau 15 : Il y a beaucoup de lieux que nous allons visités. 49

Tableau 16 : La fête tombe sur un dimanche. 50

Tableau 17 : Les membres du club français. 51

KNUST



INTRODUCTION

0.0 Cadre général

Il est important que chaque pays puisse communiquer avec son voisin sans contraintes communicatives. Le Ghana en tant que pays anglophone, voisin de pays francophones, doit apprendre la langue française pour faciliter ce but. Il s'avère nécessaire d'étudier le français pour permettre une communication entre les individus. Cette connaissance du français ira loin pour faciliter la coopération aux niveaux politique, économique et culturelle. Connaître le français à l'orée du troisième millénaire est une nécessité dans le commerce extérieur du Ghana et non un choix parce que cela permet d'avoir accès à de nombreux marchés francophones. Les échanges économiques avec ces derniers, les rapports commerciaux et l'investissement constituent une nécessité pour encourager et inciter la production. Amuzu D.S.Y. (2000 :79) a parlé extensivement sur cette importance de la langue française dans notre pays en particulier et dans le monde en général. Voilà ce qu'il dit à ce propos :

« Considérée comme un moyen sûr et efficace pour former l'esprit, l'étude du français langue étrangère, bien qu'elle ne soit une fin en soi, est un moyen permettant d'atteindre un but, celui du dialogue, des cultures et du développement de la personne et de promouvoir les meilleurs rapports interculturels.

D'ailleurs le maintien des relations internationales par le Ghana exige qu'au niveau gouvernemental, le personnel connaisse les deux langues officielles de la sous-région : l'anglais et le français.

On pourrait également tirer un meilleur profit de l'assistance technique et scientifique si les intéressés pouvaient s'exprimer dans les deux langues avec les coopérateurs francophones et anglophones. Il est donc souhaitable que les cadres spécialisés (médecins, ingénieurs, agronomes, chefs d'entreprises) et les chercheurs ghanéens s'expriment en français et en anglais afin de mettre à leur portée les recherches les plus récentes du monde scientifique et technique. », AMUZU D. S.Y. (2000 :79)

C'est à cause de cette importance particulière de la langue française que le gouvernement ghanéen fait tout effort pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au niveau Senior High School dans le pays. Mais cet enseignement fait face à de nombreuses difficultés car le processus d'apprentissage qu'il soit linguistique ou non ne s'édifie pas sur le néant, mais il se construit sur des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être.

L'apprentissage d'une nouvelle langue vient superposer ces savoirs. Ainsi, le contact entre la langue maternelle et la langue étrangère peut entraîner tantôt une accélération de processus de l'apprentissage nouveau, tantôt un freinage de ce dernier aboutissant à des erreurs de transferts dites linguistiques ou interlinguales. Ces transferts se traduisent en confusion dues à des ressemblances ou à des dissemblances linguistiques avec la langue maternelle *et/ou* avec la ou les langues étrangères préalablement apprises. Nous ne devons jamais sous-estimer la valeur et l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère que l'on veut apprendre car chaque apprenant tout au long de son processus d'apprentissage, se réfère à sa langue maternelle. A propos des influences qui se réalisent entre deux langues, nous voudrions également signaler qu'une première langue étrangère acquise antérieurement à une deuxième langue étrangère peut affecter positivement ou négativement cette deuxième langue étrangère de plusieurs points de vue et c'est là notre intérêt dans la présente étude. Dans cette perspective, nous avons essayé de relever des erreurs des apprenants en classe de français langue étrangère (FLE) à Dompouse Senior High School à partir d'un corpus recueilli. Nous avons ensuite analysé les erreurs et précisé les majeurs domaines de difficultés des apprenants. Ceci nous a permis de

déterminer l'impact de l'anglais (langue seconde dans notre contexte) sur l'apprentissage du FLE et de suggérer des moyens en vue d'une remédiation possible.

0.1 Problématique

Généralement l'apprentissage d'une langue étrangère pose beaucoup de difficultés aux apprenants de cette langue. Comme nous l'avons déjà souligné ci-dessus, une première langue étrangère acquise antérieurement à une deuxième langue étrangère peut affecter positivement ou négativement cette deuxième langue étrangère de plusieurs points de vue. Lors de notre enseignement de la langue française à Dompouse Senior High School, beaucoup d'erreurs de nos apprenants ont attiré notre attention. L'influence de la première langue étrangère ou langue seconde (l'anglais) semblait jouer un rôle déterminant. Dans cette étude, nous avons décidé d'identifier et d'analyser les erreurs commises en français écrit par nos apprenants de FLE ayant l'anglais comme langue seconde ou première langue étrangère en limitant notre champ de recherche aux transferts linguistiques. Nos recherches ont révélé que les apprenants font des transferts directs qui ne correspondent pas aux structures morphosyntaxiques de la langue cible. Parmi ces difficultés, nous avons remarqué les transferts morphosyntaxiques, lexicaux, lexico-sémantique, d'orthographe et phonétique. Au niveau de transfert morphosyntaxique, les apprenants écrivent des formes erronées, telles que :

a. « *Il parles français et anglais* » / „He speaks French and English“ au lieu de:

Il parle français et anglais.

b. « *Il est va à Dompouse SHS* » / „He'sgoing to Dompouse SHS“ au lieu de:

Il va à Dompouse SHS.

Du point de vue transfert lexico-sémantique, les apprenants produisent souvent la forme erronée telle que:

« *Je te manque* ». / „I miss you“ au lieu de : Tu me manques.

Dans le cas des transferts lexico-sémantiques, l'emploi erroné du verbe « supporter » pour « soutenir » est fréquent dans la production écrite de certains apprenants :

« *Mes parents me supportent* ». / „My parents support me“ pour **mes parents me soutiennent.**

Les interférences d'orthographe ont également leurs sources de l'orthographe anglaise comme entre autre **vingt** qui devient « *vinght* » en référence à **night, juge** à « *judge* », etc. Les apprenants orthographient « *.ic* » anglais pour « **...ique** » français comme :

- a. « *music* » au lieu de **musique**
- b. « *economic* » au lieu de **économique.**

Du point de vue phonétique, dû à la maîtrise de l'anglais par les apprenants, ils commettent des erreurs comme : „*member*“ au lieu de « membre ». Telles sont les difficultés auxquelles nous tenons à chercher des remèdes dans la présente étude. Quel est l'objectif de la recherche ?

0.2 Objectifs du travail

Les objectifs du présent travail sont :

- d'identifier et d'analyser les erreurs produites en français écrit par les apprenants de Dompouse Senior High School
- de déterminer les causes de ces erreurs
- de découvrir les implications de ces erreurs dans l'enseignement/apprentissage du FLE.
- de chercher des solutions pour résoudre ces difficultés.

A travers l'analyse des erreurs, nous espérons pouvoir expliquer les causes principales de ces erreurs afin de favoriser une intervention pédagogique efficace. Nos choix théoriques et démarches méthodologiques adoptées dans la présente étude seront utiles pour les enseignants de FLE et d'autres chercheurs dans le domaine d'interférences linguistiques.

0.3 Justification du choix du sujet

Compte tenu du cadre scolaire et de l'environnement sociolinguistiques des apprenants, nous avons constaté que ces derniers sont des bilingues. Ils commettent beaucoup d'erreurs dans les productions écrites en FLE. Nous avons fait un constat et nous avons remarqué que les difficultés majeures de ces apprenants sont au niveau du transfert linguistique et que la source de ces difficultés est l'anglais, d'où la nécessité de notre choix du sujet : « anglicisme dans les productions écrites chez les apprenants du français de Dompouse Senior High School. » Toutefois, on ne saurait examiner tous les domaines de difficultés à la fois. Nous avons donc choisi l'analyse des erreurs qui relèvent des difficultés des

apprenants en orthographe du français, car il nous semble que l'acquisition des règles de fonctionnement du système orthographique du français leur pose beaucoup plus de difficultés. Comme les problèmes d'apprentissage à ce niveau sont similaires partout, nos résultats pourraient s'appliquer à d'autres écoles secondaires au Ghana.

0.4 Délimitation du champ du travail

L'étude est limitée aux apprenants de français de Dampoase Senior High School pour la disponibilité des apprenants avec qui nous pouvions étudier pendant la courte durée de trois trimestres. Comme les difficultés dans l'apprentissage du FLE sont nombreuses et variées, nous avons décidé dans le présent travail d'étudier les transferts linguistiques qui se réalisent entre l'anglais (langue seconde ou première langue étrangère apprise) et le français (deuxième langue étrangère apprise) chez les apprenants de FLE de Dampoase Senior High School. Pour plus de précision, nous nous sommes limités aux transferts linguistiques entre les deux langues en question.

0.5 Approches méthodologiques

Notre travail s'inscrit dans la recherche qualitative.

Principalement, deux principes théoriques sont utilisés dans la présente étude : ce sont le principe d'analyse contrastive et le principe d'analyse d'erreurs.

Notre corpus d'analyse est constitué des productions écrites de 100 apprenants de Dampoase SHS qui étudiaient le français langue étrangère. Tous les apprenants étaient en quatrième année du programme d'études de senior High School. Nous avons analysé leurs

copies de rédaction et classé les erreurs selon les catégories grammaticales affectées sous forme de tableaux.

0.6 Hypothèses de départ

Nos hypothèses de la recherche sont :

- i) Les erreurs commises par les apprenants proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais (L2)
- ii) La connaissance incomplète de la langue française (L3) elle-même est à l'origine des erreurs des apprenants.

A partir de l'analyse contrastive des erreurs selon les traits de similarité et de différence entre les langues en question il serait possible d'identifier les erreurs liées aux difficultés de transfert des apprenants. Ce faisant, nous serons capables de déterminer l'impacte de l'anglais sur l'apprentissage du français langue étrangère chez ces derniers.

0.7 Plan de l'étude

Le cadre théorique de l'étude fait l'objet du premier chapitre de notre travail. La constitution du corpus et l'analyse des données meublent le deuxième chapitre de notre travail. Le chapitre trois est réservé à l'implication de l'étude et aux recommandations.

0.8 Mots clés

Dans le cadre de cette étude, les mots clés sont : langue maternelle, langue étrangère, analyse contrastive, analyse d'erreurs, erreur et faute et transfert.

a. Langue maternelle

La langue maternelle est la première langue acquise par l'individu dans un environnement parental. Selon Dabène (1994 : 11), « *la langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi d'une sorte de droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance, d'où les expressions fréquentes de « langue native » et de « locuteur natif ».* »

b. Langue étrangère

La langue étrangère est une langue acquise par l'individu après l'acquisition de la langue maternelle. Dabène (1994 : 29) définit la langue étrangère comme étant: « *la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre* ».

c. Analyse contrastive

C'est un courant de recherche linguistique qui consiste en un travail de comparaison systématique des langues. Selon Robert Lado (1957), « *l'analyse contrastive aussi dite linguistique contrastive signifie une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux langues ou plus.* »

d. Analyse des erreurs

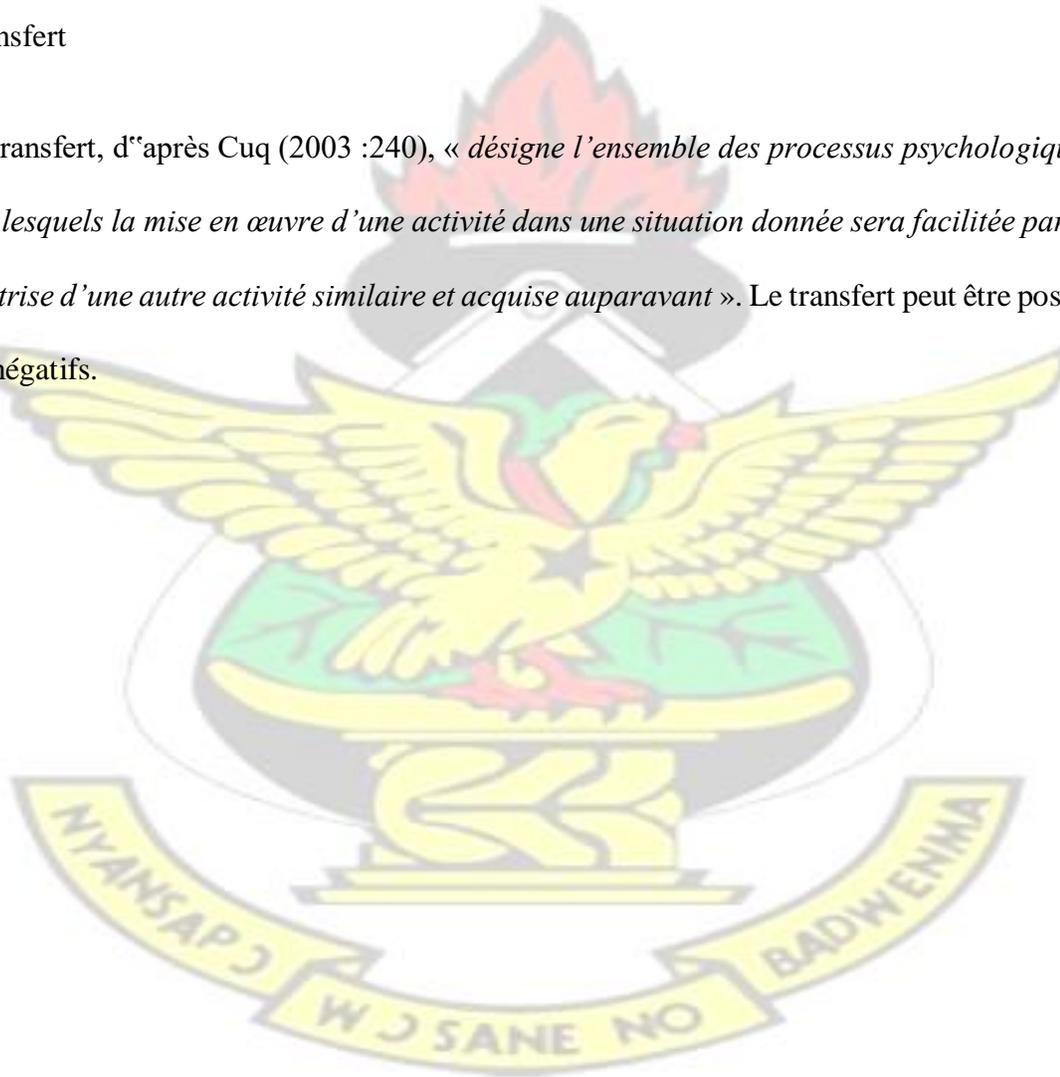
C'est un complément ou substitut économique aux analyses contrastives. Au lieu de prévoir les erreurs comme l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs « *récolte des erreurs* » d'après Marquillo (2008 : 71).

e. Erreur et Faute

Selon les cognitivistes, la faute relève de la performance alors que l'erreur relève de la compétence transitoire de l'apprenant. Robert (2008 :82) définit l'erreur comme « *une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses* ». f.

Transfert

Le transfert, d'après Cuq (2003 :240), « *désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant* ». Le transfert peut être positif ou négatifs.



CHAPITRE 1

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

KNUST

1.0 Introduction

Ce chapitre précise le cadre théorique de l'étude et examine des travaux antérieurs de didacticiens et chercheurs sur les transferts linguistiques et l'analyse d'erreurs.

1.1 Cadre théorique

La description linguistique des erreurs, destinées à l'explication des causes possibles, et de leur interprétation, permettant de prédire l'ensemble des types d'erreurs propres aux apprenants de Dompsoase Senior High School, soit pour les prévenir, soit pour les corriger s'articule autour de deux principes théoriques: Ce sont des principes d'analyse contrastive et des principes d'analyse d'erreurs.

1.1.1 Principe d'analyse contrastive

L'analyse contrastive permet à l'enseignant de comparer et contraster les traits distinctifs de deux ou plusieurs langues, c'est-à-dire comparer la langue à apprendre et la langue/ les langues acquise(s).

Ce principe théorique est élaboré notamment par les linguistes C.C.Fries (1945) et R.Lado (1957). Ils abordent la question de l'apprentissage des différentes langues à travers une

comparaison de leurs systèmes respectifs. Fries affirme que « *les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant.* » Ils proposent donc de comparer les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement/apprentissage afin d'identifier les similitudes et les différences. Cette manière de procéder conduirait à prévoir ce qui, de la langue première, peut être transféré sans difficulté lors de l'accès à une nouvelle langue (notion du *transfert* : l'apprentissage est favorisé par les ressemblances entre les langues), et en revanche, les erreurs qui devraient être inévitablement commises par les apprenants en raison des différences entre les langues (notion de l'*interférence* : l'influence essentiellement négative exercée par la L1 sur la L2). La L1 est alors considérée comme un élément perturbateur et devient un filtre, même un obstacle à l'appropriation d'une langue seconde. Par conséquent, les linguistes proposent de prédire des zones d'interférences potentielles permettant de prévenir les erreurs et d'y remédier. Ils tentent également d'évacuer systématiquement la langue première des classes de langue étrangère. Cependant, plusieurs recherches ont été menées et ont été émises à l'encontre de cette théorie car « *Bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, ou rarement, ou à certains stades d'apprentissage, ou de façon aléatoire selon les individus, les circonstances, les méthodes ou les exercices. Nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, y compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables.* », Besse et Porquier, (1991 :200).

1.1.2 Principe d'analyse d'erreurs

Les travaux sur l'analyse d'erreurs au début des années 1970, qui ne partent plus d'une comparaison entre L1 et L2 pour prédire la localisation des erreurs mais qui étudient le recueil d'erreurs commises réellement par les apprenants, proposent des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon des typologies diverses (sur le genre/le nombre...) en fonction de leur nature, de leur fréquence et de leur probabilité d'apparition. Tout cela vise à des objectifs d'enseignement : élaboration ou adaptation des méthodes, mise au point d'exercices, techniques de correction, etc. Les critères adoptés sont fondés sur l'écart entre l'erreur et la forme présumée correspondante en langue cible et sur la cause présumée de l'erreur (transfert ou analogie intralinguale...) Selon Woodley (1993 :150), l'erreur n'a jamais cessé d'intéresser les enseignants. Ainsi l'analyse d'erreurs devient alors essentielle à la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue, qui est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration de stratégies d'enseignement. C'est dans cette rubrique que Corder (1974 :125-126) cité par Woodley (1993 :150) remarque :

« si nous connaissons le cours naturel, chez un locuteur de langue A, de l'apprentissage d'une langue B, nous aurions alors une information d'importance cardinale pour la conception de programmes linguistiques pour l'enseignement de la langue B à des locuteurs de langue A. »

Taylor (1986 :163) cité par Woodley (1993) essaie de relancer l'intérêt pour l'analyse d'erreurs comme moyen pour aider les enseignants à «*déceler les problèmes qui se posent aux apprenants lorsqu'ils apprennent à écrire*». Il ressort de cette étude que si les enseignants de FLE reconnaissent ce processus comme un moyen d'identification des difficultés auquel font face les apprenants de L2, ils (les enseignants) peuvent arriver à résoudre ce problème de transferts chez les apprenants de Senior High School, raison pour laquelle, la présente étude a été effectuée à Dompsoase Senior High School avec l'intérêt d'identifier leurs difficultés en français écrit afin d'y apporter des remédiations possibles.

1.1.3 Notion d'erreur

La didactique des langues étrangères distingue deux types de notions : *erreur et faute*.

Selon Lokman Demirtaş (2009) dans son article, les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Autrement dit, c'est une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). « *Les apprenants ne peuvent donc pas corriger tout seuls leurs erreurs* », Lokman Demirtaş (2009).

Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre. Ce sont des erreurs de type « lapsus » inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger lui-même (par exemple l'oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé). Il s'agit là des auto-corrrections.

1.1.5 Types d'erreurs

Il y a deux types d'erreurs : ce sont les erreurs interlinguales et les erreurs intra-linguales.

1.1.5.1 Les erreurs interlinguales.

Les erreurs interlinguales sont les erreurs qui proviennent des différences de structure entre la langue source et la langue cible.

1.1.5.2 les erreurs intra-linguales.

Les erreurs intra-linguales selon Lokman Demirtaş (2009 « *est l'application, consciente ou non, de façon trop générale, d'une règle au-delà du domaine concerné, pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, qui aboutit à une utilisation de l'interlangue nonconforme à la langue visée* »).

1.1.4 Erreur comme indice d'apprentissage

L'analyse des erreurs et la notion d'interlangue permettent également de considérer l'erreur comme un indice de l'apprentissage. Faire produire des énoncés dans des situations de communication est l'équivalent exact de faire produire des erreurs, comme l'a dit André Lamy : « *L'erreur est le tremplin vers l'expression juste* ». L'erreur n'est que la manifestation de l'interlangue, c'est l'état de maîtrise provisoire de la langue étrangère qui est en train de se former. C'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse. En conséquence, l'observation et l'analyse des erreurs de l'apprenant peut servir à

l'évaluation du degré d'acquisition de la compétence travaillée et à l'évaluation de l'apprentissage de l'apprenant.

Nous pouvons conclure en disant que ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue en général, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (état de son *interlangue*) en prenant comme base les *erreurs* commises. Les erreurs sont des éléments déclencheurs du processus naturel. Grâce à des erreurs, on peut découvrir la phase où se trouve l'apprenant.

1.1.5 Les causes essentielles des erreurs

Afin de pouvoir remédier aux erreurs de l'apprenant, il est impératif pour l'enseignant de savoir pour quelles raisons des erreurs se produisent dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs nous révèlent que les causes potentielles de l'erreur sont complexes. Selon Lokman Demirtaş (2009), Elles peuvent être:

Une interférence négative (erreur interlinguale) : les erreurs proviennent des différences de structure entre la langue source et la langue cible. Il s'agit d'un emprunt momentané et involontaire d'une forme du système source (anglophone « *sur la rue* » pour « *dans la rue* ») ou d'un calque qui témoigne de l'utilisation directe des structures de la langue maternelle : un apprenant qui a du mal à écrire un mot de la langue étrangère qui n'existe pas dans sa langue source a souvent tendance à l'écrire comme un certain mot de sa langue source. Le corpus nous fournit des exemples comme : « Je vais ecrie mon maison exercice »/ „I want to do my homework“ au lieu de : je veux faire mon (devoir/exercice) de maison.

Mon école directeur s'appelle...../ „My school headmaster is called...“ au lieu de : le directeur de mon école s'appelle Ces types d'erreurs proviennent des différences de structure entre l'anglais et le français.

Une surgénéralisation intralinguale (analogie intralinguale): « *l'application, consciente ou non, de façon trop générale, d'une règle au-delà du domaine concerné, pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, qui aboutit à une utilisation de l'interlangue nonconforme à la langue visée* » Lokman Demirtaş (2009). Les enfants qui apprennent à parler commettent souvent ce genre d'erreur. Par exemple, la surgénéralisation de la variation verbale en français appelle une conjugaison de « venir » sur le type « finir » qui peut amener à des énoncés comme « *je venis* » (présent) ou « *je venirai* » (futur). A partir de « *je ne mange pas* » qui est correct en français, l'apprenant pourra produire « *je ne mange pas quelque chose* ». Ou bien, sur le modèle de « *vous taisez* », il dira « *vous faisez* » au lieu de dire « *vous faites* »... Ce dernier type d'erreurs semble, d'après des études, jouer quantitativement un plus grand rôle que les interférences négatives. Alors, quelles erreurs corriger ? Comment corriger ces erreurs ?

1.1.6 Quelles erreurs corriger ?

Les recherches en relation avec le traitement d'erreurs en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. C'est pourquoi il est très difficile d'y répondre en une fois.

Quant à nous, en nous appuyant sur nos pratiques en tant qu'enseignant de FLE (Français Langue Etrangère), nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger. Signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « une classification générale des erreurs » à corriger :

Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

Les erreurs qui sont fréquentes : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent etc.

. « *monecole s'appelle Dompoase SHS* » au lieu de : mon école s'appelle Dompoase SHS

. « *Je vais leur exphaquer Importance du francais* » au lieu de : je vais leur expliquer l'importance du français. Les erreurs dans les phrases ci-dessus sont dues à la connaissance incomplète de la langue française par les apprenants.

Les erreurs qui sont jugées irritantes : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs. Surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation français avec lui. Par exemple, une personne native

(locuteur natif) peut refuser de répondre ou de poursuivre l'échange avec son destinataire en cas de non-respect de la formule d'appel, de salutation et des règles générales pour l'écriture, la mise en page d'une lettre de motivation ou amicale, d'un e-mail et d'une invitation.

Par conséquent, il est clair qu'en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignant de FLE face aux erreurs devient très important. En prenant en considération les besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

1.1.7 Comment corriger les erreurs des apprenants?

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants qu'ils commettront normalement des erreurs à l'écrit, et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel tout au long du processus d'apprentissage. Mais, ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement.

Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. À notre avis, comme elle constitue une étape primordiale dans l'acquisition des connaissances langagières, elle est nécessaire. Donc, comment peut-on la corriger pour ne pas produire les mêmes erreurs à l'écrit ? Pour ce faire :

Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant, c'est-à-dire connaître le niveau et les capacités de chaque apprenant.

Ensuite, il est conseillé d'explicitement clairement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.

Aussi, Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.

Une fois que cette mise au point est faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs.

Donc, quand on est en évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer.

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs de transferts.

1.1.8 La notion de transfert linguistique

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, il existe un transfert linguistique des structures de L1 en L2. Le transfert, selon Douglas (1987 :81), est un terme général qui décrit le transfert de performance ou connaissance préalable à un apprentissage ultérieur.

Selon Douglas (1987: 82), « Il est clair à partir de la théorie d'apprentissage qu'une personne utilisera toute expérience préalable, qu'elle a eu avec la langue afin de faciliter le processus d'apprentissage de la deuxième langue. La langue maternelle est un bon exemple d'expériences antérieures. Parfois, la langue maternelle est transférée négativement, et nous disons alors que l'interférence s'est produite. » (Notre traduction).

“ It is clear from learning theory that a person will use whatever previous experience he or she has had with language in order to facilitate the second language learning process. The native language is an obvious set of prior experiences. Sometimes the native language is negatively transferred, and we say then that interference has occurred” (Douglas, 1987: 82).

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, Amuzu (2001 : 4). On parle donc de transfert quand il y a similitude entre les structures des deux langues facilitant le transfert. Quand les structures des deux langues se contrastent, on dit que le transfert est négatif ; dans ce cas on dit qu'il y a interférence.

« Il y a transfert positif lorsque la connaissance préalable facilite la tâche d'apprentissage. Il y a transfert négatif lorsque la performance précédente perturbe la performance sur une deuxième tâche. Ce dernier peut être désigné comme une ingérence dans la mesure où la matière apprise interfère avec celle qui suit un élément précédent est incorrectement transféré ou incorrectement associé à un élément à apprendre. » (Notre traduction).

“ Positive transfer occurs when the prior knowledge benefits the learning task – that is, when a previous item is correctly applied to present subject matter. Negative transfer occurs when the previous performance disrupts the performance on a second task. The latter can be referred to as interference, in that previously learned material interferes with subsequent material – a previous item is incorrectly transferred or incorrectly associated with an item to be learned”, (Douglas, 1987).

Pour Woodley (1993 :40), la plupart des études comparant des productions écrites en L1 et L2 font état de transferts de stratégies (transfert positif ou transfert négatif) de L1 vers L2. Ainsi Linnarud (1977) cité par Woodley (1993 :40) observe qu'on retrouve en L2 les déficiences stylistiques identifiées en L1.

Dans cette perspective, Edelsky (1982) cité par Woodley (1993 :40) compare des productions écrites en L1 et L2 par les apprenants du primaire dans des programmes bilingues. Les jeunes sujets de son étude transfèrent systématiquement leur savoir-faire de

L1 vers L2. Selon Woodley (1993), par de transfert présuppose qu'écire en L2, c'est essayer de faire la même chose qu'en L1 avec des moyens linguistiques différents. Il s'en suit de l'observation de Woodley (1993) citant Linnarud (1977) et Edelsky (1982) que le transfert de L1 à L2 est un moyen approprié pour apprendre L2. Toutefois ce transfert doit être un transfert positif. Ainsi les apprenants du FLE peuvent alors faire un transfert positif des structures anglaises en français. Cela peut les aider à former de simples mais bonnes phrases en français. Nous pouvons toutefois conclure sur cette hypothèse originelle de l'analyse contrastive de Lado (1957) :

«étant donné que l'apprentissage de L2 est principalement déterminé par la structure de L1, les structures de L2 coïncidant avec des structures de L1 seront apprises sans peine grâce au transfert positif, alors que les structures contrastantes poseront des problèmes d'apprentissage et provoqueront des erreurs dues au transfert négatif.»

Dans cette recherche que nous avons entreprise, les apprenants ont tendance de faire un transfert direct des structures de la langue anglaise en français. Ce transfert linguistique pourrait être dû à des similarités ou à des différences entre la langue connue (l'anglais) et celle à apprendre (le français) qui est l'œuvre de l'analyse contrastive d'erreurs.

1.2 Travaux antérieurs

De nombreuses recherches ont été effectuées sur l'analyse d'erreurs et les interférences linguistiques.

Selon Cuq et Gruca (2003 :389), « *Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, par ce que cela voudrait dire que celui qui apprend*

sait déjà. »Selon eux, « l'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler. »

Selon certains chercheurs, une langue seconde jouerait un rôle clé dans ce qui conditionne le transfert en L3. Hammarberg (2001 :23) dit à ce propos qu'« *il semble qu'il existe une tendance générale à activer davantage une langue seconde plutôt que la L1 dans l'utilisation d'une L3.* »

Pradal (2008 :31) observe, à propos d'une acquisition préalable de l'anglais, surtout pour les locuteurs d'une langue éloignée du français, que cela aide : « *Le bagage lexical et syntaxique accumulé au cours de l'apprentissage de l'anglais aide à constituer celui du français.* » Mais il y a le côté négatif : la majorité des apprenants sont bloqués par la question de genre, des verbes auxiliaires, des accords et les deux langues n'expriment pas certaines réalités du monde de la même façon.

Concernant ce qui précède, nous avons constaté que l'anglais (langue seconde dans le contexte ghanéen) peut servir d'outil facilitateur ou inhibiteur aux apprenants du FLE.

Nous voudrions dire aussi que le degré de facilitation ou d'inhibition de l'anglais chez un apprenant du FLE au Ghana dépendra largement de son niveau de maîtrise de l'anglais.

AYI- ADZIMAH (2010) souligne que : « *Plus la maîtrise de l'anglais sera grande, moins sera forte la tendance de commettre les erreurs.* »

1.2.1 Psychotypologie de langues en présence

Selon les études faites par Amuzu D.S.Y. (2000), L'influence exercée par une langue source lors de l'acquisition d'une langue étrangère dépend de la nature de la L1 et de la

distance perçue entre celle-ci et la langue cible. Ainsi, plus la distance linguistique perçue entre une langue source et une langue cible est grande, plus un apprenant met du temps à apprendre la langue cible. Vu la distance linguistique entre les langues ghanéennes (leurs structures) d'un côté et l'anglais et le français de l'autre, on peut dire que le rôle des langues ghanéennes dans la facilitation de l'apprentissage des langues européennes serait minimal. Cummins (1978) affirme qu'il y a une compétence commune sous-jacente qui rend possible le transfert des savoir-faire scolaires à travers la connaissance de deux langues d'un apprenant, nous suggère que le rôle d'une L1 dans l'apprentissage de L2/L3 ne serait pas nul, mais dépendrait du niveau de développement de la L1 et les compétences métalinguistiques des apprenants sur la L1.

Malbose, (35-37), dans son article : « *Grèce : Le français dès l'école primaire* », nous explique que chaque jeune apprenant a une faculté d'assimilation prodigieuse qui l'aide à apprendre une langue. Selon lui, l'apprentissage d'une langue étrangère doit commencer tôt parce que les langues occupent une place importante dans le monde. Pour accéder à certains carrières, la connaissance d'une langue étrangère s'avère nécessaire.

Les études des didacticiens et chercheurs ont montré que la langue maternelle des apprenants et les langues non- maternelle peuvent être sources potentielles des erreurs des apprenants dans leur apprentissage d'une nouvelle langue.

D'après Cenoz et Hammarberg (2001), des études ont démontré que les langues maternelles et non- maternelles de l'apprenant peuvent être des sources d'influence lors de l'acquisition d'une nouvelle langue.

“Studies have demonstrated that both the learner’s native and non-native languages can be sources of influence when acquiring a new language” Cenoz et Hammarberg (2001).

Dans sa thèse de doctorat en science du langage, Ayi-Adzimah (2010 :122) observe que l’âge auquel l’on commence l’apprentissage du français a des implications importantes car selon lui, *« il joue un rôle clé dans l’apprentissage d’une langue étrangère. »* Girard (1972) cité par Ayi-Adzimah (2010 :122) note que l’âge de 11 à 12 ans correspond à la fin de la période favorable pendant laquelle, la faculté d’imitation de l’enfant est considérable. Cela veut dire que l’enfant de 12 ans ou moins de 12 ans sera capable de maîtriser facilement les structures d’une langue étrangère que celui qui a plus de 12 ans. Cependant, nos observations montrent que tous nos répondants avaient dépassé cette période favorable (l’âge de 12 ans) avant de commencer l’apprentissage du français.

Dans le cadre de cette étude, l’âge moyen des apprenants est 18 ans. Cette situation peut expliquer dans une certaine mesure de nombreuses difficultés que confrontent nos apprenants de FLE aujourd’hui.

1.2.2 Difficultés au niveau des traits de similarité et de différence des systèmes du français et de l’anglais

Notons que la langue anglaise est la langue parlée dans les lieux administratifs au Ghana et que les apprenants ont commencé à l’apprendre dès le commencement de leurs études.

Ils ont un niveau supérieur de compétence en anglais comparativement au français.

Cependant, le français est enseigné dans nos écoles ghanéennes comme une langue étrangère à partir du niveau Junior High School. Hors les apprenants utilisent généralement l’anglais comme moyen de communication après les cours. Comme ils

maitrisent mieux l'anglais que le français, ils ont tendance à commettre des erreurs dues aux similarités et aux différences des structures des deux langues. Par l'analyse contrastive d'erreurs, nous essaierons d'analyser ces différences et similarités de l'anglais et du français du point de vue morphosyntaxique, lexical, lexico-sémantique, phonétique et de l'orthographe.

1.2.3 Au niveau morphosyntaxique

Etant la seule désinence provenant de l'anglais, le morphème « s » s'emploie pour la troisième personne du singulier « he, she, it ». Les apprenants transfèrent ce morphème de l'anglais au français, ce qui explique la présence des formes erronées dans le corpus, telles que :

- a. « *Il parles français et anglais* » / „He speaks French and English“ au lieu de: Il parle français et anglais.
- b. « *Mon ami parles français* » / „My friend speaks French“ au lieu de : Mon ami parle français.

La désinence de la deuxième personne du singulier en français « s » peut être une source résidant derrière l'erreur en question, néanmoins notre corpus n'en véhicule pas d'exemples.

-L'incorrigible faute d'utiliser le verbe être pour dire l'âge en français est attestée dans : « *Je suis vingt ans* ». Cette erreur s'explique de l'influence de l'anglais qui utilise „I am 20 yearsold“.

- le corpus fournit aussi des erreurs comme :

- a. « *Il est va à Dompouse SHS* » / He is going to Dompouse SHS, au lieu de : il va à Dompouse SHS.
- b. « *Elle est vient me visite* » / She is coming to visit me, au lieu de : elle vient me visiter Ce type d'erreur provient de la structure morphosyntaxique anglaise « to be +ing » marquant le temps en cours de réalisation comme dans « he is going to Dompouse ; she is coming to visit me ».

La connaissance incomplète de la langue française par les apprenants explique pourquoi ils font recours aux constructions anglaises dans les productions écrites. Certes, quand l'enseignant attire l'attention des apprenants sur ces erreurs, les apprenants disent avoir commis de telles erreurs par oubli ou lapsus.

1.2.4 Au niveau lexical

Les apprenants produisent souvent la forme erronée : « *Je te manque* » au lieu de « tu me manques ». Cette anomalie provient du transfert négatif avec l'anglais « I miss you ». Nous ne constatons que la première personne sujet « I » se substitue à la deuxième personne sujet « tu » dans cette séquence sémantiquement équivalente dans ces deux langues : ce calque négatif, si l'on peut appeler ainsi, réside donc dans l'ordre des éléments constitutifs de la séquence française en question sans tenir compte des cooccurrences de chaque verbe utilisé selon le génie de chaque langue.

1.2.5 Au niveau lexico-sémantique

Entre autre, l'emploi erroné du verbe « supporter » pour « soutenir » est fréquent dans la production écrite de certains apprenants : « mes parents me supportent » pour « mes parents me soutiennent ». Cette erreur provient du transfert négatif.

1.2.6 Au niveau de l'orthographe

Les interférences d'orthographe ont également leurs sources de l'orthographe anglaise comme entre autre « vingt » qui devient « vinght » en référence à « night », « juge » à « judge ». Les apprenants orthographient « .ic » anglais pour « ...ique » français comme :

a. music, musique

b. economic, économique.

Certains transferts lexicaux de l'anglais en français nécessitent l'omission de l'une de deux consonnes en anglais comme :

.adresse, adresse

.dinner, dîner

.marriage, mariage

A l'opposé, le transfert positif de l'anglais en français de certains vocables nécessite le doublement de la consonne du mot anglais à transférer dans le stock lexical français comme :

- Literature, littérature
- Apartment, appartement
- Envelope, enveloppe
- Receptionist, réceptionniste.

L'influence de l'anglais se manifeste également dans l'orthographe des lettres majuscules et minuscules. Certes, les mois de l'année et les jours de la semaine prennent des majuscules en anglais. Les apprenants tombent dans le piège du transfert négatif ce qui explique les exemples comme : « Jeudi 25 Fevier » ; « le 6 Mars est la fête de l'indépendance au Ghana.»

1.2.7 Au niveau de la phonétique

Des erreurs phonétiques dues à la maîtrise de l'anglais se manifestent dans de simples noms comme : « membre » utilisé en anglais dans « member ». Ce type d'erreur est aussi dû à la prononciation erronée.

1.3 Les graphèmes et les phonèmes du français et de l'anglais

En tenant compte des principaux signes qui correspondent aux sons ou aux phonèmes et aux graphèmes, nous avons constaté qu'il y a des phonèmes qui sont identiques dans les deux langues. Selon Amuzu D.S.Y. (2001), cette correspondance de signes entre le graphème et le phonème varie selon les caractéristiques linguistiques des langues en question, d'où la nécessité d'exposer les variations spécifiques.

1.3.1 Les graphèmes et les phonèmes du français

Selon le site de web, le graphème est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes.

Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est à-dire la plus petite unité de son capable de produire un changement de sens par commutation (ex : lampe/rampe). Le français compte 37 phonèmes et 130 graphèmes (ou davantage).

a) Les 16 voyelles

[i] → si [si], ici [isi], riz [Ri], il y va [iliva]

[y] → sur [syR]

[u] → fou [fu]

[e] → été [ete]

[ɛ] → sel [sɛ], père [pɛR]

[ɛ̃] → pain [pẽ], vin [vẽ]

[ø] → deux [dø], feu [fø], vœux [vø]

[œ] → seul [sœl]

[œ̃] → un [œ̃], lundi [lœ̃di]

[ə] → le [lə]

[o] → pot, peau [po]

[ɔ] → Paul [pɔl], port [pɔR]

[ɔ̃] → pont [pɔ̃], bon [bɔ̃]

[a] → patte [pat]

[a] → pate [pat]

[ã] → Dans, dent [dã], maman [mamã]

b) Les 3 semi-voyelles (ou semi-consonnes).

Le « yod » : [j] yam [jam], fille [fij]

Le « u bref » : [ɥ] lui [lɥ]

Le « oue » : [wi] Louis [lwi]

c) Les 17 sons consonnes

[p] pipe [pip]

[t] tête [tɛt]

[k] coq [kɔk]

[b] bonbon [bɔ̃bɔ̃], baobab [baobab]

[d] grande [grãd]

[g] gare [gaR]

[m] → femme [fam]

[n] → navire [naviR]

[n] montagne [mɔ̃tagɲ]

[f] photo [foto]

[v] vous [vu],

[s] assez [ase], nation [nasjɔ̃]

[z] asie [azi] deuxième [døziem]

[ʃ] cher [ʃɛR]

[ʒ] je [ʒə] âge [aʒ]

Selon les études menées par Amuzu D.S.Y. (2001), les caractéristiques étymologiques du système français montre clairement qu'il existe un écart entre les phonèmes et les graphèmes. En référence au système des phonèmes caractéristiques du français et des phonogrammes correspondants, nous remarquons par exemple que l'archigraphème /E/, dont les graphèmes de base sont é, è, ai et e se réalisent en orthographe par plusieurs phonogrammes différents : é (salé), è (près), e (perfection), ë (noël), ei (peinture), ai (aime), âi (fraîche), et (cet), es (est) ; ey(hockey).

Ainsi, un graphème du français peut représenter des phonèmes différents. Par exemple, des graphèmes : ai : [e] (je chantai) ; [ɛ] (tu aimais) ; [ə] (nous faisons) ; eu : [ø] ; œ

[peur]. De la même façon, des graphèmes différents peuvent correspondre à un seul phonème du français. Exemples de ce type selon Amuzu D.S.Y. (2001) sont :

-au niveau des voyelles : [ɛ] : in (pin) ; en (examen) ; ain (main) ; ein (frein) ; aim (faim) ;im (simple).

-au niveau des consonnes : [k] : c (car) ; cc (accabler) ; cch (bacchante) ; ch(chœur) ; ck (ticket) ; cqu (acquérir) ; k (kilogramme, képi) ; q (coq) ; qu(qui).

Comme H. Adamczewski et D. Keen (1990 :39) cité par Amuzu (2001) l'ont souligné, ses exemples servent à montrer et à expliquer les difficultés d'écriture et de lecture que doivent vaincre non seulement les français à l'école primaire, mais aussi les étrangers qui apprennent le français au niveau des graphèmes correspondant à plusieurs phonèmes et à plusieurs variantes d'archigraphèmes (N. Catach (1980 :10- 15) qui constituent le système orthographiques du français. Qu'en est-il de l'anglais ?

1.3.2 Les phonèmes anglais

Symbole	Exemples
ai	/laɪ/ (l <u>i</u> e) /faɪn/ (f <u>i</u> ne)
aʊ	/kaʊ/ (c <u>o</u> w)
ɛ	/kʌt/ (c <u>u</u> t)
Æ	/sæt/ (s <u>a</u> t)
	/t (m)bɪə/ (t <u>i</u> mbre)
ɑ:	/'fa:ðə/ (f <u>a</u> ther) /'ʒɑ:(ŋ)ɪə/ (g <u>e</u> nre)
ɑ :	/'rɛst(ə)ɪɑ:(ŋ)/ (restaur <u>a</u> nt)
ɒ	/gɒt/ (g <u>o</u> t)

B	/bɪn/ (<u>b</u> in)
D	/dɪn/ (<u>d</u> in)
dʒ	/dʒɪn/ (<u>g</u> in)
ð	/ðɪz/ (<u>th</u> is)
	/meɪn/ (<u>m</u> ain)
eɪ	/leɪn/ (<u>l</u> ane)
ɛ	/set/ (<u>s</u> et)
ɛə	/ɛə/ (<u>a</u> ir)
ɜ:	/fɜ:/ (<u>f</u> ir)
	/'ɒpən/ (<u>o</u> pen)
ə	/'vɪlə/ (<u>v</u> illa)
	/bləʊ/ (<u>bl</u> ow)
əʊ	/bəʊn/ (<u>b</u> one)
F	/fæn/ (<u>f</u> an)
G	/gɪl/ (<u>g</u> ill)
H	/hɪl/ (<u>h</u> ill)
	/pɪs/ (<u>p</u> ease)
i:	/fɪl/ (<u>f</u> eel)
	/pɪs/ (<u>p</u> iss)
ɪ	/'i:zɪ/ (<u>e</u> asy)
	/fɪə/ (<u>f</u> ear) /mɪə/
ɪə	(<u>m</u> ere)
J	/jɛs/ (<u>y</u> es)
	/kɪl/ (<u>k</u> ill) /kəʊld/
K	(<u>c</u> old)
L	/lə/ (<u>l</u> aw)

M /mæn/ (man)
 N /sɪn/ (sin)
 D /sɪŋ/ (sing)
 ɔ: /kɔ:l/ (call)
 /dɔ:n/ (dawn)
 ɔ : /'b tɔ : (ŋ)/ (baton)
 /bɔi/ (boy)
 ɔɪ /hɔɪst/ (hoist)
 P /pæn/ (pan) ɪ /ɪət/ (rat)
 /sɪp/ (sip) S
 /sɛl/ (cell) ʃ
 /ʃɪp/ (ship)
 T /tɪn/ (tin)
 /tʃɪp/ (chip)
 tʃ /fɛtʃ/ (fetch)
 /ku:l/ (cool)
 u: /fju:m/ (fume)
 ʊ /pʊt/ (put) ʊə /pʊə/
 (poor) V /væn/ (van) W
 /wɒt/ (watt) ɹ /wɒt/
 (what)
 X /lɒx/ (loch)
 /zɪp/ (zip)
 Z /rəʊz/ (rose)
 ʒ /'mɛʒə/ (measure)

D'après Amuzu D.S.Y. (2001), au

niveau des voyelles, les graphèmes a
et
o auraient

par exemple au moins dix réalisations différentes, alors que i en aurait neuf : a :

[ei](name) ; [æ] (have) ; [ɑ:] (car), etc.

Au niveau des consonnes, « un phonème peut représenter plusieurs graphèmes, de même qu'un graphème peut correspondre à des phonèmes différents » Amuzu D.S.Y. (2001).

Quelques exemples sont :

[k] : k (keep),c (cup), cc (tobacco), ch (school), ck (rock), cqu (acquisition), Kh(khaki), qu(quarter), x(tax); [s]: s(sit), ss (class), c(acid), sc(science), x(taxi);g: [g] (gig), [dʒ] (gender), [ʒ] (genre); gh: [f] cough, [g] (ghost), [-] (through).

Les exemples donnés servent à montrer la difficulté pour un apprenant étranger d'interpréter le contenu sémantique du mot prononcé en anglais sans tenir compte du contexte situationnel. Nous pouvons donc dire que la difficulté , pour les apprenants ghanéens, de faire la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes des langues en question, peut donner lieu à des erreurs phonétiques/phonologiques et graphiques, dans la mesure où les apprenants n'ont pas encore acquis les compétences phonétiques/phonologiques et graphiques en anglais et en français. L'analyse contrastive nous permettra de prédire les sources et les causes de ces erreurs.

CHAPITRE 2

CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES

2.0 Introduction

Ce chapitre décrit essentiellement la population de référence et la démarche méthodologique adoptée pour la collecte et l'analyse des données.

2.1 CONSTITUTION DU CORPUS

2.1.1 Population de référence

Notre corpus est constitué des productions écrites de 100 apprenants de Dompouse SHS. Tous les apprenants sont en quatrième année du programme d'études de Senior High School, c'est-à-dire qu'ils se préparent pour les examens de West African Senior Secondary School Certificate (WASSCE). Elle est limitée aux apprenants qui ont l'anglais comme première langue étrangère apprise et le français comme deuxième langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre. L'âge moyen des apprenants est 18 ans.

2.1.2 Outils de collecte des données

Un test de rédaction composé de cinq sujets dont les apprenants devraient traiter un sujet au choix pendant une courte durée d'une heure constitue les outils de collecte de données.

Les sujets de rédaction utilisés dans notre recherche ont été élaborés par nous-mêmes. Ces sujets sont des adaptations des épreuves des examens de WAEC. Du point de vue traitement, toutes les copies des apprenants ont été ramassées, traitées et analysées à l'aide des bases de données. Ce test de rédaction, s'était déroulé dans des conditions normales d'apprentissage et des examens de WAEC.

2.2 ANALYSE DES DONNEES

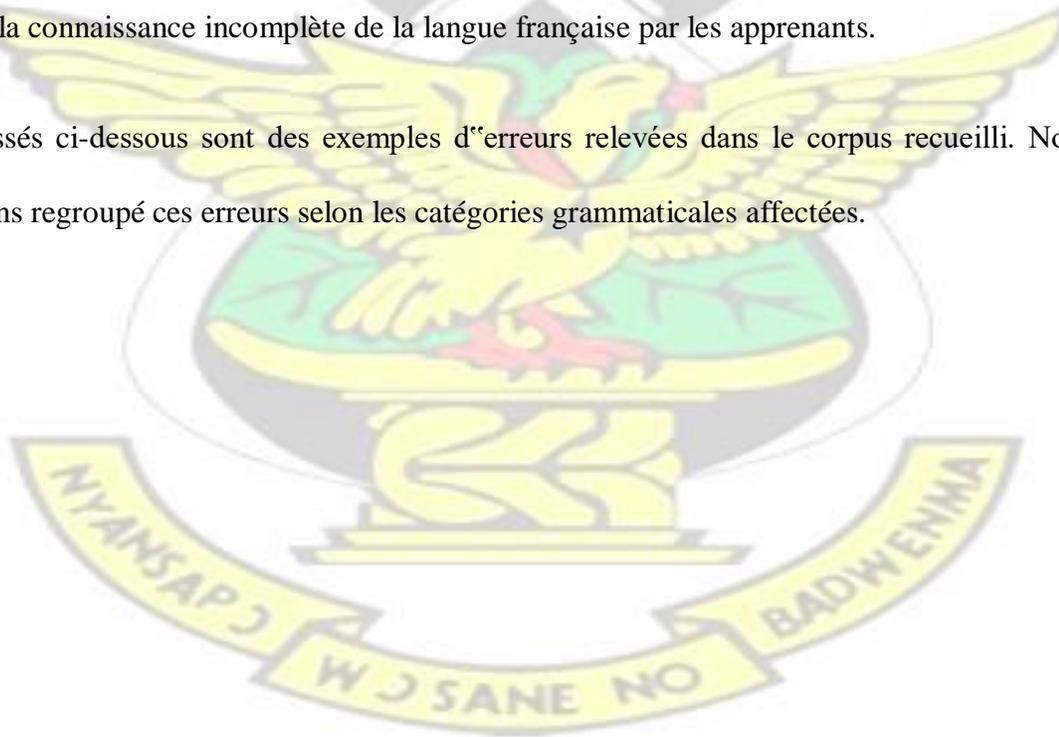
Notre corpus est constitué des copies de 100 apprenants de Dompase SHS qui étudiaient le FLE. Ces apprenants étaient en quatrième année de l'école secondaire avec le profil linguistique suivant : L1 (langues ghanéennes), L2 (Anglais comme langue seconde) et L3 (Français langue étrangère).

Nous avons analysé les erreurs des apprenants de Dompase SHS. Nous connaissons l'importance du transfert positif dans le processus d'apprentissage pour les apprenants qui maîtrisent plusieurs langues. Par exemple, un apprenant qui utilise les expressions temporelles en anglais, comme c'est le cas dans notre contexte, rencontrera probablement moins de difficultés pour les maîtriser en français qu'un apprenant n'ayant jamais rencontré ces structures. Le transfert positif d'une langue peut faciliter l'apprentissage d'une autre langue. Mais nous nous sommes concentrés dans la présente étude sur les transferts négatifs, et plus particulièrement, sur les transferts lexicaux provenant de la langue seconde (anglais) et de la langue étrangère (français) de nos apprenants. Nous voudrions signaler aussi que les apprenants de Dompase Senior High School font des transferts phonétiques de l'anglais, ce qui est très difficile à corriger, surtout à cet âge-

là, car «les processus d'ordre intérieur comme la prononciation dépendent de la maturation précoce et de la faculté d'adaptation plus faible des circuits macro-neuronaux, ce qui fait qu'il est difficile de surmonter l'accent étranger après l'enfance.» (Bogaards : 1991 :74)

Suivant des analyses que nous avons effectuées, nous avons trouvé des exemples d'erreurs causées par les transferts lexicaux de l'anglais car ces erreurs sont commises par les apprenants qui ont appris l'anglais comme langue seconde. Comme le français est la langue étrangère apprise et que les langues ghanéennes n'ont aucune équivalence avec le français, les apprenants se réfèrent surtout à l'anglais dans le domaine lexical. Or, certains mots anglais et français se ressemblent mais s'orthographient différemment, ce qui est souvent une source de confusion pour les apprenants. Nous avons aussi relevé des erreurs causées par la connaissance incomplète de la langue française par les apprenants.

Classés ci-dessous sont des exemples d'erreurs relevées dans le corpus recueilli. Nous avons regroupé ces erreurs selon les catégories grammaticales affectées.



Erreurs morphosyntaxiques

KNUST

Tableau 1 : Nous étudions 8 matières.

Forme erronée	Fréquence	Pourcentage(%)
Nous étudier 8 matiere	30	30
Nous étudier 8 matieres	20	20
Nous étudier 8 matières	5	5
Nous étudion 8 matière	19	19
Nous étudions 8 matières	26	26
Total	100	100

Le tableau ci-dessus présente des formes différentes obtenues lors de la rédaction de la phrase : Nous étudions 8 matières. De ces diverses formes obtenues, seuls 26% des apprenants ont pu écrire cette phrase correctement suivant toutes les formes morphosyntaxiques. Toutes les autres formes représentant 74% ne sont pas acceptables selon les règles morphosyntaxiques de la langue française.

Erreurs lexicales

KNUST

Tableau 2 : cette lettre

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
Letter	77	77
Lettre	23	23
Total	100	100

D'après le tableau 2, 77% des apprenants ont commis des erreurs dues aux transferts lexicaux que nous avons relevés dans les copies des apprenants. Ces erreurs sont liées surtout aux ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Par exemple, le mot « lettre » s'écrit en anglais « letter ». Ainsi, les apprenants qui sont habitués à écrire ce mot en anglais le transmettent en français avec l'orthographe anglaise. Ceci est dû aux grandes ressemblances entre les deux langues.

Le deuxième point que nous avons observé est que dans les deux langues, ces mots cités ci-dessus ont le même sens. Parfois, nous pouvions avoir des mots identiques du point de vue de l'orthographe mais avec des différences au niveau sémantique. On appelle ces types de transferts lexicaux les « faux amis ». Alors, notre première hypothèse que les erreurs des apprenants proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais est vérifiée.

Tableau 3 : Mon école se trouve dans la région d’Ashanti.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
region	82	82 région
18	18	
Total	100	100

Les données du tableau 3 montrent que 82% des apprenants ont commis des erreurs dues aux transferts lexicaux que nous avons relevés dans les copies des apprenants. Ces erreurs sont liées surtout aux ressemblances orthographiques entre l’anglais et le français. Par exemple, le mot « région » s’écrit en anglais sans accent aigu sur « e ». Ainsi, les apprenants qui sont habitués à écrire ce mot en anglais le transmettent en français avec l’orthographe anglaise. Ceci est dû aux grandes ressemblances entre les deux mots. **Tableau 4 : Nous avons une salle d’informatique moderne.**

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
modern	79	79 moderne
21	21	

Total	100	100
--------------	------------	------------

D'après le tableau ci-dessus, 79% des apprenants ont commis des erreurs dues aux transferts lexicaux que nous avons relevés dans les copies des apprenants. Ces erreurs sont liées surtout aux ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Par exemple, le mot « moderne » s'écrit en anglais sans « e ». Ainsi, les apprenants qui sont habitués à écrire ce mot en anglais le transmettent en français avec l'orthographe anglaise. Ceci est dû aux grandes ressemblances entre les structures de ces deux mots.

Tableau 5 : Le directeur de mon école s'appelle Mr. OpokuAsamoah.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
director	57	57 director
13	13 directeur	30
30		
Total	100	100

Le tableau 5 indique que 70% des apprenants ont commis des erreurs dues aux transferts lexicaux que nous avons relevés dans les copies des apprenants. Ces erreurs sont liées surtout aux ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Seule une fréquence de 30 soit, 30% des apprenants ont pu écrire le mot directeur correctement. Ceci est dû à la ressemblance des deux mots.

Tableau 6 : J’organiserai des activités intéressantes pour les membres du club français.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
Activities	52	52 activites
19	19 activités	29
29		
Total	100	100

Les résultats du tableau 6 indiquent que 71% des apprenants ont mal orthographié le mot activité au pluriel (les activités). Seuls 29% des apprenants ont pu écrire ce mot correctement. « Activities » n’est pas acceptable en français. C’est un mot anglais. Ce type d’erreur est dû aux grandes ressemblances entre les structures de ces deux mots.

Tableau 7 : A l’école, j’étudie les sciences économiques.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
-----------------------------	------------------	-----------------------

economic	47	47
économic	7	7
économique	22	22
économiques	24	24
Total	100	100

Les résultats présentés dans le tableau 7 montrent que 76% des apprenants ont commis des erreurs dues aux transferts lexicaux que nous avons relevés dans les copies des apprenants. Ces erreurs sont liées surtout aux ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Ce sont les erreurs de types phonème-graphème. La majorité des apprenants orthographient tic anglais pour tique français. Seulement 24% des apprenants ont pu écrire le mot économique correctement en français.

Erreurs orthographiques

Tableau 8 : Les cours commencent à sept heures.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
a	59	59 à
41	41	

Total

100

100

D'après ce tableau, la fréquence de 59 soit, 59% des apprenants ont commis des erreurs dues à la confusion du choix de mots outils (à préposition et a verbe).

KNUST

Tableau 9 : Avec ces projets proposés, les élèves seront motivés à apprendre le français.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
projects	49	49
projet	18	18
projets	33	33
Total	100	100

Il ressort du tableau 9 que seuls 33% des apprenants ont pu écrire le mot projets correctement. 67% des apprenants ont mal orthographié ce mot dû au mauvais transfert de l'anglais.

Tableau 10 : Pendant la visite, nous irons à la plage pour nous distraire.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
Le plage	51	51
La plage	49	49
Total	100	100

D'après les résultats du tableau 10, 51% des apprenants ont commis des erreurs dues à la confusion du choix de déterminants définis : la plage/le plage. 49% des apprenants ont pu choisi le déterminant approprié c'est-à-dire la plage.

Tableau 11 : Le mois à venir.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
Le moin a venor	56	56
Le mois à venir	44	44
Total	100	100

D'après ce tableau, Le mois à venir est la forme correcte en français. Cette expression est apparue 44 fois soit 44% d'occurrence. 56% d'occurrence sont mal orthographiés. Ce type d'erreur est dû à la connaissance incomplète de la langue française par les apprenants.

Erreurs lexico-sémantiques

Tableau 12 : Je vais tout d'abord leur expliquer l'importance du français.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
explain the importance of French	61	61
expliquer l'importance du français	39	39
Total	100	100

Le tableau 12 indique que 61% des apprenants ont commis des erreurs lexicosémantiques dans la phrase : « Je vais tout d'abord leur expliquer l'importance du français ». Expliquer (français) s'écrit en anglais (explain). Ainsi, les apprenants qui sont habitués à écrire ce mot en anglais le transmettent en français avec l'orthographe anglaise due au déficit du lexique français approprié.

Tableau 13 : Je vais organiser aussi des débats en français.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
organize aussi de bate in french	52	52 organiser
aussi des débats en français	48	48
Total	100	100

Selon les statistiques du tableau 13, 52% des apprenants ont recours à la langue anglaise dans le domaine lexical pour pouvoir exprimer leurs idées à l'écrit. Les apprenants utilisent les expressions anglaises dans leurs productions écrites à cause du déficit lexical qu'ils ont en français.

Tableau 14 : La personne qui conduit la voiture

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
Le personnage qui driver le voiture	71	71
La personne qui conduit la voiture	29	29
Total	100	100

D'après les statistiques ci-dessus, 71% des apprenants sont confus quand il s'agit du choix du verbe et de lexique appropriés dans la construction des phrases. C'est seulement 29% des apprenants qui ont pu construit correctement la phrase en question. Ceci est dû largement à leur connaissance inadéquate de la langue française elle-même. C'est à cause de cette connaissance inadéquate de la langue française que la majorité des apprenants n'arrivent pas à faire des phrases toutes faites en français.

Tableau 15 : Il y a beaucoup de lieux que nous allons visités.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
beaucoup de places	53	53
de lieux	47	47

Total	100	100
--------------	------------	------------

Suivant les données du tableau 15, 53% des apprenants ont commis des erreurs lexicosémantiques. Le nom « places » est utilisé au lieu de lieux. Places et lieux n'ont pas de même sens sémantique. Mais comme les apprenants utilisent souvent le mot place en anglais pour indiquer le lieu, ils le transmettent en français pour désigner le lieu. Cette anomalie provient du mauvais transfert de l'anglais qui est la langue source. Alors, c'est 47% des apprenants qui ont pu utiliser le mot approprié.

Erreurs phonétiques

Tableau 16 : La fête tombe sur un dimanche.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
La tête tombe sur un dimanche.	21	21
La fête tombe sur un dimanche.	47	47
La fête tombe sur un dimanche.	32	32

Total	100	100
--------------	------------	------------

Le tableau 16 présente les formes obtenues pour le mot fête au cours de la rédaction. Dans les copies des apprenants, tête, fête et fête sont apparus 21, 47 et 32 fois respectivement. La fréquence des mots tête et fête représente 68%. Ces graphies ne sont pas acceptables dans les phrases, «La tête tombe sur un dimanche » et « La fête tombe sur un dimanche ». Morphologiquement, ces graphies n'existent pas donc elles n'ont pas de relation vis-à-vis de la composition des mots en français. Ces mots peuvent être inexistantes dans la langue française.

Le mot *fête* est un substantif féminin. Elle rend toute la phrase compréhensible parce qu'elle assure une cohésion avec les autres éléments linguistiques dans la phrase. Alors, du point de vue syntaxique, morphologique et sémantique, elle est acceptable dans la phrase, « La fête tombe sur un dimanche ».

Tableau 17 : Les membres du club français.

Expressions obtenues	Fréquence	Pourcentage(%)
Les member du club français.	46	46
Les membres du club français.	54	54
Total	100	100

Suivant les données du tableau 17, des erreurs phonétiques dues à la maîtrise de l'anglais se manifestent dans de simples noms comme : « member » utilisé en anglais pour « membre » (français). Selon les statistiques de ce tableau, seuls 54% des apprenants ont pu écrire le mot membre correctement. 46% de ces apprenants ont mal orthographié ce mot. Ceci est dû à la prononciation fautive de la part des apprenants.

Les résultats de notre travail sont analysés en regroupant les erreurs relevées dans la rédaction selon les catégories grammaticales affectées. Étant donné qu'une analyse exhaustive du corpus est difficilement envisageable lorsqu'il est question des sujets semi-ouverts, nous nous sommes limités à l'interprétation quantitative des erreurs morphosyntaxiques, orthographiques, lexico-sémantiques et de transferts lexicaux des apprenants pour déterminer l'impact de l'anglais sur leur apprentissage du français. Par conséquent, l'analyse quantitative présentée se rapporte aux aspects considérés comme essentiels par rapports à nos hypothèses de recherches : les domaines linguistiques où apparaissent les erreurs, les sources des erreurs et enfin les mécanismes qui expliquent la manière dont les erreurs sont apparues. Il y a sans doute d'autres types d'erreurs dans le corpus. Mais selon nos objectifs de départ, nous n'avons retenu que les erreurs qui sont de type interlingual et intra-lingual dans les copies des apprenants.

A travers l'analyse d'erreurs, nous avons relevé aussi une quantité considérable d'erreurs des apprenants dues à leur connaissance incomplète de la langue française, voir Tableau 14 à la page 50 pour les détails. Cette catégorie d'erreurs est commise par 71% des apprenants. Les domaines majeurs de difficultés des apprenants portent sur les sous-catégories grammaticales suivantes:

Erreurs morphosyntaxiques

Du point de vue morphosyntaxique, nous pouvons remarquer selon le corpus :

- a. omission du morphème de pluralité externe, -s : les enseignant son bone / les enseignants sont bons
- b. omission des accents aigu, é et grave è : ... les eleve fassent le francais/...les élèves fassent le français; tres/très
- c. Omission des marques de nombre sur l'adjectif : les jours ouvrable/les jours ouvrables
- d. Omission ou effacement de e muet final : mes salutations à tout la famille /mes salutations à toute la famille
- e. Confusion du choix de déterminants définis : la chauffeur/le chauffeur ; la code de la rouup /le code de route
- f. Confusion du choix de personne : je vais leurs expliquerdu francais/je vais leur expliquer du français
- g. Omission de l'accord du participe passé : les mardis après-midis serant reserve aux activities du club francais/les mardis après-midis seront réservés aux activités du club français.

Erreurs lexicales

Ce type d'erreurs justifie l'importance de la place que les règles grammaticales occupent dans l'apprentissage du système orthographique du français, mais en relation avec les

points de convergences et de divergences entre le français et la langue source des apprenants (anglais). Bon nombre d'apprenants commettent ces genres d'erreurs. Il

s'agit d'/de:

- a. Omission ou effacement de e muet final : la langue français/la langue française
- b. Confusion dans l'emploi de ou et où :
une cantine ou nous manges pendant la recreation/Une cantine où nous mangeons pendant la récréation

Erreurs lexico-sémantiques

Ce type d'erreurs regroupe les écarts qui sont liés à la manière dont les différents groupes syntaxiques et les mots dans ces différents groupes sont repartis, ainsi qu'à la façon dont les marques morphosyntaxiques (de genre, de nombre, de personne) sont placées dans les mots. Etant donné que les erreurs sont de type interlingual, la prise en compte des phénomènes de transfert de structure provenant de la langue source des apprenants (anglais) s'impose. Dans le syntagme nominal, il s'agit par exemple d'erreurs relevant d'omission ou de mauvais usage de déterminants, d'omission de marques d'accord du nombre, de confusion dans l'accord du genre et dans l'emploi des variantes morphologiques au niveau des adjectifs et des pronoms. Celles qui relèvent du syntagme verbal sont liées à l'omission de l'auxiliaire (avoir/être) dans l'emploi des temps composés, la confusion dans l'emploi de l'infinitif et du participe passé (employé comme adjectif) et l'emploi des mots de négation basé sur la structure de l'anglais.

Rappelons-nous par exemple que l'anglais et le français disposent des outils semblables (déterminants) pour marquer les opérations de détermination qu'elles effectuent. Mais les choix d'utilisation de tel ou tel quantificateur pour telle opération ne sont pas les mêmes, surtout dans le domaine des articles. Par exemple, s'il est question d'un renvoi à la notion, aucun déterminant n'est employé en anglais (détermination \emptyset (zéro)). Par contre, le français admet cette détermination).

2.3 VALIDATION DES HYPOTHESES DE DEPART

La présente étude était basée sur deux hypothèses de départ suivantes :

- i. Les erreurs commises par les apprenants proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais (L2)
- ii. La connaissance incomplète de la langue française elle-même est à l'origine des erreurs des apprenants.

D'abord, nous avons remarqué selon l'analyse des données que les différences et les similarités qui existent entre l'anglais et le français sont des sources d'erreurs inévitables pour les apprenants. Cette assertion confirme notre première hypothèse que les erreurs commises par les apprenants proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais (L2). Ces difficultés témoignent de l'impact de l'anglais sur l'apprentissage du FLE par nos apprenants en particulier et les apprenants ghanéens en général.

Ensuite, la connaissance incomplète de la langue française par les apprenants constitue une source d'erreurs pour ces derniers. D'après l'analyse des données du Tableau 14 à la page

50, la conclusion tirée est que 71% des apprenants ont commis des erreurs dues à leur méconnaissance de la langue française. Cela confirme aussi la deuxième hypothèse que la connaissance incomplète de la langue française elle-même est à l'origine des erreurs des apprenants.

En somme, toutes les deux hypothèses de départ que les erreurs commises par les apprenants proviennent soit de leur connaissance préalable de l'anglais (L2), soit leur connaissance incomplète de la langue française elle-même est à l'origine de ces erreurs sont toutes validées.

Synthèse des résultats

D'après les données, les erreurs commises par les apprenants dans la rédaction proviennent du transfert de la langue seconde (anglais) d'une part, et la connaissance incomplète de la langue française et le non maitrise des structures grammaticales de cette langue par des apprenants d'autre part. Alors, quelle est l'implication de cette étude ?

CHAPITRE 3

IMPLICATIONS DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS

3.0 Introduction

Ce dernier chapitre présente l'implication de l'étude et nos recommandations.

3.1. Implications de l'étude

Bien que cette recherche ait été réalisée à partir d'une population d'apprenants de Dompouse Senior High School, sa portée dépasse largement le cadre de l'établissement seul. Nous remarquons ceci parce que d'une part le français est souvent choisi comme deuxième langue étrangère après la langue anglaise (en tant que langue internationale) dans de nombreux pays non anglophones et non francophones. D'autre part, le problème de transfert dans l'apprentissage de français langue étrangère est en soi un obstacle majeur pour tous les apprenants quelle que soit leur langue maternelle ou leur langue de référence. En un mot le problème de transfert est le plus persistant de ceux auxquels un apprenant de français est confronté dans l'apprentissage du français. Nous ajoutons, à ce problème de transfert, le problème de genre et de nombre ainsi que celui de l'ordre des mots, du fait que la langue anglaise, L 2 de nos apprenants, est en contraste sur certains de ces points avec le français.

La ressemblance entre l'anglais et le français est typique et ces deux langues utilisent le même alphabet. Le bilingue se situe au carrefour de deux tendances contradictoires mais aussi complémentaires. D'une part comme tout usager d'une langue, il cherche à économiser ses capacités cognitives, et ceci en réduisant au maximum les écarts qui séparent ses deux langues l'une de l'autre. Ceci signifie, chez ces apprenants considérés dans notre recherche, qu'ils se tournent vers l'anglais comme langue de référence.

Les transferts linguistiques entre les langues en question peuvent être mis en cause de manière différenciée avec le niveau de compétence des apprenants en L2 (anglais) et aussi avec l'amélioration de leur niveau en français. Selon nos hypothèses tous ces aspects 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 lorsqu'il s'agit de trouver des solutions afin qu'un apprenant ne développe une interlangue fossilisée sur les erreurs. A ce stade l'enseignant, conscient de toutes ces différences, ressemblances et rapprochements, pourrait adapter ses stratégies d'enseignement. Nous avons aussi établi dans le présent travail qu'il y a un manque de méthodes et de supports appropriés en FLE dans des établissements avec lesquels les apprenants peuvent pratiquer la langue après les cours. Ainsi, nous avons suggéré, ci-dessous, quelques recommandations pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

3.2 Recommandations

Compte tenu de la nature des difficultés auxquelles les apprenants de Dompouse Senior High School se sont confrontés en français écrit, nous suggérons pour l'épanouissement du FLE au Ghana, dans l'intérêt des enseignants du FLE et ses apprenants, les propositions suivantes selon lesquelles les difficultés des apprenants dans l'apprentissage du FLE peuvent être surmontées.

Avec l'expérience, l'enseignant peut parfois anticiper certaines erreurs que les apprenants pourraient commettre. Or la remédiation ne se réduit pas à l'anticipation d'erreurs mais elle exige une stratégie bien étudiée de la part des enseignants pour essayer de trouver une solution globale à ce problème.

Le but de cette contribution est de présenter à l'enseignant des moyens pour aider l'apprenant à valoriser le transfert positif et à minimiser l'interférence d'une langue à l'autre. Pour éviter les erreurs, il appartient à l'enseignant de persuader ses étudiants que l'erreur, étant un phénomène naturel du processus d'apprentissage, est inévitable mais corrigible. Partant de ce constat, adopté aujourd'hui par presque tous les didacticiens et les pédagogues, l'enseignant et l'apprenant observeront l'erreur d'un point de vue positif et

optimiste: les deux devront en profiter, chacun pour son propre compte. Christine Tagliante (1994 : 34) dit à ce propos:« *[les erreurs] sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage.* »

Les erreurs permettent à l'enseignant de disposer d'une base de données qui pourra l'orienter dans ses activités de classe. Il lui est donc très utile de se servir des erreurs pour découvrir les sources des difficultés des apprenants afin d'y trouver les remèdes adéquats.

Pour ce faire, l'enseignant devrait rassurer ses apprenants et créer avec eux une atmosphère de confiance, car l'erreur étant naturelle et faisant partie intégrante du processus d'apprentissage ne devrait pas être ressentie comme quelque chose de négatif.

L'enseignant devrait lever toute tension psychologique en s'appuyant sur des arguments qui justifieraient leurs productions erronées. Inspirée des exercices de productions écrites, l'enseignant suscite chez ses apprenants l'esprit critique dans le processus d'apprentissage

en insistant sur l'observation, la comparaison et l'analyse des structures linguistiques correctes déjà attestées pour les imiter. Cette même démarche devrait être poursuivie par les apprenants après qu'on leur a rendu les copies. Ainsi, ils seront amenés à l'autocorrection (que nous devons à la Méthode Directe, mise en œuvre au début du vingtième siècle). Les erreurs devront continuellement être soulignées par l'enseignant, corrigées par l'apprenant qui lui montrera ses corrections. L'apprenant se sentira conséquemment impliqué dans le traitement des erreurs et sera amené à y réfléchir afin de les réduire au minimum. Nous disons au "minimum", car il serait trop prétentieux ou trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants.

En guise d'exercices de remédiations, afin de compléter les cours de FLE, les enseignants peuvent :

1. Proposer des phrases ou des paragraphes en désordre à remettre en texte. On peut attirer l'attention des apprenants sur les anaphores, les connecteurs, les marqueurs, tout ce qui aide à l'enchaînement logique.
2. Proposer des textes non ponctués, et écrits sans majuscules.
3. Proposer des textes écrits sans séparation de lettres ou de mots. Ce type d'exercices amène l'apprenant à trouver la frontière des mots, la structure des phrases et à séparer les groupes logiquement. Ensuite, ils devront réécrire le texte.
4. Travailler aussi directement sur une copie fautive, en amenant l'apprenant à découvrir les fautes et à les corriger lui-même. Evidemment, le professeur lors de cette activité aide les apprenants en leur posant des questions.

5. Pour aider à la correction des erreurs de morpho-syntaxe, on peut proposer un texte où tous les mots outils ont été supprimés par exemple, s'il s'agit de travailler sur des problèmes liés par exemple aux déterminants et prépositions. Faire de même avec des verbes à conjuguer au passé (imparfait/passé composé). Tout dépend de l'objectif recherché.
6. Proposer pour les erreurs d'accents par exemple (phonèmes-graphèmes), de remettre tous les accents qui manquent dans un texte de la composition des apprenants.

Dans le cas d'une réalisation graphique d'un son mal rendu, l'enseignant peut proposer un texte communicatif dans lequel il demande aux apprenants de souligner les graphies qui correspondent à tel son et à tel son.

Ce que l'on demande à nos apprenants, c'est de savoir produire des écrits authentiques. C'est la raison pour laquelle, il est important lors d'une activité de remédiation à l'écrit, de partir d'un texte ou d'un micro texte, quelque soit le type, pour proposer aux apprenants de comprendre, d'analyser et de corriger tous les types de fautes.

Le travail de remédiation ne portera que sur un type de faute à la fois. Les textes utilisés en remédiation peuvent être les textes fautifs des apprenants, en prenant soin d'anonymer le texte.

Nous recommandons aussi que :

- Le gouvernement mette à la disposition des enseignants et des apprenants, les méthodes et supports pédagogiques en FLE pour faciliter l'apprentissage de la langue française dans le pays.
- Les enseignants adaptent leurs cours aux besoins des apprenants.
- Les dictionnaires bilingues sont mis à la disposition des apprenants du FLE.
- Les enseignants encouragent beaucoup la participation massive des apprenants aux activités de classe.
- L'enseignement du FLE commence depuis le cours primaire.

3.3 Propositions pédagogiques

Vu les difficultés des apprenants dans leur apprentissage du FLE, il est impératif de rechercher des nouvelles stratégies afin de surmonter ces difficultés surtout celles qui sont liées aux phénomènes d'interférence linguistique. Sans un tel engagement, l'appropriation et la maîtrise efficace des systèmes du fonctionnement du français au Ghana ne seront pas atteintes. Nous faisons alors les propositions pédagogiques suivantes selon lesquelles, les difficultés des apprenants dans leur apprentissage du FLE peuvent être surmontées.

Tout d'abord, pour le niveau Senior High School, l'enseignement/apprentissage du français doit être traité comme chez les débutants du cours primaire. Aussi, plus de temps doit être accordé à l'enseignement/apprentissage du français. Actuellement, les apprenants font 3h30 minutes de cours de français par semaines au niveau Senior High School. Ce qui est insuffisant. Des efforts doivent être faits pour la fixation, l'appropriation, la rétention des procédés et mécanismes impliqués dans le domaine de transfert linguistique.

Enfin, pour un enseignement /apprentissage efficace, nous proposons l'application de la sous-catégorisation des erreurs à traiter faites par Jean-Michel Ducrot qui peut, dans une certaine mesure, à notre avis, faciliter le traitement et la remédiation des erreurs des apprenants.

KNUST



CONCLUSION

La connaissance d'une langue étrangère facilite l'apprentissage d'une autre langue étrangère. Pour pouvoir diminuer le nombre des transferts négatifs d'une langue à une autre, il faut commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le plus bas âge, surtout au niveau phonétique. Mais c'est à noter que toutes les erreurs, qu'elles soient interlinguales ou intralinguales, aident les enseignants à contrôler le niveau de compétences de leurs apprenants afin de les doter des capacités linguistiques nécessaires et suffisantes pour un meilleur apprentissage des langues étrangères.

Vis-à-vis des difficultés particulières de nos apprenants de Dompoase SHS, nous avons exposé, selon les principes d'analyse contrastive, les zones majeures de difficultés au niveau des similarités entre l'anglais et le français. Cette analyse nous a permis de mettre en relief les erreurs relevées en fonction des sous-catégories grammaticales affectées, des domaines linguistiques dans lesquels les écarts apparaissent et des stratégies adoptées par les apprenants dans leurs productions écrites.

Compte tenu de la nature des erreurs interlinguales relevées, nous pouvons dire que les erreurs sont porteuses d'information sur les difficultés d'acquisition des apprenants.

L'analyse des données nous montre que les phénomènes de transfert varient en fonction des traits de similarités et de différences entre les langues en question. Parmi les erreurs interlinguales relevées, celles qui sont liées aux ressemblances entre les deux langues (anglais et français) constituent la majorité des apprenants. Cependant, nous avons constaté que les erreurs dites interlinguales proviennent plus des différences entre le système de la langue seconde des apprenants, anglais et celui de la langue étrangère, le français, que de

l'inadéquation du système de correspondance construite par les apprenants quand ils font face à leur différences.

Etant donné qu'il y a d'autres types d'erreurs de transfert qui ne proviennent pas forcément de la différence ou similarité entre les langues en question, nous pouvons dire que les différences entre les acquis antérieurs de l'apprenant et son système nouveau ne constituent pas les seules causes d'erreurs de transfert. Il nous semble donc que ce qui est en jeu est l'état instable des faits de langue qui constituent la grammaire intériorisée de la langue seconde (anglais) et ce qu'il commence à acquérir (français) à un stade donné. Le transfert s'opère alors entre ce qui est déjà acquis et les données nouvelles d'acquisition. Ceci montre que la langue anglaise, déjà apprise, ainsi que le français, la langue en acquisition, ont chacune leur part de fonctions et de rôles spécifiques dans le développement langagier des apprenants.

Nous avons aussi établi dans la présente étude que l'anglais qui est la langue source des apprenants dans notre cas n'est pas bien maîtrisé ; c'est pourquoi les apprenants ont du mal à écrire certains mots correctement en anglais. Il faut alors une bonne maîtrise de l'anglais par les apprenants pour faciliter le transfert positif entre les deux langues en question. Il revient donc aux enseignants de français langue étrangère de prendre en compte dans leurs approches méthodologiques les acquis antérieurs des apprenants. Ce faisant, ils seront capables de déterminer les difficultés de transfert de ces derniers et de proposer des mesures de correction appropriées. Nous avons fait quelques recommandations à ce propos pour le développement du FLE au Ghana.

L'inadéquation des méthodes universelles utilisées démontre la nécessité de concevoir un manuel qui répondra aux besoins des apprenants notamment en termes de temps imparti pour l'apprentissage et qui prend en compte leurs spécificités sociolinguistiques.

Malgré des limites de la présente étude dont nous sommes conscients, elle justifie l'intérêt linguistique. Nous sommes d'avis que le présent travail contribuerait à l'enrichissement des programmes d'études de Senior High School et serait aussi une étude utile pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre pays. C'est notre espérance que cette étude encourage les professeurs et les apprenants de FLE à prendre en compte, dans leurs activités de classe, les perspectives que nous venons d'exposer.

Nous avons fait apparaître en annexes, un exemplaire de test de rédaction et quatre exemplaires de copies des apprenants respectivement.

Tout n'a pas été dit mais nous espérons que d'autres chercheurs combleront les lacunes et profiteront de nos démarches pour surmonter les difficultés des apprenants du FLE surtout celles qui sont liées aux phénomènes d'interférences linguistiques entre l'anglais et le français.

BIBLIOGRAPHIE

AMUZU, D. S. Y. (2001) : « *L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au Ghana* », D. D. Kuupole (eds), *New Trends in Languages in Contact in West Africa*, Takoradi, St Francis Press Ltd : 72-87.

AMUZU, D.S.Y. (2000) : « *problèmes de bilinguisme au Ghana* », D.D. Kuupole (eds), *Coexistence of languages in West Africa, a socio-linguistic Perspective*, Takoradi, St. Francis press Ltd : 72-87.

AMUZU, D.S.Y. (2001): « *Les difficultés d'ordre du transfert interne en français langue étrangère : le cas des apprenants de Senior Secondary School au Ghana* », *Cahiers du CERLESHS. Actes du Colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest* Ouagadougou, Université de Ouagadougou : 28-47

AMUZU, D.S.Y.(2000): “*Language Policies and the Teaching of French in Ghana*”, *Proceedings of Seminar “Towards a New Language Policy in Ghana. The case of French”*, Department of French Education, UCEW: 58-77

BESSE, H., PORTIER, R. (1991 :200). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Didier.

BOGAARDS, P., (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier.

CORDER, S. P. (1967): « *The significance of learner's errors* », International Review of Applied Linguistics 5: 161-169.

CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

CUQ, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, Paris, Clé International/Asdifle, 303p.*

DABÈNE, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DUCROT, J.-M. (2005) : *La pédagogie de l'erreur : corriger et remédier*, Centre de documentation pédagogique, Alep, Syrie.

GAONAC'H, D. (1994) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif- Hatier

GERALDO. P.K. (1993): “ *Une nouvelle approche à L'enseignement-apprentissage du Français en Afrique Anglophone. Le cas du Ghana*”, international seminar on the Teaching of French in Africa. 12th-19th December, 1993.

JAIN, M.P.: “*Error Analysis: Source, Cause and Significance*,” in *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition*, ed. By Jack C. Richards, London: Longman, 1980, p.189-208

LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.

LAMY, A. (1983): “*Conceptualisation et pédagogie de la faute: cinq exemples*”, in *Le français dans le monde* 174: 60-63.

LOKMAN Demirtaş (2009 : 125-138) : *De la faute à l’erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production en FLE*, Université de Marmara, Synergies Turquie n° 2.

MARQUILLO LARRY, M. (2003), *L’interprétation de l’erreur*, Paris, CLE International.

MEISEL, J. (1983) *Transfer as a Second Language Strategy, Language and Communication, No 3:11-46*

MOIRAND. S. (1979): *Situations d’écrit*, Paris: CLE International.

ODLIN, T. (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, New York, Cambridge University Press.

PORQUIER, R.(1975) *Analyse d’erreurs en français langue étrangère*, thèse de 3^e cycle, Université de Paris VIII.

PORQUIER, R. (1977) *L’analyse des erreurs. Problèmes et prescriptive, Etudes de Linguistique appliqué, No 25.*

RINGBOM, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

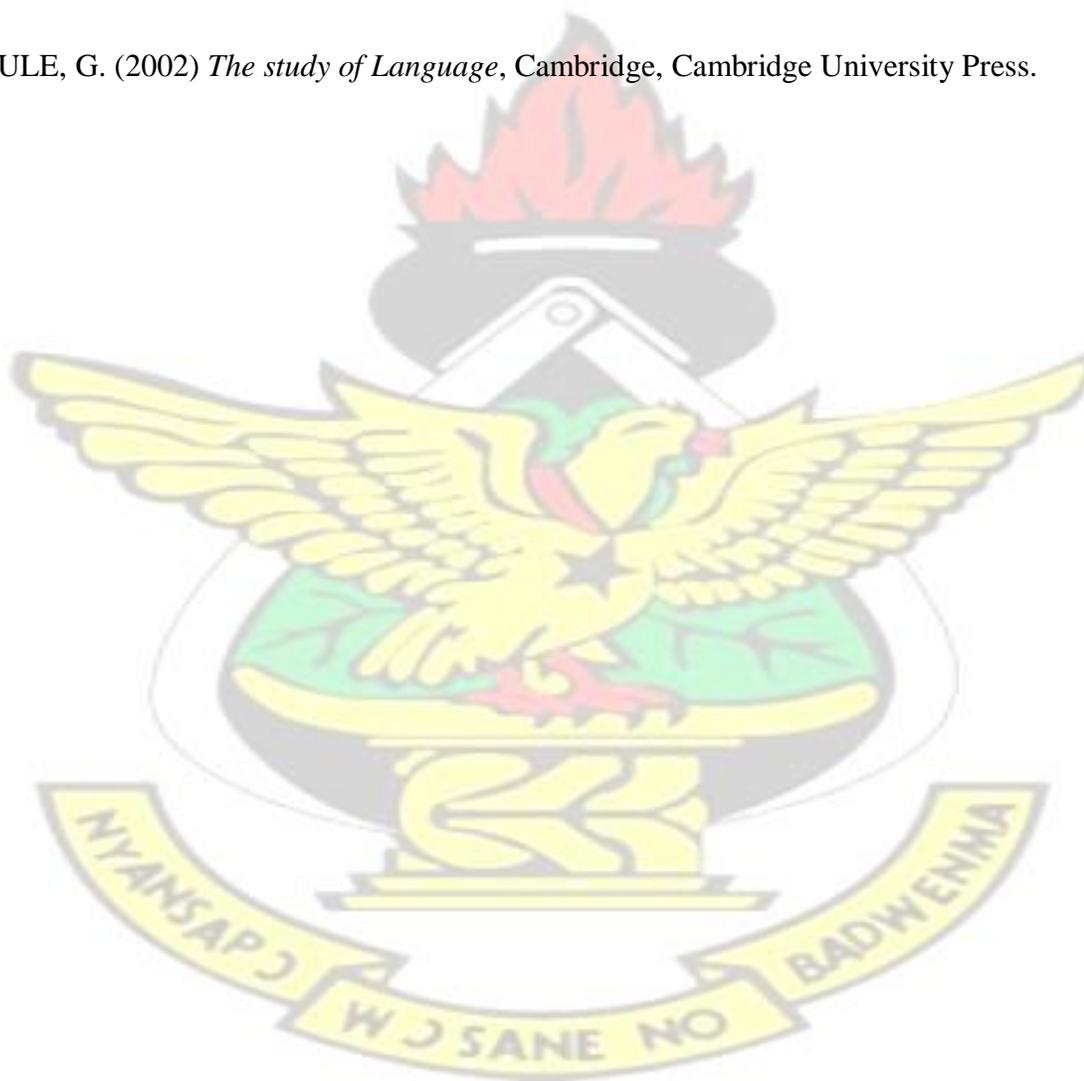
ROBERT, J-P (2008):*Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, ophrys.

SOSU, A. E. (1984) : « *L'acquisition du français langue étrangère en milieu multilingue en Afrique Occidentale anglophone* », Carrefour 10 : 43-44.

TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*. Paris, Clé International

WOODLEY, M. P.P. (1993) : « *Les écrits dans l'apprentissage* », *Clés pour analyser les productions des apprenants*, Paris, Hachette.

YULE, G. (2002) *The study of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.



SITOGRAFIE

ALTA2009_07.pdf, www.alta.asn.au/events/alta2009/pdf/

André Lamy, [fr.wikipedia.org/wiki/corriger et remédier](http://fr.wikipedia.org/wiki/corriger_et_remedier)

JEAN-MICHEL DUCROT-EduFLE.net

http://frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot

MARTINE MARQUILLO LARRUY (2003), *L'interprétation de l'erreur*

<http://linx.revues.org>

ROBERT LADO (1957), *Analyse Contrastive (Contrastive Analysis)*

<http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2008>

JEAN-MICHEL DUCROT *La pédagogie de l'erreur : corriger et remédier Synergies FLE*

<http://www.france-synergies.org>



ANNEXE 1

TEST DE REDACTION
DOMPOASE SENIOR HIGH SCHOOL

DEPARTMENT OF LANGUAGES

FORM FOUR

COMPOSITION

1hour

Answer one question only.

Your composition should be written in French and should not be less than 100 words.

1. Si vous étiez le président du club français de votre école, que feriez-vous pour motiver les élèves à apprendre le français ?
2. On a volé vos frais d'inscription. Ecrivez une lettre à votre père/mère pour le/la persuader de vous envoyer une autre somme d'argent pour vous inscrire.
3. Ecrivez une lettre à un(e) ami(e) pour l'inviter à visiter votre pays. Présenter dans votre lettre ce que vous aller faire pendant la visite.
4. Cette année, il y a eu trop d'accidents sur les routes de votre pays. Proposez des solutions à ce problème.
5. Décrivez votre école.

ANNEXE 2

EXEMPLAIRES DES COPIES DES APPRENANTS

KNUST



28 erreurs.

Write your composition in the spaces provided below.

1

Je suis élève de français à Compoase Senior High School. J'aime bien le français. Je souhaite que tous les élèves passent le français.

Si j'étais le président du club de français dans mon école, je fais beaucoup de choses pour motiver mes camarades à apprendre le français. Tout d'abord, j'allais expliquer l'importance de la langue française dans le monde en général et au Ghana en particulier.

Tous les mardi après-midi seront réservés aux activités du club de française. Ces activités sont les debats en français, le théâtre, les films français, des concours inter-classes et d'autres. De plus, j'organiserai des excursions en pays francophones et dans les alliances françaises. J'en encouragerai mes camarades à lire les magazines français les romans et les journaux.

Je suis ^{su} qu' avec ces projets proposés, les membres du club de français seront motivés à apprendre le français.

Write your composition in the spaces provided below.

Qu. 3

Chère Rosino,

Je suis très contente
ce après-midi de t'écrire cette
lettre. La raison pour laquelle je
t'écris cette lettre est que, je voudrais
t'inviter à visiter mon pays et aussi
te dire ce que nous allons faire
pendant ta visite dans mon pays.

Chère Rosino, chérie si
tu viens me tendre une visite dans
mon pays, le premier jour nous
irons à la plage qui se situe dans
la capitale, là bas nous allons
nager dans la mer et prendre des
sucrées et nous allons nous amuser
beaucoup. Après la plage nous
irons au cinéma pour regarder un
film intéressant et de la musique
intéressante. Après aussi le cinéma
nous irons au stade pour regarder
un match entre deux grandes équipes de
mon pays. Il ya beaucoup de choses
intéressantes que nous allons faire. Je
te promets que tu vas beaucoup t'amuser!

18 erreurs

5

Write your composition in the spaces provided below.

Mon école

Mon école s'appelle Dompouse Senior High School. Elle se trouve à Dompouse dans la région d'Ashanti. Elle est fondée en 1960. Le directeur s'appelle monsieur S. O. Asamoah.

Il a soixante-dix professeurs, quatre-vingt femmes et trente hommes. Il a cinq bâtiments et vingt-trois classes.

Nous apprenons sept matières, ce sont le français, l'anglais, les mathématiques, les sciences naturelles, la géographie, les sciences économiques et les autres.

Mon école, nous avons deux réactions live (l'une) dans la matinée et dans l'après-midi. Nous avons une grosse bibliothèque, une salle d'informatique moderne et une cantine où nous mangeons pendant la récréation.

J'aime mon école parce qu'il y a de la discipline et les excellents enseignants sont bons.