

KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY,
KUMASI

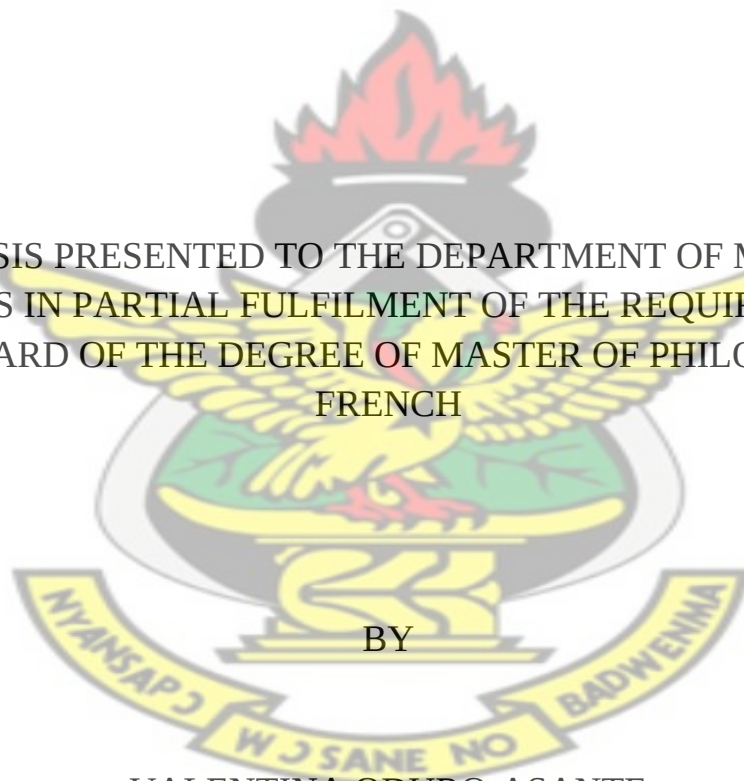
COLLEGE OF ART AND SOCIAL SCIENCES

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

UNE ANALYSE DES ERREURS COMMISES PAR DES ÉTUDIANTS DU
FRANÇAIS AU NIVEAU SECONDAIRE À KUMASI

A THESIS PRESENTED TO THE DEPARTMENT OF MODERN
LANGUAGES IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR
THE AWARD OF THE DEGREE OF MASTER OF PHILOSOPHY IN
FRENCH



BY

VALENTINA ODURO-ASANTE

JUNE, 2015.

DECLARATION

A. STUDENT'S DECLARATION

I declare that the research contained in this dissertation was undertaken by me.

.....

.....

Valentina ODURO-ASANTE

Date

(Student)

KNUST

B. SUPERVISOR'S DECLARATION

I declare that this dissertation was written under my supervision and that the candidate has been consistent in her interaction with me for guidance and direction.

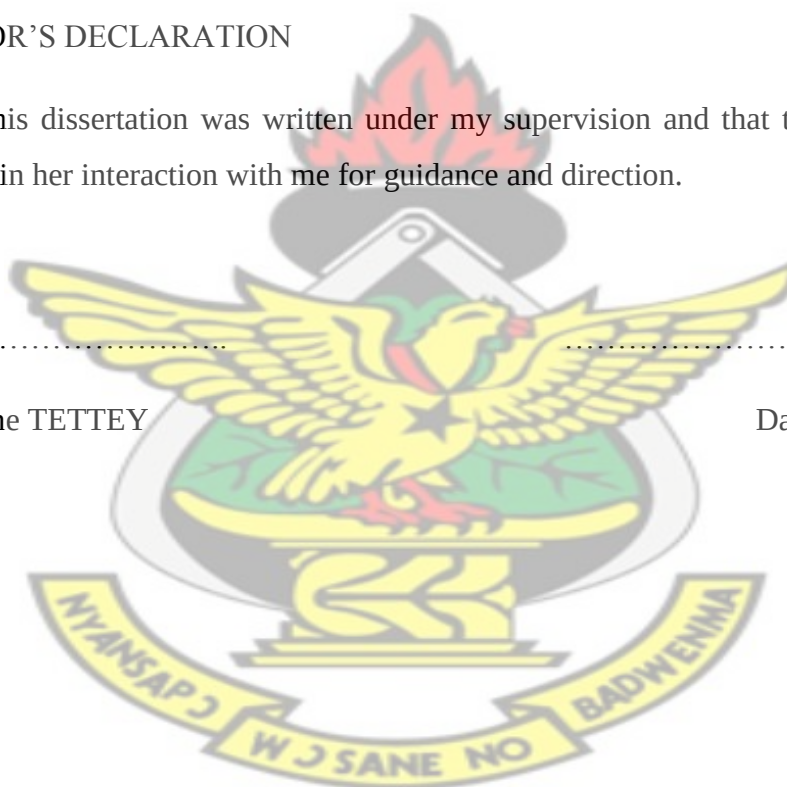
.....

.....

Dr. (Mrs) Lebene TETTEY

Date

(Supervisor)



.....

.....

Dr. Melvin NARTEY

Date

(Head of Department)

DEDICACE

Dédié à mon père, Monsieur Edward Oduro.

KNUST



REMERCIEMENTS

Nous remercions notre chère directrice de mémoire Dr. (Mme) Lebene Tettey, pour tous ses conseils, malgré ses nombreuses responsabilités officielles et domestiques.

A tous les professeurs du Département de Langues Modernes à KNUST, qui ont bien voulu nous faire bénéficier de leurs remarques, suggestions et support nous voudrions exprimer notre gratitude pour les aides qu'ils nous ont données pendant la période de notre formation.

Nous sommes reconnaissantes à nos chers parents pour leurs encouragements et pour tous les sacrifices qu'ils ont faits pour nous.

Nous voulons exprimer toutes nos reconnaissances aux autorités de Kumasi Wesley Girls' High School et Kumasi High School qui nous ont permis de mener nos enquêtes dans leurs écoles. Un grand merci à tous les étudiants de français à Kumasi High School et Kumasi Wesley Girls' High School qui ont contribué à la réussite de notre travail.

A tous ceux qui de près ou de loin, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce mémoire nous leur disons merci.



SIGLES UTILISÉS

LAD	Language Acquisition Device
FLE	Français Langue Étrangère
JHS	Junior High School
BECE	Basic Education Certificate Examination
SHS	Senior High School
WASSCE	West African Senior Secondary School Certificate Examination
SGAV	Structuro Globale Audio Visuelle



RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les erreurs les plus courantes que les apprenants du français commettent. Les erreurs jouent un rôle majeur dans l'apprentissage des langues surtout dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'analyse des erreurs est une branche de l'analyse contrastive; l'analyse contrastive tente de prévoir les difficultés que les apprenants rencontrent dans leurs apprentissages et l'analyse des erreurs examine les erreurs réelles que les apprenants commettent dans le processus d'apprentissage. Au cours des années, la recherche en didactique des langues a prouvé que les erreurs sont inévitables dans le processus d'apprentissage et à cause de cela, l'erreur doit être acceptée comme un outil utile dans l'apprentissage plutôt qu'une chose qui doit être évitée. Cette recherche vise à identifier et analyser les différentes erreurs que les apprenants du français au niveau secondaire commettent, les sources de ces erreurs et de proposer quelques recommandations pour aider à améliorer cette situation.

Mots Clés : Français Langue Etrangère, Apprentissage, Erreur, Enseignant, Analyse, Interférence, Enseignement, Apprenant.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the common mistakes that French students make. Mistakes play a major role in language learning especially in the acquisition of a foreign language. Error analysis is a branch of contrastive analysis; contrastive analysis tries to predict the difficulties that students face in the learning of a foreign language while error analysis examines the actual mistakes that students make in the learning process. Over the years, research in language learning has proven that mistakes are inevitable in the learning process as such, they need to be accepted as a useful tool in learning rather than something that needs to be avoided. This research aims at identifying and analyzing the different mistakes that students of French at the Senior Secondary School make, the sources of these mistakes and to propose some recommendations to help with this situation.

Key words: French as a Foreign Language, Learning, Mistake, Teacher, Analysis, Interference, Teaching, Learner.

0.0 INTRODUCTION

Au monde entier, chaque pays a sa propre culture. Chaque pays, chaque société, a sa propre manière de vivre et de s'exprimer. La langue est la base d'une culture parce que c'est la langue qui permet d'identifier le groupe ethnique d'un individu.

Selon le dictionnaire LAROUSSE (1998), « *la langue est un système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux* ». Le fait de se faire comprendre soit à l'oral, soit à l'écrit ou bien par des gestes, constitue la communication. La communication est très importante dans une société parce que c'est un moyen de transmettre des informations, des idées et des données.

La langue maternelle d'un individu est la première langue apprise par une personne dans la petite enfance, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Il s'agit de la langue acquise d'une manière qui est tout à fait naturelle et par le moyen d'une interaction avec l'environnement immédiat, sans une intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente.

La langue seconde est une langue qui était imposée sur les pays colonisés dont la langue d'origine est différente. C'est une langue qui est très importante pour la vie de l'apprenant dans le but d'intégration. Au Ghana, la langue seconde de la plupart de gens est l'anglais parce qu'après avoir appris la langue maternelle, les Ghanéens commencent à étudier l'anglais qui est la langue officielle du pays.

L'apprentissage des langues étrangères devient nécessaire au monde entier dans le but de l'intégration. Au cours des années, il y a eu l'introduction de quelques langues étrangères telles que le chinois, l'allemand, l'espagnol et le français dans le système éducatif du Ghana. La plupart d'écoles privées au Ghana inclut l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) étant donné le fait que le Ghana est entouré par des pays francophones.

Pour CUQ (2003 : 108) :

« L'enseignement de la langue française d'abord a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir un savoir, un savoir être et un savoir-faire. Le français général aussi est destiné à l'apprentissage du vocabulaire de la vie quotidienne ».

L'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana est connue comme une langue qui est ni une langue maternelle ni une langue seconde mais une langue étrangère.

Toute personne, à tout moment, en toute situation est susceptible de commettre une erreur, aussi bien dans la langue maternelle que dans les langues étrangères. Une erreur se définit toujours par rapport à une certaine norme, c'est-à-dire, dans une situation donnée, on dit que quelqu'un a fait une erreur quand la personne ne suit pas certaines règles.

En tant que des êtres humains, nous ne pouvons pas nous empêcher totalement de commettre des erreurs. Tout le monde commence à apprendre une chose par faire des erreurs. Selon CORDER (1980) l'erreur est naturelle, inévitable et même nécessaire dans un parcours d'apprentissage. Auparavant, l'erreur était considérée comme une « anomalie » à bannir mais au cours des années, l'erreur est devenue indispensable dans le processus d'acquisition d'une langue parce que l'erreur fait partie de la production des individus.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est inévitable que l'apprenant, au cours de sa formation, fasse des erreurs. Chaque langue a ses propres règles qu'un apprenant de cette langue doit savoir pour bien s'exprimer.

Malheureusement, ce qui est enseigné par un enseignant n'est pas forcément ce qui est acquis par un apprenant parce que chaque apprenant construit son propre système de représentation de la langue. En didactique des langues, l'erreur désigne une réponse ou un comportement de l'apprenant qui ne correspond pas à ce qu'on attend de lui comme réponse.

KNUST

0.1 PROBLÉMATIQUE

Lors de nos interactions avec un groupe d'étudiants à Kumasi Wesley Girls' High School et Kumasi High School, nous avons constaté qu'un grand nombre de ces étudiants a hésité à répondre à nos questions et quelques-uns n'ont pas pu répondre en français.

Ceux qui ont fait un effort pour répondre en français aussi ont commis des erreurs. Les observations nous ont permis de nous rendre compte du fait que la plupart des étudiants au niveau secondaire à Kumasi n'arrivent pas à s'exprimer en français sans commettre des erreurs.

Après avoir étudié le français pendant quelques années, on suppose que les erreurs que les apprenants avaient l'habitude de commettre vont diminuer et enfin disparaître mais nous avons constaté qu'au lieu de disparaître, ces erreurs font parties des énoncés que les apprenants produisent.

Notre problématique alors tourne autour des questions suivantes :

- Pourquoi les apprenants du français commettent toujours des erreurs en parlant et en écrivant la langue, même après plusieurs années de formation ?
- Est-ce que les apprenants trouvent l'apprentissage du français difficile et c'est pourquoi ils n'apprennent pas bien les rudiments de la langue ?
- Est-ce que les techniques de corrections utilisées par les enseignants pour corriger les erreurs des apprenants contribuent à ce problème ?

0.2 OBJECTIFS DU TRAVAIL

L'objectif principal de notre travail est d'essayer d'identifier et analyser les différentes erreurs que les apprenants du français à Kumasi High School et Kumasi Wesley Girls' High School commettent. Nous allons aussi identifier les différentes sources de ces erreurs et à partir de nos observations, nous allons proposer des éléments de réponse à ce problème.

0.3 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Au Ghana, le français est enseigné comme une langue étrangère dès l'école primaire des écoles privées jusqu'au niveau tertiaire des écoles publiques et privées. Certaines personnes commencent à apprendre le français dès leur enfance et continuent à l'étudier jusqu'à un niveau avancé mais nous avons constaté que la plupart des apprenants commettent des erreurs qu'ils ne doivent pas commettre à ce niveau et après avoir étudié le français pendant quelques années. En tant qu'apprenants du français, parfois nous commettons certaines erreurs en écrivant et surtout en parlant le français.

Nous avons donc choisi « une analyse des erreurs commises par des étudiants du français au niveau secondaire à Kumasi » comme sujet de mémoire parce que nous aimerions savoir pourquoi les apprenants au niveau secondaire commettent toujours certaines erreurs en

s'exprimant en français, les sources de ces erreurs et leurs effets sur l'apprentissage du FLE et à travers cette recherche, nous tentons de proposer quelques points qui peuvent aider à régler ce problème.

0.4 DÉLIMITATION DU CHAMP DU TRAVAIL

Nous avons remarqué ce problème dans quelques écoles secondaires à Kumasi telles que Kumasi Anglican Senior High School, Yaa Asantewaa Girls Senior High School, St. Louis Senior High School et Prempeh College.

Cependant, nous nous sommes limités à Kumasi Wesley Girls High School et Kumasi High School parce que nous sommes tout proches de ces écoles. Il serait très facile pour nous d'avoir accès aux étudiants et aux enseignants ainsi que toutes les informations nécessaires lors de notre recherche afin d'obtenir les meilleurs résultats.

0.5 HYPOTHÈSES DE DÉPART

Notre travail est basé sur les trois hypothèses suivantes :

1. Les apprenants étudient le français parce qu'il fait partie des matières qui sont étudiées. C'est obligatoire de l'étudier donc ils n'attachent pas beaucoup d'importance à la nécessité de le maîtriser.
2. Les techniques de corrections utilisées par les enseignants pour corriger les erreurs des apprenants ne sont pas efficaces.
3. La langue source a une forte influence sur l'apprentissage du français et à cause de cela, les apprenants rencontrent des difficultés dans leurs études.

0.6 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous avons fait une étude qualitative à travers des observations, des exercices de rédaction et des questionnaires. Nous avons donné des exercices de rédactions aux apprenants du français au niveau SHS 1 jusqu'au niveau SHS 3 pour relever les erreurs que ces apprenants ont commises à l'écrit, les types de ces erreurs et leurs sources.

Nous avons observé des cours de français dans les deux écoles et nous avons aussi administré des questionnaires aux apprenants pour savoir les raisons pour lesquelles ils apprennent le français, les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs études et ainsi de suite. Nous avons enfin analysé les données, et les résultats nous ont permis de donner quelques suggestions pour résoudre ce problème.

0.7 PLAN DU TRAVAIL

Notre mémoire est divisé en quatre chapitres. Le chapitre 1 traite le cadre théorique de la recherche, c'est-à-dire, ce chapitre est basé sur les théories d'enseignement/apprentissage du FLE et les points de vue de certains auteurs sur l'analyse des erreurs à travers leurs travaux. Le chapitre 2 présente le statut de l'erreur comme indice de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le chapitre 3 comporte la constitution du corpus et l'analyse des données. Dans ce chapitre, nous avons présenté et analysé les différents points de vue que les apprenants ont donnés à partir des questionnaires qu'on leur a donnés et surtout leurs rédactions qui constituent le corpus.

Le chapitre 4 porte sur l'implication de l'étude, c'est-à-dire, les perspectives de notre recherche. A partir de l'analyse que nous avons faite, nous avons ainsi donné quelques recommandations qui peuvent aider à la résolution de ce problème.

CHAPITRE 1

1.0 CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

INTRODUCTION

L'apprentissage des langues étrangères devient nécessaire au monde entier dans le but de l'intégration. On apprend une nouvelle langue ou une langue étrangère pour plusieurs raisons : pour s'amuser, pour travailler, pour s'intégrer socialement ou pour acquérir des connaissances académiques. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère quelconque, les apprenants sont toujours confrontés à des problèmes parce qu'ils leur arrivent de confondre les règles d'un apprentissage qu'ils ont déjà acquis avec celles d'un nouvel apprentissage.

Auparavant, l'erreur était considérée comme un signe négatif d'un apprentissage centré sur l'apprenant. Au cours des années, le développement des différentes théories d'apprentissage a contribué à un changement dans le statut didactique de l'erreur. L'analyse des erreurs est considérée comme un point très important dans l'action pédagogique, le statut de l'erreur a profondément évolué depuis ces dernières années donc l'erreur doit être analysée pour pouvoir aider l'enseignant à identifier les difficultés des apprenants et évaluer la pertinence de son enseignement.

Notre travail est une analyse des erreurs des étudiants du français donc nous examinons dans ce chapitre quelques théories de l'acquisition d'une langue, ce que c'est le Français Langue Etrangère (FLE), les théories d'enseignement/apprentissage du FLE et les méthodes qui sont utilisées pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.1 CADRE THÉORIQUE

1.1.1 Le Bilinguisme

L'apprentissage d'une langue étrangère à part la langue maternelle et une langue seconde devient de plus en plus courant. Selon PORCHER (1995 :43),

« Les langues, compte tenu de l'internationalisation de l'économie, du commerce, et de la culture, sont devenues des biens directement utiles et dont la possession fait désormais partie des capitaux compétitifs nécessaires. Il en résulte un désir subjectif d'apprendre des langues, d'une part pour des usages professionnels, et, d'autre part, pour des usages communicationnels entre individus ».

Etant donné l'omniprésence de la langue dans presque tous les secteurs de la vie quotidienne, chacun a ses propres raisons pour lesquelles il veut apprendre une langue étrangère. L'apprentissage d'au moins deux langues est devenu indispensable et c'est caractérisé par le terme « *bilinguisme* ». Nous allons expliquer ce que nous entendons par le terme « *bilinguisme* ». Plusieurs auteurs ont leurs propres définitions du terme.

CUQ (2003 : 36) définit le bilinguisme comme « *la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques* ». Le bilinguisme signifie le fait d'être capable d'utiliser deux langues. Dans l'article « *L'enfant bilingue ; parler deux langues, une chance pour votre enfant* », DESHAYS (1990 : 20) nous explique qu' :

« Etre bilingue signifie être capable de se servir régulièrement de deux langues dans la vie quotidien. Le bilinguisme désigne également la capacité d'un individu à utiliser deux langues avec une correction phonétique suffisante donc pas forcément parfaite ».

Un individu qui peut utiliser deux langues à un moment donné est décrit comme être bilingue. Le bilinguisme est la maîtrise de deux langues et on commence à utiliser ce terme quand un locuteur d'une langue peut produire des phrases complètes et signifiantes dans une autre langue.

1.1.2 Les théories de l'acquisition d'une langue

L'acquisition d'une langue est décrite comme un événement qui est le plus considérable dans la vie d'un enfant. La didactique des langues au cours des années, a présenté plusieurs théories qui sont proposées par plusieurs auteurs pour l'acquisition d'une langue seconde et une langue étrangère.

Pour notre travail, nous avons choisi la théorie de l'innéisme et les théories de l'acquisition d'une langue seconde. Comme notre travail est une analyse des erreurs, nous avons choisi la théorie de l'innéisme parce que nous allons analyser l'âge à laquelle les apprenants ont commencé à apprendre le français. Les théories de l'acquisition d'une langue seconde aussi vont nous montrer comment un enfant peut acquérir une langue étrangère.

1.1.2.1 La théorie de l'innéisme

Pour pouvoir apprendre une langue sans des difficultés, l'âge de l'apprenant doit être considéré parce que c'est très important. Selon PORCHER (1995 : 44) : « plus on est confronté jeune à une langue étrangère, plus on accroît ses chances de désirer l'apprendre plus tard, lorsqu'il s'agira de choisir sur les marchés des langues ».

Pour PORCHER, quand on est introduit à une langue étrangère à l'enfance, on souhaite à apprendre cette langue après quelques années. En 1968, CHOMSKY a rejeté la théorie behavioriste pour l'acquisition de la langue maternelle.

Pour CHOMSKY (1971), un enfant est préprogrammé pour l'acquisition d'une langue grâce au « *dispositif d'acquisition du langage* » ou « *Language Acquisition Device* » (LAD) qu'il utilise dès le début de son acquisition de la langue maternelle.

Selon CHOMSKY (1971 : 52) :

« Tout être humain dispose d'un mécanisme inné qui lui permet de construire une grammaire interne à partir des données qui lui sont fournies par l'environnement et cela indépendamment des différences éventuelles d'intelligence, de niveau socioculturel et de conditions d'apprentissage ».

CHOMSKY a basé ses affirmations sur le fait que les enfants apprennent correctement à partir d'énoncés qui contiennent des erreurs et de phrases incomplètes. Pour lui, chaque être humain est né avec le LAD et ceci aide l'individu à reconstituer des règles grammaticales mais ceci ne s'applique pas à la puberté, donc les adolescents et les adultes auront des difficultés en apprenant une nouvelle langue.

LENNEBERG (1967 : 52) partage l'idée de CHOMSKY en disant que la meilleure période pour l'acquisition d'une langue est la période critique car la fin de la période critique de l'acquisition de la langue maternelle coïncide avec la puberté et cela devient un inconvénient donc les adultes auraient des difficultés en apprenant une nouvelle langue.

SCOVILL (1988 : 185) aussi affirme l'idée de LENNEBERG. Il suggère que si l'apprentissage d'une langue seconde commence après l'âge de 12 ans, « *les apprenants ne pourront jamais se faire passer pour des locuteurs* ».

LONG (1990 : 274) aussi partage cet avis, mais va plus loin en conditionnant l'acquisition d'une compétence native en morphologie et en syntaxe à une exposition à la langue seconde avant l'âge de 15 ans.

Nous partageons l'idée de CHOMSKY que chacun dispose d'un LAD mais nous ne pensons pas que ce mécanisme d'acquisition d'une langue ne s'applique pas à la puberté parce que les étudiants au niveau secondaire qui apprennent le FLE ne sont pas des enfants ; ils sont à la puberté et actuellement, il y a des adultes qui décident d'apprendre le français pour des raisons professionnelles.

1.1.2.2 Les théories de l'acquisition d'une langue seconde

L'apprentissage d'une langue seconde est une activité qui est très complexe car l'apprenant doit écouter, parler, lire et écrire. Selon KRASHEN (1983), quelqu'un peut apprendre une langue seconde de deux façons ; la personne peut « *acquérir* » la langue tout comme un enfant le fait en apprenant sa langue maternelle ou la personne peut « *apprendre* » la langue, c'est-à-dire, étudier les règles du langage, les structures et le vocabulaire.

KRASHEN a proposé cinq théories pour l'acquisition d'une langue seconde : l'hypothèse de la distinction acquisition-apprentissage, l'hypothèse du cycle conscient, l'hypothèse de l'ordre naturel, l'hypothèse de l'input et l'hypothèse du filtre affectif. Pour notre travail, nous avons choisi deux : l'hypothèse de la distinction acquisition-apprentissage et l'hypothèse du filtre affectif. Ces deux théories exposent comment un apprenant peut acquérir ou apprendre une langue seconde et les raisons pour lesquelles cet apprenant voulait apprendre la langue.

1.1.2.2.1 L'hypothèse de la distinction acquisition-apprentissage

KRASHEN (1983) a opposé le mot « acquisition », au mot « apprentissage ». Pour lui, le terme acquisition désigne le processus ou le mode naturel par lequel un apprenant acquiert des connaissances ou une langue par exemple, la manière dont un enfant acquiert sa langue maternelle, alors que l'apprentissage, un processus qui est normalement guidé, se fait surtout

dans un milieu institutionnel scolaire ou professionnel et sous une forme artificielle, qui est consciente et explicite et qui focalise sur la forme.

L'acquisition nécessite une interaction significative dans la langue cible, c'est-à-dire, une communication naturelle, dans laquelle ceux qui parlent ne sont pas concernés par la forme de leurs paroles mais avec les messages qu'ils sont en train de transmettre et la compréhension de ces messages. L'apprentissage est le produit de l'enseignement formel et il comprend un processus conscient qui se traduit par une connaissance consciente de la langue, les apprenants se focalisent sur la forme de leurs paroles en suivant certaines règles, par exemple, la connaissance des règles de grammaire.

KRASHEN (1983) partage l'idée de CHOMSKY en disant qu'il y a l'existence d'un dispositif inné d'acquisition de la langue chez tout être humain, c'est-à-dire le LAD, mais il affirme que ce dispositif ne disparaît pas à l'âge de puberté, au contraire, c'est le LAD qui permet à l'adulte ou à l'adolescent l'acquisition d'une langue seconde.

1.1.2.2.2 L'hypothèse du filtre affectif

L'hypothèse du filtre affectif qui était formulé par DULAY et BURT (1977), expose l'importance de certains facteurs « *affectifs* » sur l'acquisition d'une langue. Selon KRASHEN (1989 : 50) : « L'exposition à la langue cible est insuffisante pour qu'il y ait acquisition de cette langue; il importe que l'apprenant puisse y donner du sens et soit motivé à le faire ».

L'hypothèse du filtre affectif, manifeste le point de vue de KRASHEN (1989) qu'un certain nombre de variables « *affectifs* » jouent un rôle dans l'acquisition du langage. Ces variables comprennent : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

KRASHEN (1989) affirme que les apprenants qui ont une forte motivation, la confiance en soi, une bonne image de soi, et un faible niveau d'anxiété sont mieux équipés pour réussir dans l'acquisition d'une langue seconde.

1.1.3 QU'EST-CE LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ?

Une langue étrangère est définie par le dictionnaire LAROUSSE (1998) comme « *une langue qui n'appartient pas à la nation où on vit ou par rapport à laquelle on se place* ». Dans une communauté, une langue qui n'est pas la langue maternelle ou la langue seconde de la plupart d'individus est une langue étrangère. D'après CUQ (1991 : 34),

« Toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage ».

Le sigle « FLE » est l'abréviation de Français Langue Étrangère. On parle aussi de cours de FLE lorsque la langue française est enseignée à des apprenants non-francophones, c'est-à-dire, des apprenants qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Les cours de FLE peuvent être dispensés dans la langue maternelle de l'apprenant ou directement en français.

Le FLE est né vers 1950 d'une volonté politique de mettre en œuvre un enseignement du français visant à fournir une méthode destinée à l'apprentissage de la langue française à l'étranger et à lutter contre la prédominance de l'anglais. Le FLE pour TAGLIANTE (2001:6) est « *tout simplement le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle* ». Le FLE est défini comme l'apprentissage de la langue française par des non francophones. D'après PORCHER (1995:5) : « *Le français reste une des grandes langues de diffusion internationale, il concerne plusieurs milliers d'étudiants chaque année, français et étrangère mais en majorité français* ».

Dans notre cas, le Ghana est entouré par des pays francophones et l'envie de communiquer avec nos voisins dans le but d'intégration encourage l'apprentissage du français chaque année dans les institutions comme l'Alliance Française.

Grâce à son statut de langue officielle dans plusieurs pays, on peut dire que le français reste la deuxième langue du monde sur l'importance politique. Quand on prend une autre langue comme l'anglais qui n'est pas la langue maternelle de tous les citoyens dans la plupart des pays, le français occupe des positions stratégiques comme langue administrative, langue d'enseignement, langue de l'armée, langue de la justice, langue des médias et langue du commerce.

Dans les pays comme la France, le Benin, la Côte D'Ivoire et le Togo où le français a acquis le statut de langue officielle ou de langue administrative, le français est enseigné comme langue seconde. Dans les pays où le français n'occupe aucun statut officiel, comme les Etats-Unis, le Ghana et le Royaume-Unis, il est enseigné comme langue étrangère.

Le concept de FLE est vaste car il inclut le français enseigné en France et un certain nombre de pays étrangers. Le FLE est décrit comme un monde à part avec ses institutions, ses enseignants, ses associations, ses élèves, ses méthodes, ses manuels et ses revues.

Le FLE est aussi un enseignement spécifique qui a évolué au cours des années avec l'introduction des différentes méthodes telles que la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audiovisuelle, les méthodes fondées sur l'approche communicative et les méthodes fondées sur l'approche actionnelle.

1.1.4 Les théories d'enseignement/apprentissage du FLE

1.1.4.1 La théorie behavioriste

Le behaviorisme est un terme qui vient du mot anglais « *behaviour* » qui signifie le « *comportement* ». C'est une approche de la psychologie, qui a été fondée au début du XXe siècle et qui décrit les apprentissages comme des conditionnements à des conditions particulières de l'environnement. Pour la psychologie behavioriste, le seul objet d'étude est le comportement, et non la conscience.

Le concept « *behavioriste* » était utilisé pour la première fois par WATSON en 1913 dans un article qui exposait la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier. PAVLOV(1901), un autre auteur de la théorie behavioriste a introduit le concept du « *conditionnement classique* » et à partir de ce concept, il a effectué des expériences avec des chiens qui lui ont permis de tirer la conclusion que, lorsqu'un chien est conditionné de penser que lorsqu'on sonne une cloche il va avoir de la nourriture, chaque fois qu'on sonne la cloche, le chien va saliver même s'il n'y a pas de nourriture.

SKINNER (1971), qui n'était pas d'accord avec les théories de WATSON et PAVLOV a développé le concept de « *conditionnement opérant* » qu'il a distingué du « *conditionnement classique* » de PAVLOV (1901). SKINNER s'intéressait de façon particulière au « *réflexe* » qui pour lui était une « *corrélation observée entre le stimulus et la réponse* ».

Pour SKINNER (1971), toute hypothèse ou proposition doit être vérifiée par l'observation afin de lui donner un sens. SKINNER (1971) définit l'apprentissage comme une modification du comportement qui est provoqué par les stimuli qui viennent de l'environnement. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées « *renforcements positifs* » et de punitions appelées « *renforcements négatifs* ».

Selon les behavioristes, le langage est un « *comportement* », qui ne peut être acquis qu'en le pratiquant et l'ordre fixe de l'apprentissage aussi est le suivant : l'apprenant doit écouter, puis parler, ensuite lire, et puis écrire. Afin de se rapprocher des conditions de l'acquisition de la langue « *en milieu naturel* », l'usage de la langue maternelle était interdit.

L'erreur n'était pas acceptée dans le processus d'apprentissage donc l'enseignant devait viser un apprentissage sans erreur et pour le réaliser, il y avait des exercices de répétitions pour favoriser la mémorisation.

KNUST

1.1.4.2 La théorie constructiviste

Le constructivisme est une théorie d'enseignement/apprentissage qui a été développée par PIAGET, dès 1923, en réaction au *behaviorisme* qui d'après lui, limitait trop l'apprentissage à une association de stimulus-réponse. Selon le constructivisme, chaque fois qu'un apprenant se trouve face à une *nouvelle situation*, il émet des hypothèses, il les *essaie*, les valide ou les invalide, puis il les mémorise.

Pour PIAGET (1964), il existe une relation entre le développement cognitif et le développement linguistique relevant des structures biologiques. Le constructivisme de PIAGET (1964), parle de l'apprentissage comme une construction progressive d'un système de plus en plus complexe de savoirs et savoir-faire. L'interaction entre l'individu et son environnement selon cette théorie, est une *condition* nécessaire à son développement cognitif.

Pour les constructivistes, il est important que l'apprenant soit au centre de l'apprentissage, car c'est lui qui va construire son savoir et sa propre conception de la langue. L'apprentissage est fondé sur l'autonomie donc c'est l'apprenant qui « *gère* » son apprentissage et en est responsable. Il décide du rythme, de la répartition, de l'organisation de l'apprentissage.

Le statut de l'erreur est différent pour les constructivistes. L'erreur est reconnue et acceptée parce qu'elle fait partie de l'apprentissage donc elle n'est plus punie. L'enseignant en tant que guide, facilitateur et non plus instructeur présente des exemples, il crée des situations-problèmes pour permettre aux apprenants de résoudre des vrais problèmes avec des documents authentiques.

1.1.4.3 La théorie cognitive

Le cognitivisme est un courant de recherche scientifique qui a introduit l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information. C'est un cadre théorique qui s'oppose dans les années 1950 au behaviorisme qui assigne l'individu à un comportement et à des situations. La psychologie cognitive était en réaction contre la théorie de l'innéisme de CHOMSKY.

Pour lui, les capacités cognitives de l'être humain ne sont ni totalement innées comme CHOMSKY l'a dit et elles ne sont ni totalement acquises, mais elles résultent d'une construction où l'expérience et la maturation interne se combinent.

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage qui compare la manière dont la mémoire d'un individu fonctionne à celle d'un ordinateur. Cette théorie explique comment l'apprenant recueille et traite les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations comme un ordinateur. L'apprentissage est considéré comme une activité qui permet à l'apprenant de traiter les informations qu'il reçoit pour les transposer en connaissances.

TARDIF (1992) explique que la psychologie cognitive s'intéresse principalement à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. Le rôle de l'enseignant selon les cognitivistes est de traiter l'information, il la sélectionne, il organise et schématise les connaissances pour l'apprenant, il place l'apprenant en situation de construction de ses propres savoirs, l'apprenant aussi reçoit ces informations par ses sens, il

les interprète à la lumière de ce qu'il connaît déjà, il les classe en permanence dans sa mémoire ou les oublie selon qu'il les juge pertinentes ou non et enfin, lorsque la situation l'exige, il réutilise celles qu'il a retenues.

1.1.5 Historique des méthodologies du Français Langue Étrangère

La didactique des langues a constamment évolué sur son objectif qui est, d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. L'apprentissage du FLE a mené à l'introduction de plusieurs méthodes par plusieurs auteurs au cours des années.

1.1.5.1 Méthode

CUQ (2003) souligne qu' : « *une méthode correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique* ». Selon LAUBET (2000 : 120), la méthode est : « *l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée* ». Quant à GRAWITZ (2001 :35) : « *la méthode est un ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et le vérifie* ».

La méthode est une démarche rationnelle et organisée dans le but d'obtenir un résultat souhaité. Au cours des années, plusieurs méthodes sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique. L'évolution des méthodes est marquée par les changements dans les besoins de la société, les objectifs des concepteurs et le public des apprenants.

1.1.5.2 La méthode traditionnelle

Cette méthode était largement adoptée au 18ème et la première moitié du 19ème siècle pour l'enseignement du latin et du grec, le but essentiel était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. La langue utilisée en classe était la langue maternelle, le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur.

Le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. L'enseignant n'avait pas besoin de manuel étant donné le faible niveau d'intégration didactique que cette méthode présentait. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et il pouvait choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire sans tenir compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales.

L'enseignant jouait le rôle d'un « Maître » parce qu'il détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, il posait les questions et corrigeait les réponses. La grammaire était enseignée d'une manière explicite, c'est-à-dire, par la présentation des règles, et l'application de ces règles à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

1.1.5.3 La méthode directe

La méthode directe a été utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle en réaction contre la méthode traditionnelle. Il y avait le besoin de non seulement étudier et comprendre les langues étrangères mais aussi le besoin de les parler.

Cette méthode s'appelle directe parce que le nouveau vocabulaire était enseigné sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle et l'utilisation de la langue orale

sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite parce que l'apprenant devait penser en langue étrangère le plus tôt possible.

Pour la méthode directe, on commence par les mots concrets parce qu'on peut montrer à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits. La méthode directe tenait compte de la motivation de l'élève, en adaptant les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève.

L'enseignant expliquait le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais. L'enseignant détient le savoir mais il anime, mime et parle sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Les supports d'activités étaient l'environnement concret et puis progressivement, des textes. Le lexique enseigné aussi était d'abord concret et progressivement abstrait. La grammaire était enseignée par une démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue maternelle.

1.1.5.4 La méthode audio-orale

Une autre méthode qui était introduit au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais était la méthode audio-orale. Le but de la méthode audio-orale était de parvenir à communiquer en langue étrangère en accordant la priorité à l'oral. La méthode audio-orale s'appuyait sur la psychologie behavioriste créée initialement par WATSON (1913) et développée par SKINNER (1971).

Le langage selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humaine et son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement. Il s'agissait donc d'exercices de répétition intensive ou d'exercices d'imitation pour favoriser la mémorisation et l'automatisation.

Il ne s'agissait plus d'enseigner seulement à lire en langue étrangère mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue. L'enseignant détient le savoir-faire de technique, c'est-à-dire, c'est lui qui sait manipuler les supports utilisés pour l'enseignement donc il jouait le rôle de motivateur.

L'apprenant aussi imite et doit répéter correctement ce qu'il entend, sans faute. La méthode audio-orale a été critiquée pour le manque de transfert des apprenants hors de la classe de ce qui a été appris.

KNUST

1.1.5.5 La méthode structuro-globale audio-visuelle (la méthode SGAV)

La méthode SGAV s'est constituée en France à la fin des années 50 autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'anglais devenait de plus en plus la langue des communications internationales en Europe et le français se sentait alors menacé et s'efforçait à restaurer son prestige.

Le but de la méthode SGAV était d'enseigner aux apprenants à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante. La méthode SGAV utilisait le son et l'image en même temps pour l'enseignement du français langue étrangère. Le behaviorisme était la théorie de l'apprentissage de la méthode SGAV. Elle considère le langage comme un comportement qui ne peut pas être acquis qu'en le pratiquant.

C'est une psychologie fondée essentiellement sur l'observation du comportement des apprenants. Le lexique enseigné dans la méthode SGAV était limité aux mots les plus courants à partir du « *français fondamental* », un recueil de 2000 mots qui étaient sélectionnés de façon statistique, par la répétition de différentes structures de dialogues thématiques présentées dans une progression précise.

La grammaire qui était utilisée dans la méthode SGAV était la grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation, par transposition. L'apprentissage de la grammaire se fait par la mise en place de mécanismes et l'on passe à la généralisation par analogie et changements minimaux.

L'enseignant, sans aucune explication préalable, donne oralement une phrase adéquate au niveau de connaissance de la langue de ses étudiants, et il les aide, par des exercices de repérage à comprendre la règle grammaticale. Cette méthode utilise des supports comme des enregistrements, des bandes magnétiques, les dessins, les films et les projecteurs.

C'est le travail de l'enseignant de faire fonctionner ces supports. L'apprenant aussi n'a aucun contrôle sur le développement du cours, mais il est toujours actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement.

1.1.5.6 L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthode audio-orale et la méthode SGAV. L'objectif principal de l'approche communicative était de faire acquérir un savoir pragmatique relatif aux conventions d'usage de la langue dans la communauté.

Il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible mais avant tout d'être opérationnel pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. L'approche communicative s'appuie sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement/apprentissage des langues. Le lexique enseigné dans l'approche communicative était riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers des apprenants.

La grammaire en approche communicative est celle qui mène les apprenants à formuler eux-mêmes le fonctionnement de la langue à travers un corpus proposé contextuellement jusqu'à aboutir à la conceptualisation de ses règles.

Il s'agit de l'observation, l'analyse ayant comme objet certains phénomènes linguistiques présents dans un corpus, c'est aux apprenants d'observer le corpus, de réfléchir et de formuler eux-mêmes des règles. Le cours de la langue n'est plus centré sur l'enseignant et sur la langue cible mais sur l'apprenant en déterminant ses besoins, en définissant des contenus, en choisissant des supports pédagogiques adaptables à l'apprenant.

L'enseignant dans ce cas, n'est plus le « Maître » qui détient le savoir, il devient un chef d'orchestre, un guide, un animateur, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. L'approche communicative utilise des exercices et des activités comme les jeux de rôles, les travaux en groupe et les jeux de systématisation.

1.1.5.7 L'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, il y a eu l'introduction d'une nouvelle approche pédagogique appelée l'approche actionnelle. L'approche actionnelle, reprend tous les concepts de l'approche communicative et y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. La tâche est toujours orientée vers un but à atteindre, une situation- problème à résoudre.

Dans la notion de tâche il y a toujours un sens, une raison, un motif, un besoin, un destinataire explicite, les élèves aussi deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans le processus de l'apprentissage d'une langue. Pour ROSEN (2010 :34-35) :

« L'approche actionnelle considère que communiquer c'est agir, vivre. La communication n'a de sens que dans l'action réelle. La pédagogie ne se fait donc plus par simulation et situation imaginaires lointaines mais par l'emploi de la langue cible dans la société réelle, classe de langue et par projets ».

L'approche actionnelle vise donc à créer des situations réelles pour les apprenants pour favoriser la communication dans le processus d'apprentissage. Pour favoriser l'engagement personnel de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'enseignant doit apporter à l'apprenant les outils nécessaires pour qu'il puisse mobiliser un ensemble de compétences linguistiques certes, mais aussi extralinguistiques, ainsi que les stratégies nécessaires à leur mise en place.

Le facteur « *motivation* » est très important car c'est la motivation qui permettra de vraiment mettre en marche le processus nécessaire pour que l'apprentissage du français soit un succès. Par ailleurs, l'apprenant doit gagner en autonomie afin de pouvoir agir et surtout interagir, ce qui suppose de la part de l'enseignant une nette orientation vers des activités qui permettent des travaux de réflexion, de création ou d'échanges en groupes réduits, des mises en commun avec des porte-paroles dans le but de rendre l'apprenant autonome pour réaliser la tâche finale.

1.2 TRAVAUX ANTERIEURS

Avant de commencer notre travail de recherche sur « *Une analyse des erreurs commises par des étudiants du français au niveau secondaire à Kumasi* », nous avons parcouru quelques travaux menés dans ce domaine.

RABADI et ODEH (2010) ont travaillé sur une thèse intitulée « *L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens* » et dans cette thèse, ils ont dit qu'avec l'expérience, l'enseignant peut parfois anticiper certaines erreurs que les apprenants pourraient

commettre donc c'est à l'enseignant d'essayer de trouver une solution globale à ce problème. Ils nous ont montré que c'est à l'enseignant de convaincre ses apprenants que l'erreur est un processus naturel de l'apprentissage, elle est inévitable mais elle est aussi corrigible.

RABADI et ODEH (2010) ont aussi indiqué la nécessité d'avoir un manuel qui va répondre aux besoins des apprenants parce que les erreurs des apprenants ne proviennent pas toujours des sources linguistiques qui sont liées à la langue maternelle ou la langue seconde mais elles proviennent aussi de la pratique inadéquate des enseignants eux-mêmes.

Dans son mémoire intitulé « *L'interprétation des erreurs du français chez des apprenants coréens* », LEE (2012) a parlé du fait que les difficultés des apprenants du français peuvent s'expliquer par l'interférence de la langue maternelle. Il a aussi suggéré que l'élargissement de l'étendue de l'erreur qui englobe des énoncés corrects qui sont difficiles à construire par l'apprenant coréen à cause de cette interférence de la langue coréenne, va contribuer à améliorer la compétence linguistique de ces apprenants et remplir les lacunes des études comparatives.

AMARA (2001 : 189-196) dans son article intitulé « *Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1ère A.S dans l'expression des temps verbaux en français* » nous explique que la fréquence et le nombre des erreurs à l'écrit et à l'oral constituent un critère principal d'évaluation de la performance des apprenants.

Il a montré que la fréquence d'erreurs aussi est très importante dans l'analyse car elle nous permet de classer les erreurs en catégories et de les interpréter et pour que l'analyse des erreurs soit plus objective, le recours à d'autres moyens est nécessaire à la recherche. Il a aussi proposé l'utilisation de certains types d'exercices qui sont susceptibles de rendre compte de l'emploi du temps passé et de l'imparfait afin que les apprenants puissent les utiliser correctement.

Dans son article « *Que signifient les erreurs des apprenants* » ZANCHI (1999-2000 : 9-15) nous explique que certaines erreurs que les apprenants du français commettent témoignent du stade d'apprentissage de l'apprenant, de son niveau qui apparaît en fonction des difficultés rencontrées. Le but de tout enseignant est donc d'aider l'apprenant à apprendre de manière efficace en utilisant son interlangue à des fins spécialisées.

Dans son article, « *L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères* », RAHMATIAN (2007 : 105-123), nous explique qu'il est impossible d'apprendre une langue étrangère sans commettre des erreurs car les similarités et les différences entre deux systèmes linguistiques et d'autres facteurs comme la culture, l'âge, les savoirs déjà acquis et la motivation génèrent des erreurs. L'article visait donc de vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement.

A partir d'une série de question/réponse et des devoirs des apprenants, la recherche de RAHMATIAN a réussi à mettre en place l'utilisation de l'autocorrection comme technique de correction des erreurs. Cette technique de correction des erreurs a conduit les apprenants à se responsabiliser à l'égard de leur propre apprentissage. RAHMATIAN a aussi parlé du statut de l'erreur selon les différentes méthodes d'apprentissages qui sont introduit au cours des années.

ROGER (2003/2004) dans son mémoire intitulé « *L'erreur et son rôle dans l'apprentissage de l'Anglais* », décrit l'erreur comme une étape naturelle dans l'apprentissage. Pour ROGER, on peut dire que l'apprenant expérimente et ce sont ses expérimentations qui vont lui permettre de vérifier son degré de réussite et ce sont ses expérimentations qui vont l'amener à formuler de nouvelles hypothèses pour modifier son comportement face à l'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage est de guider l'élève et de l'aider à réussir son parcours et atteindre l'objectif. L'enseignant doit veiller à analyser la cause des erreurs de ses apprenants afin de proposer un traitement adéquat dans le but de faire progresser

ses apprenants. L'erreur aide à la fois l'apprenant et l'enseignant, l'erreur renseigne sur le chemin parcouru et sur les modifications éventuelles à apporter afin d'arriver au but fixé ; l'erreur est donc essentielle et fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Ces travaux ont servi comme sources et des points complémentaires pour notre recherche.

KNUST



CHAPITRE 2

2.0 LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans ce chapitre, nous allons définir l'erreur, nous allons parler de l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, le statut de l'erreur dans l'apprentissage du FLE, le système éducatif du Ghana et la politique linguistique du Ghana.

2.1 Qu'est-ce qu'une erreur?

Le terme « *erreur* », au sens étymologique, vient du verbe latin « *error* ». Selon le PETIT ROBERT (1985 : 684) l'erreur est « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent* ». En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir. Plusieurs auteurs ont leurs propres définitions du terme « *erreur* ».

Selon REASON (1993 :31), l'erreur couvre : « *tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard* ». En didactique des langues, il y a toujours un système établi dans le processus de l'acquisition d'une langue étrangère qu'un apprenant doit suivre et chaque fois que l'apprenant se détourne du processus, on dit qu'il a commis une erreur.

CORDER (1980) appelle une erreur une violation du code. Pour CORDER, le terme d'erreur a tendance à être réservée pour la violation volontaire ou négligente du code qui est connu ou devrait l'être en cours d'apprentissage par le contrevenant.

Les apprenants d'une langue étrangère commettent des erreurs dans leurs productions non pas à cause d'une incapacité mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère qui est étudiée à un moment donné. Pour notre travail, nous avons choisi la définition de SCALA (1995).

D'après SCALA (1995:23) :

« L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et relève un savoir ».

2.1.2 Erreur et Faute

Les erreurs et les fautes sont inévitables au cours de l'apprentissage et dans l'emploi d'une langue. Avec le terme de « *erreur* », on tient compte du processus d'apprentissage propre à chaque apprenant. Les erreurs que l'apprenant commet reflètent ses essais, ses incertitudes et ses hésitations qui sont naturels et essentiels dans le processus d'apprentissage.

L'erreur est définie par CUQ (2003:86), comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ». En didactique des langues, l'erreur était généralement considérée de façon négative, l'erreur était souvent assimilée à une « *faute* » et à cause de cela, l'erreur devait nécessairement être sanctionnée pour qu'elle puisse disparaître.

CUQ (2003 : 101) nous explique qu'au plan des méthodologies d'enseignement :

« La faute a été successivement conçue comme une injure au bon usage, comme une mauvaise herbe à extirper, une atteinte au système de la langue et une carence ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère ».

Le NOUVEAU PETIT ROBERT (2009) aussi définit la faute comme un « *manquement à une règle, à un principe (dans une discipline intellectuelle, un art)* ». Ces deux définitions décrivent la faute comme une infraction dans le système de la langue qui doit être éliminée.

La faute se produit dans le cas où l'apprenant est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite dans ces productions. Parfois la faute provient d'un changement du plan ou du sujet par l'apprenant quand il a déjà commencé ses énoncés. Par conséquent, nous pouvons dire que ce n'est pas seulement les apprenants d'une langue étrangère qui commettent des fautes mais aussi les natifs.

2.1.3 Types d'erreurs

Les didacticiens classent les types d'erreurs selon leurs causes principales et avec des critères différents. REASON (1993 : 238) distingue trois types d'erreurs :

« a) les ratés ou lapsus, b) les erreurs dues à la mauvaise application de bonnes règles ou à l'application des règles fausses, c) les erreurs basées sur la non prise en compte de la totalité des détails, sur le choix d'éléments non pertinents ».

Il y a plusieurs types d'erreurs en didactique de langues qui se produisent pour plusieurs raisons et pour les corriger, il faudrait les identifier et les classer. Pour notre recherche, nous allons parler de l'erreur interlinguale, l'erreur intralinguale et l'erreur développementale ou application abusive d'une règle.

2.1.3.1 L'erreur interlinguale, l'erreur intralinguale et l'erreur développementale ou application abusive d'une règle

Pour ELS (1987), il y a en principe deux types d'erreurs : les erreurs de compétence et les erreurs de performance. Les erreurs de compétence correspondent au terme « *erreur* », alors que les erreurs de performance s'associent au terme « *faute* ».

L'erreur de compétence peut se diviser en deux sous-catégories : erreur interlinguale et erreur intralinguale et toutes les deux concernent des erreurs aux niveaux phonologique, morphosyntaxique et lexical. Selon RICHARDS (1980), l'erreur se divise en trois types : erreur interlinguale, erreur intralinguale et erreur développementale ou application abusive d'une règle.

L'erreur interlinguale est un type d'erreur qui provient de la langue source de l'apprenant. On peut trouver ce type d'erreur dans le cas où un apprenant n'arrive pas à distinguer un élément de la langue cible qui est différent de la langue source pour une production en langue cible. Par exemple, au niveau syntaxique, un anglophone peut produire un énoncé comme « *il aime les* » pour « *he likes them* » suivant l'ordre des mots en anglais.

L'erreur intralinguale est un type d'erreur qui résulte de l'apprentissage incomplet de la langue cible de l'apprenant. Ce type d'erreur indique une difficulté chez l'apprenant qui n'arrive pas à appliquer toutes les règles qu'il a apprises afin de produire des énoncés en langue cible. L'apprenant commet ce type d'erreur parfois en mélangeant les règles grammaticales. Par exemple, un apprenant peut produire un énoncé comme, « *J'ai beaucoup des amis* » au lieu de « *J'ai beaucoup d'amis* ».

L'erreur développementale ou application abusive d'une règle aussi concerne le développement des compétences d'acquisition chez l'apprenant qui essaie de construire des énoncés sur la langue cible d'après son expérience limitée en classe.

Normalement, l'apprenant essaie d'appliquer les connaissances acquises en classe et en le faisant, il commet ce type d'erreur mais ce type d'erreur disparaît normalement lors du développement de la capacité de langue de l'apprenant.

2.1.4 Correction d'erreurs

La correction des erreurs des apprenants est une activité qui est très importante en didactique des langues. En principe, il y a trois termes qui peuvent être utilisés pour décrire le terme de la correction des erreurs : la restructuration d'une production erronée, l'acte de qualifier d'une façon qualitative ou quantitative le niveau d'apprentissage des élèves à travers diverses méthodes ou le fait d'adapter la production en fonction des règles et conditions de la langue cible.

CUQ (1990 : 58) définit le terme correction en trois acceptions :

« 1) L'acte de rectifier une (des) productions lors de certaines activités (on parle par exemple de phonétique corrective), ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, etc. d'un apprenant de langue ou d'un locuteur non natif. 2) L'acte d'effectuer une évaluation qualitative ou quantitative sur des productions d'apprentissage, dans le cadre de devoirs, d'examens, de test, ou de cours informels. 3) Le caractère correct, acceptable, approprié d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques ».

La correction des erreurs des apprenants s'agit de rectifier ou de reconstruire les énoncés des apprenants pour leur faire remarquer qu'ils se trompent ou qu'ils n'ont pas appliqué les règles concernées afin de produire les énoncés qu'ils viennent de produire.

2.1.4.1 Les techniques de correction des erreurs

L'utilisation d'une technique ou d'une méthode pour corriger l'erreur dans une salle de classe est essentielle pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs productions erronées.

Un des aspects nécessaires est que les professeurs doivent faire des corrections d'une façon positive.

Il y a plusieurs techniques qui peuvent être utilisées par un enseignant pour corriger les erreurs de ses apprenants mais pour notre travail, nous avons choisi les techniques de correction des erreurs proposées par WALZ. WALZ (1982 : 18-24) propose différentes techniques pour corriger les erreurs des étudiants à l'oral, entre elles, les techniques les plus utilisées dans une salle de classe de langue étrangère sont les suivantes : mise en évidence, répétition, gestes et autocorrection.

2.1.4.1.1 Mise en Évidence

La « *mise en évidence* » est un terme qui était utilisé pour décrire la localisation d'une erreur par le professeur sans la dire. Dans leurs études, la mise en évidence a été la technique qui était préférée à l'oral par les professeurs de langues secondaires.

La mise en évidence peut être une technique effective pour corriger la construction des phrases. Le dernier mot avant l'erreur peut avoir une prononciation qui est un peu exagérée dans la dernière voyelle afin que l'étudiant puisse avoir l'idée que la phrase doit être rectifiée. Par exemple, quand un apprenant produit un énoncé comme « *Demain, je vais aller a le marché* » au lieu de « *Demain, je vais aller au marché* », l'enseignant peut répéter la phrase de l'apprenant en mettant l'accent sur les mots « *à le* » plusieurs fois pour que l'apprenant puisse identifier son erreur.

2.1.4.1.2 Répétition

Pour la « *Répétition* », quand un apprenant produit une phrase erronée, le professeur demande à l'étudiant de répéter la phrase. Cette technique est ambiguë, alors les étudiants ne reconnaissent pas de façon directe la correction donc ils vont répéter la même phrase sans

corriger l'erreur, alors chaque fois qu'un apprenant commet une erreur, l'enseignant doit utiliser le mot « *répétez* » avec le sens de question et le message serait plus clair ; l'apprenant va se rendre compte du fait qu'il a commis une erreur et il va se corriger. Par exemple :

Étudiant : J'ai beaucoup des amis.

Professeur : Répétez, s'il vous plaît ? J'ai beaucoup des amis ?

Étudiant : J'ai beaucoup d'amis.

2.1.4.1.3 Gestes

Il y a des cas où les erreurs peuvent être corrigées d'une façon non verbale. Cette technique de correction est désignée par le terme « *gestes* ». Pour cette technique, les apprenants doivent être attentifs et regarder le professeur pendant le discours. Un grand avantage d'utiliser les gestes est qu'il n'y a pas de paroles qui vont confondre les apprenants. En plus, faire des gestes ou des mimiques est plus facile que faire une correction à l'oral.

La correction des erreurs et les explications parfois font oublier la question ou une partie de la réponse des élèves. Les professeurs qui veulent utiliser des gestes doivent trouver des mimiques utiles pour dire « *oui* », « *non* », « *continuer* », « *arrêter* », « *très bien* », « *répéter la phrase* », « *commencer* ».

Par exemple :

Professeur : (professeur dit non en mouvant la tête)

Étudiant : (élève corrige) Voici ma présentation.

Professeur : (Il applaudit).

2.1.4.1.4 Autocorrection

L'autocorrection est la correction que l'apprenant fait lui-même sur ses erreurs. Une de techniques de correction où les apprenants prennent un rôle actif dans la correction des erreurs

est celle de l'autocorrection parce que l'autocorrection a pour but la sensibilisation des apprenants par rapport aux erreurs.

L'autocorrection en tant qu'une technique de correction rend l'apprenant responsable. Avec l'autocorrection, les apprenants acquièrent l'habitude de s'autocorriger chaque fois qu'ils commettent une erreur car ils comprennent l'erreur et ils font les ajustements nécessaires pour une meilleure production orale ; une fois que les apprenants sont capables de reconnaître leurs productions erronées, ils peuvent utiliser l'autocorrection comme un instrument utile pour communiquer plus efficacement à l'oral, pas seulement au moment du cours, mais aussi au cours de leur apprentissage et des interactions avec des natifs.

2.1.1 L'analyse contrastive

L'analyse contrastive est une branche de la linguistique qui compare deux langues ; l'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source d'un apprenant. L'analyse contrastive vise à identifier les difficultés que les apprenants d'une langue étrangère rencontrent dans leurs études. Dès la fin du XIXème siècle et au cours du XXème siècle, la notion que la langue maternelle avait une influence sur la langue seconde était largement répandue.

La relation entre un apprentissage acquis et un apprentissage nouveau, a donné lieu à une analyse contrastive qui était fondé sur des descriptions linguistiques et sur l'analyse des erreurs. Pour BESSE et PORQUIER (1984 : 201) :

« Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs ».

Au cours de l'apprentissage d'une nouvelle langue, il y a toujours le transfert de connaissances déjà acquises de la langue maternelle à la langue étrangère. Ce transfert de connaissances parfois aide dans l'acquisition de la nouvelle langue et c'est décrit comme un transfert positif. Si c'est le contraire et le transfert de connaissances pose des problèmes dans l'apprentissage de la nouvelle langue, on le décrit comme un transfert négatif.

La théorie de l'analyse contrastive a pour but de mettre en évidence les différences de deux langues et permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Ce but peut être atteint à travers le contraste de la langue maternelle avec celle de la langue cible ou la langue étrangère.

L'analyse contrastive permet de comparer la langue cible d'un apprenant à sa langue source pour pouvoir identifier les différences et les similarités qui existent entre ces deux langues. L'analyse contrastive a été critiquée par plusieurs auteurs. Pour BESSE et PORQUIER, les erreurs prévues par l'analyse contrastive ne se produisent pas toujours, les erreurs relevées sont souvent communes même si les langues maternelles des apprenants sont différentes.

2.1.1.1 L'analyse contrastive et l'interférence

Selon l'hypothèse de l'analyse contrastive, on considère que les erreurs commises par les apprenants sont dues aux transferts de la langue maternelle à la langue étrangère, que l'on appelle « *interférences* ».

MACKEY (1976 : 414) définit l'interférence ainsi :

« L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps,

elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident ».

L'interférence est vue comme l'application de certaines parties d'une langue dans une autre langue. DEBYSER (1970 : 34-35) aussi définit l'interférence selon trois points de vue :

« Elle peut être considérée comme une contamination (point de vue psychologique), définie comme un accident du bilinguisme dû au contact des langues (point de vue linguistique) ou assimilé à un type particulier de faute commise par un apprenant sous l'effet de sa langue maternelle (point de vue pédagogique) ».

Les apprenants ont tendance à transférer dans la langue étrangère les caractéristiques formelles et sémantiques de leurs langues maternelles. Ce qui est similaire serait facilement transféré, donc plus facile à apprendre, ce qui est différent donnerait lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, qui ne seraient que des manifestations des difficultés d'apprentissage.

2.1.2 L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues ; l'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants. L'analyse des erreurs aussi présente un avantage sur l'analyse contrastive parce que les enseignants d'une langue peuvent analyser les erreurs de ces apprenants même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants.

L'échec de l'analyse contrastive a conduit les chercheurs à s'attacher aux erreurs qui sont réellement commises par les locuteurs de la langue étrangère. Développée à partir des années

1960, l'analyse des erreurs est envisagée comme complément ou substitut à l'analyse contrastive. Pour BESSE et PORQUIER (1984 : 206), l'analyse des erreurs est vue comme « une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits ».

Comme l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs visait, au départ, à servir l'enseignement dont elle est le produit. Il s'agissait, pour elle, de recueillir, identifier et classer les erreurs des apprenants pour les exploiter à court ou long terme au niveau des contenus de l'enseignement et de leur progression.

Selon PERDUE (1980 :87), « D'un point de vue chronologique, une telle analyse soulève trois séries de problèmes : 1) trouver l'erreur ; 2) décrire l'erreur ; 3) expliquer l'erreur ». Pour BESSE et PORQUIER (1984) l'analyse des erreurs a deux objectifs, l'un de ces objectifs est théorique et il s'agit de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'autre est pratique et il s'agit d'améliorer l'enseignement.

D'après PERDUE (1980 : 43) :

« L'analyse des erreurs systématiques nous donne accès à la « compétence transitoire des apprenants ». L'analyse des erreurs comporte le relevé d'erreurs parmi les productions des apprenants, leur description au moyen d'un cadre grammatical de référence commun à la langue « source » et à la langue « cible ».

L'analyse des erreurs permet à l'enseignant de connaître le niveau de compétence de ses apprenants à partir des erreurs que les apprenants vont commettre.

2.1.2.1 L'analyse des erreurs et l'interlangue

L'analyse des erreurs observe ce qu'on appelle « l'interlangue », quand on parle de l'interlangue, il s'agit de la connaissance et l'utilisation d'une langue quelconque par un apprenant non natif. L'interlangue peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes :

- a) une partie du système de la langue source
- b) une partie du système de la langue cible
- et c) un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique au dialecte de l'apprenant à un moment donné.

CUQ (2003 :139) souligne qu' :

« En didactiques des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source, sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre ».

L'interlangue est donc un système que l'apprenant d'une langue étrangère s'est construit à partir de ses acquis en langue source et en langue cible.

Pour VOGEL (1995 : 20) l'interlangue est :

« La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible ».

Le type d'interlangue qui est utilisé par un apprenant d'une langue étrangère dépend du niveau de développement de l'apprenant. D'après CORDER (1980 : 20) :

« L'interlangue égale un dialecte idiosyncrasique et ce dialecte comporte des régularités, a une signification, est systématique : autrement dit, il est grammatical et peu, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble des règles du dialecte social cible. Ce dialecte est instable et il n'est pas une langue, car ses règles ne sont pas partagées par un groupe social. SELINKER (1969) a proposé d'utiliser le terme « interlangue » pour cette classe de dialecte idiosyncrasique ».

L'interlangue représente les étapes intermédiaires du système linguistique puisque celui-ci contient des règles et des éléments systématiques ; l'interlangue est la transition entre ce que l'apprenant sait déjà de la langue cible et ce qu'il ne maîtrise pas encore.

2.1.3 Le statut de l'erreur dans l'apprentissage du FLE

Le terme « *statut* » est défini par le dictionnaire LAROUSSE (1998) comme « *une situation de fait, position par rapport à la société, aux institutions* ». Le statut de l'erreur à l'école a évolué au cours des années en même temps que les différents mécanismes d'apprentissage. Etant donné l'omniprésence de l'erreur en didactique des langues et dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, c'est évident qu'il est nécessaire d'analyser la place qu'elle occupe dans le processus de l'acquisition d'une langue.

Pendant longtemps, les erreurs n'ont pas été tolérées dans l'enseignement des langues. Au cours des années, les recherches en didactique ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à des sanctions, à une conception nouvelle où les erreurs apparaissent comme un indice de la manière dans laquelle le processus d'apprentissage fonctionne et comme un élément précieux pour repérer les difficultés des élèves. Auparavant, l'erreur était

perçue comme une « *faute* » du côté des apprenants et comme un « *échec* » du côté de l'enseignant.

Dans l'approche transmissive, c'était l'apprenant qui était considéré comme le « *fautif* ». Les erreurs commises étaient perçues et vécues comme des dysfonctionnements didactiques, qui auraient dû être évités si les conseils qui étaient donnés avaient été écoutés et l'attention convenablement dirigée et c'est la raison pour laquelle l'erreur était sanctionnée. Selon cette approche, l'erreur était une faute qui était inacceptable car elle constituait un manquement à une norme, donc elle devrait être éliminée.

Avec le modèle behavioriste, l'erreur n'était pas acceptée. De nombreuses séquences de classe se présentaient d'une manière qui était moins imposant, les activités des apprenants étaient guidées pas à pas, par une série graduée d'exercices et de consignes. Selon le behaviorisme, l'erreur était une faiblesse car elle constituait un défaut qu'on devrait prévenir au niveau de la planification pédagogique afin de l'éviter en prenant des mesures préventives.

Au contraire des behavioristes, les constructivistes ne cherchent plus à éliminer ou à rejeter l'erreur mais à comprendre la cause et la signification, voire même à prendre appui sur elle pour améliorer l'enseignement. Selon les constructivistes, l'erreur acquiert un statut beaucoup plus positif car les erreurs commises ne sont plus des fautes regrettables, elles deviennent des symptômes intéressants qui indiquent les processus intellectuels en jeu dans les apprentissages et qui méritent d'être analysés.

Dans la méthode grammaire-traduction ou la méthode traditionnelle, l'erreur n'était pas acceptée. L'erreur était alors corrigée de manière directe par l'enseignant. Dans la méthode audio-orale, l'erreur devait être évitée, voire anticipée par l'enseignant. Avec la méthode structuro-globale audio-visuelle aussi, l'étude du système des erreurs devait surtout orienter la correction phonétique.

Cependant, avec l'approche communicative, on considérait que l'erreur était inévitable, l'erreur était acceptée comme le signe du système transitoire d'apprentissage de l'apprenant. Le statut de l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues a connu plusieurs changements au cours des années mais aujourd'hui, l'erreur est reconnue et admise.

Pour PENDANT (1998 : 20), « *l'erreur est à considérer comme un indice de l'apprentissage, au même titre d'ailleurs que les acquisitions* ». Influencée par de multiples facteurs, l'erreur sous toutes ses formes, fait partie du processus d'apprentissage. Selon TAGLIANTE (1994 : 40) « *c'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse, qu'il teste ses hypothèses de fonctionnement du système nouveau qu'il est en train de se créer* ».

Chaque méthode d'enseignement introduit au cours des années avait sa propre conception de l'erreur mais actuellement, l'erreur joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Ce n'est pas en cohabitant avec l'erreur qui crée son acceptation mais plutôt c'est en la présentant comme un indice afin de comprendre le processus d'apprentissage de l'apprenant. En effet, c'est en cessant de l'ignorer, de la refuser, et au contraire en parlant d'elle, en travaillant avec elle, qu'elle devient un réel outil pour apprendre.

2.2 Le système éducatif du Ghana

CUQ (2003 : 232) nous explique que :

« Dans le domaine de l'éducation, on désigne l'ensemble du dispositif mis en place pour assurer l'instruction des enfants et plus généralement de la jeunesse d'un pays sous l'appellation de système éducatif ».

Dans le domaine de l'éducation, chaque pays a son propre mécanisme mis en place pour assurer l'enseignement de son peuple, surtout les enfants. En 1974, le gouvernement ghanéen a adopté une nouvelle structure pour son système d'éducation, qui consiste en six années d'éducation primaire et trois années d'éducation secondaire.

L'anglais est l'unique langue officielle d'éducation dans tout le système éducatif ghanéen. Tous les manuels et le matériel scolaire sont en anglais. Le système éducatif du Ghana comprend 2 années d'école maternelle et après l'école maternelle, l'élève passe 6 années d'éducation primaire et puis l'élève va au premier cycle de l'école secondaire ou le Junior High School (JHS) pour 3 années afin de passer le « *Basic Education Certificate Examination* » ou le « *BECE* » dans huit où dix matières pour passer au niveau secondaire.

L'école primaire jusqu'au niveau JHS devraient être gratuites et obligatoires au Ghana. Cette initiative de l'éducation de base gratuite et obligatoire, qui était lancé en 1996 selon le réforme « *Free Compulsory and Universal Basic Education* » (FCUBE) est l'un des programmes d'éducation les plus ambitieux de l'Afrique de l'Ouest.

Après l'école primaire et le JHS, le niveau suivant est le Senior High School (SHS) et normalement c'est pour 3 années et après ces 3 années, l'élève passe le « *West African Senior Secondary School Certificate Examination* » (WASSSCE) mais depuis 2007, il y a eu plusieurs débats sur le nombre d'années qu'un élève doit passer au niveau SHS.

A cause de ces débats, il y a des élèves qui ont passé 3 années au niveau secondaire et d'autres qui ont passé 4 années. Actuellement, les élèves au niveau SHS passent 3 années à l'école. La réussite au niveau SHS conduit à une admission dans des collèges de formation supérieure, des établissements polytechniques et des universités.

Il y a actuellement six universités publiques au Ghana où l'apprenant fait 4 ans pour la Licence. Ces universités sont : Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST), University of Ghana (UG), University of Cape Coast (UCC), University of Development Studies (UDS), University of Education, Winneba (UEW) et University of Mines and Technology (UMaT).

Il y a aussi beaucoup d'universités privées au Ghana qui octroient des diplômes, ainsi que 10 établissements polytechniques qui offrent le Diplôme Supérieur National Britannique (HND), un système tertiaire de 3 ans des domaines d'études appliqués. Les établissements polytechniques offrent des programmes d'études professionnelles, et non-tertiaires. L'éducation privée tertiaire est récente mais se développe rapidement au Ghana. Elle est réglementée par le Conseil National d'Accréditation (National Accreditation Board).

2.3 La politique linguistique du Ghana

Pour CUQ (2003 :196), la politique linguistique est :

« L'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication) ».

Chaque pays ou chaque organisation internationale a ses propres principes ou lois qui sont mis en place pour régler l'utilisation des langues qui sont utilisées dans le pays ou dans l'organisation. La politique linguistique peut être décrite comme l'aménagement de la langue, toute politique conduite par un Etat ou une organisation internationale à propos d'une ou plusieurs langues parlées dans les territoires relevant de sa souveraineté, pour en modifier le statut, pour en conforter l'usage, pour limiter l'expansion, ou même œuvrer à son éradication.

La situation linguistique du Ghana est instable, le pays est doté de plusieurs langues locales mais ces langues ne sont pas utilisées comme des langues officielles. Il y a eu plusieurs débats au cours de l'histoire du pays pour tenter de mettre en place une politique linguistique et un aménagement de ses nombreuses langues.

Le 25 octobre 1961, le parlement ghanéen a eu un débat sur le problème de langue nationale. Le Parlement a estimé que la langue Akan devrait être enseignée dans toutes les écoles au Ghana parce qu'elle allait favoriser l'intégration.

Sous le gouvernement GUGGISBERG en 1925, pour les trois premières années à l'école primaire, la langue ghanéenne devrait être la langue d'instruction. La politique linguistique par rapport à la langue d'instruction à l'école se heurte aux débats en faveur de l'anglais.

La dernière Constitution (1992) du Ghana ne contient aucune disposition linguistique, ni sur la langue officielle ni sur une quelconque langue nationale ghanéenne. Les dispositions constitutionnelles n'obligent plus les membres du Parlement à parler, lire et comprendre l'anglais mais l'anglais reste l'unique langue de la législation. Les langues ghanéennes jouent un rôle important parce qu'elles sont le moyen de communication à la maison.

Au Ghana, l'anglais est reconnu comme la langue officielle du pays et il est appris à l'école comme matière. En tant que langue officielle, l'anglais est la langue de l'administration, la langue du parlement et la langue réservée aux affaires internationales. A cause de cela, l'Etat attache beaucoup d'importance à son enseignement et apprentissage dès l'école primaire. Le français est enseigné au Ghana comme langue étrangère. Il est enseigné dans les institutions scolaires pour des buts communicatifs avec le monde extérieur.

CHAPITRE 3

3.0 CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous allons exposer les instruments d'observation que nous avons utilisés pour notre travail afin de pouvoir analyser les données que nous avons recueillies sur le terrain. Nous pouvons ainsi identifier les différents types d'erreurs que les apprenants du FLE commettent afin de les analyser. Ce chapitre est divisé en trois parties : la constitution du corpus, l'analyse des données recueillies au cours de la recherche et la validation des hypothèses.

3.1 Constitution du corpus

CUQ (2003 : 57) définit un corpus comme *« un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène »*. Pour bien mener notre enquête, nous avons utilisé trois instruments de recherche à savoir : l'observation, des questionnaires et des exercices de rédaction. La constitution de notre corpus nous a amené auprès des apprenants du français au niveau secondaire à Kumasi. Nous avons mené des observations des cours à Kumasi Wesley Girls' High School et Kumasi High School.

Ces observations nous ont permis d'identifier les différents types d'erreurs que les apprenants commettent en écrivant et en s'exprimant oralement en français. Nous avons administré des questionnaires aux apprenants et nous avons aussi donné des exercices de rédaction aux apprenants pour pouvoir relever les erreurs qu'ils ont commises à l'écrit pour les analyser.

A partir des questionnaires, nous avons cherché à savoir les raisons pour lesquelles les apprenants étudient le français, les techniques de correction utilisées par les enseignants et les difficultés que les apprenants rencontrent en apprenant la langue française.

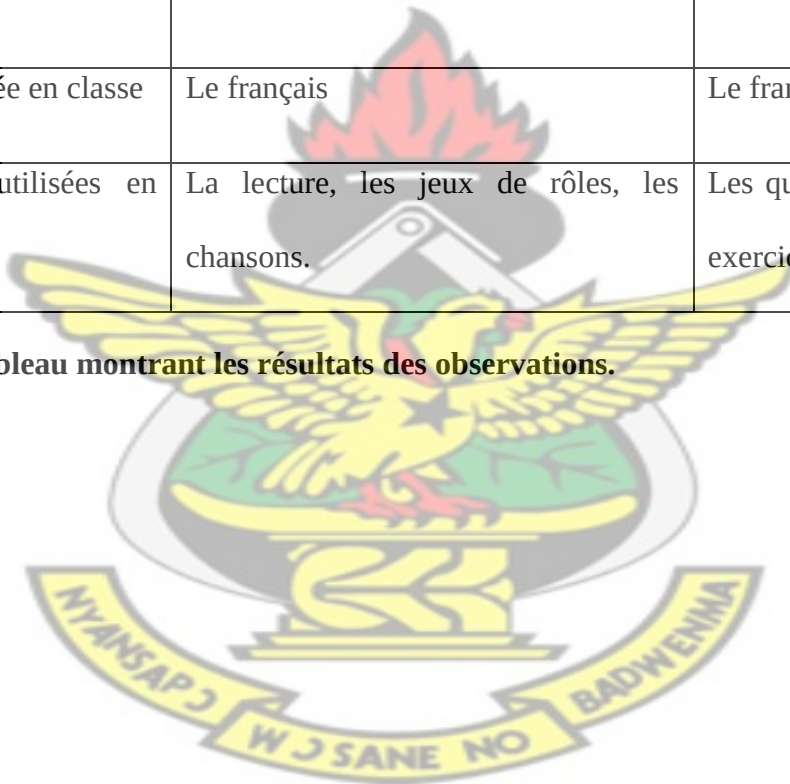
3.2 Analyse des données

3.2.1 Observation

Lors de notre recherche, nous avons observé des cours à Kumasi Wesley Girls' High School et Kumasi High School et les résultats sont représentés dans le tableau ci-dessous.

Nom de l'école	Kumasi Wesley Girls' High School	Kumasi High School
Heure	De 7h à 8h:20h	De 9h à 10h:20h
Méthode Utilisée	Interactive	Interactive
Effectif de la classe	35	53
La langue utilisée en classe	Le français	Le français et l'anglais
Les activités utilisées en classe	La lecture, les jeux de rôles, les chansons.	Les questions-réponses, les exercices de rédaction.

Tableau 1 : Tableau montrant les résultats des observations.



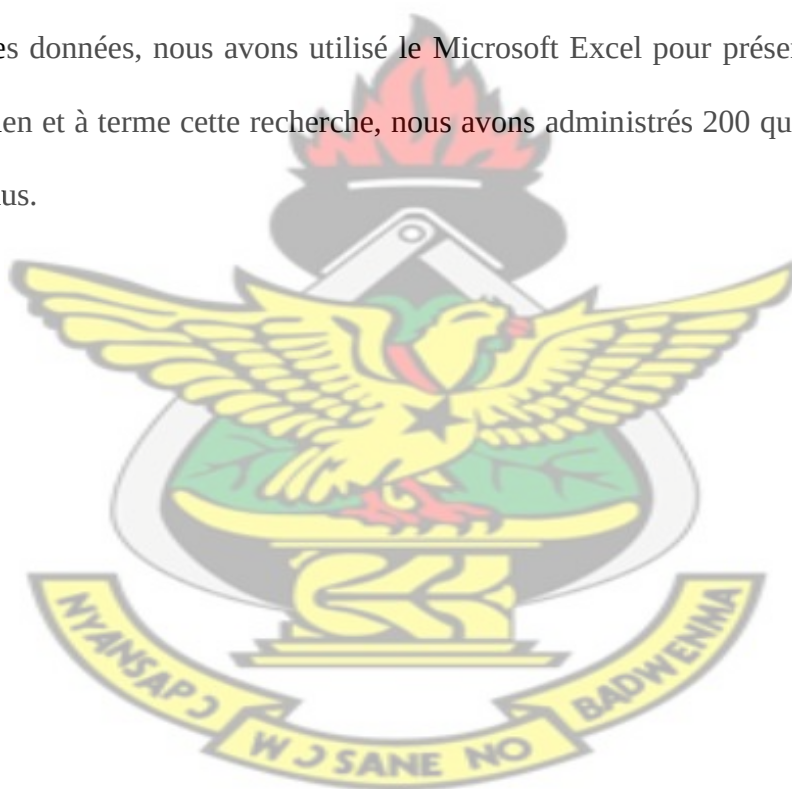
3.2.2 Questionnaire

Le questionnaire est défini par CUQ (2003 : 211) comme :

« Un instrument de recherche essentiel, le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées ».

Le questionnaire que nous avons donné aux apprenants est constitué des questions à choix multiple et des questions ouvertes. Pour les questions à choix multiple (QCM), nous avons fourni des réponses guidées que les apprenants ont cochées alors que les questions ouvertes exigent des réponses libres.

Pour analyser les données, nous avons utilisé le Microsoft Excel pour présenter les résultats. Pour mener à bien et à terme cette recherche, nous avons administrés 200 questionnaires dont 150 étaient rendus.



Question 1 : Sexe

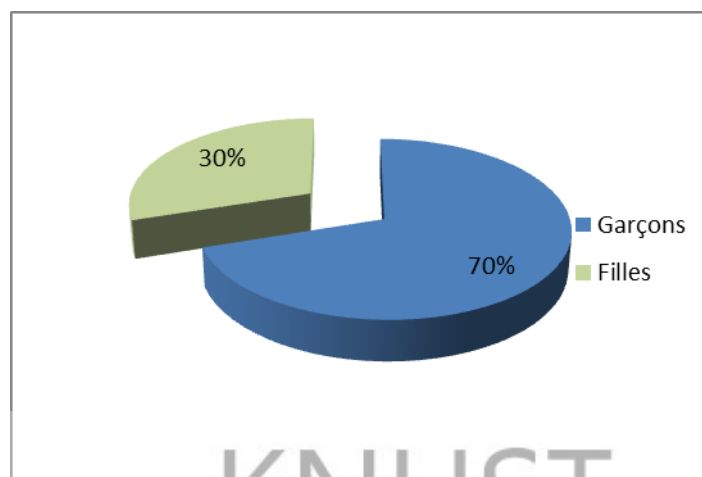


Figure 1 : Graphique montrant le sexe des apprenants.

Parmi nos 150 répondants, nous avons relevés 45 filles qui représentent 30% de répondants et 105 garçons qui représentent 70% de répondants. La plupart de nos répondants sont des garçons parce que lors de notre recherche, nous avons appris à Kumasi High School, une école de garçons, que l'apprentissage du français langue étrangère est obligatoire pour tout le monde. A cause de cela, les garçons sont plus nombreux que les filles.

Question 2 : L'âge des apprenants.

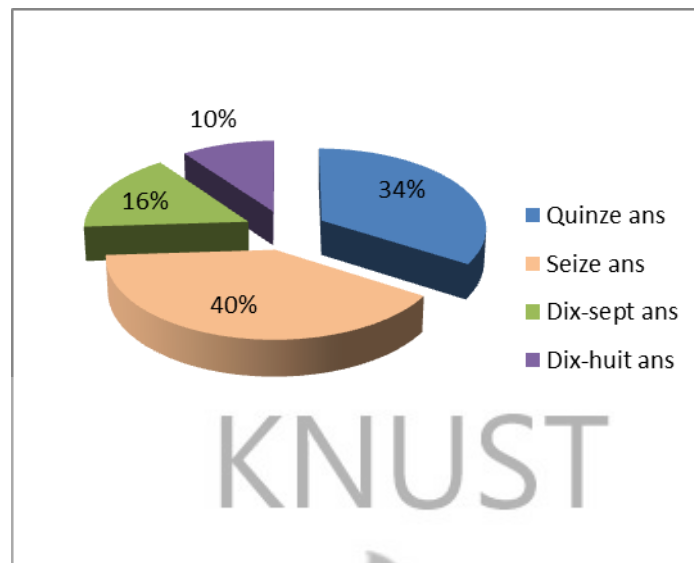


Figure 2 : Graphique montrant l'âge des apprenants.

Selon le diagramme que nous avons présenté, la plupart des répondants ont seize ans ; ils représentent 40% des apprenants. 34% des apprenants ont quinze ans, 16% des répondants ont dix-sept ans et 10% des répondants ont dix-huit ans.

Question 3 : Niveau de commencement de l'apprentissage du français.

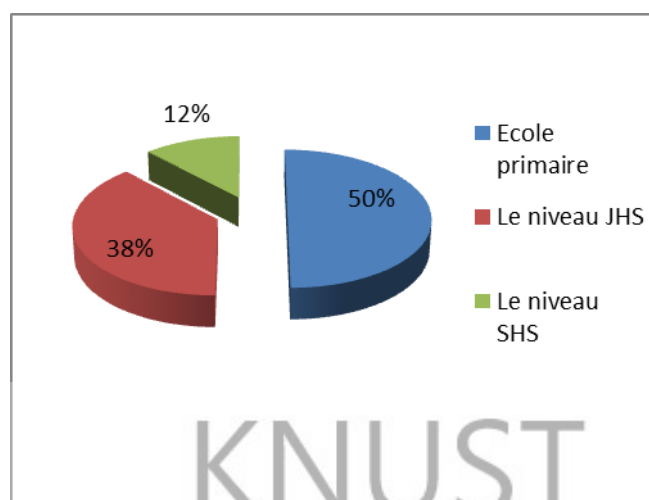


Figure 3 : Graphique montrant le niveau de commencement de l'apprentissage du français.

75 étudiants qui représentent 50% de nos répondants ont commencé à apprendre le français dès l'école primaire. 38% des répondants c'est-à-dire 57 étudiants, ont commencé à apprendre le français au niveau JHS et 12% des répondants qui représentent 18 étudiants ont commencé à apprendre le français au niveau SHS.

Question 4 : Les langues maternelles parlées par les apprenants.

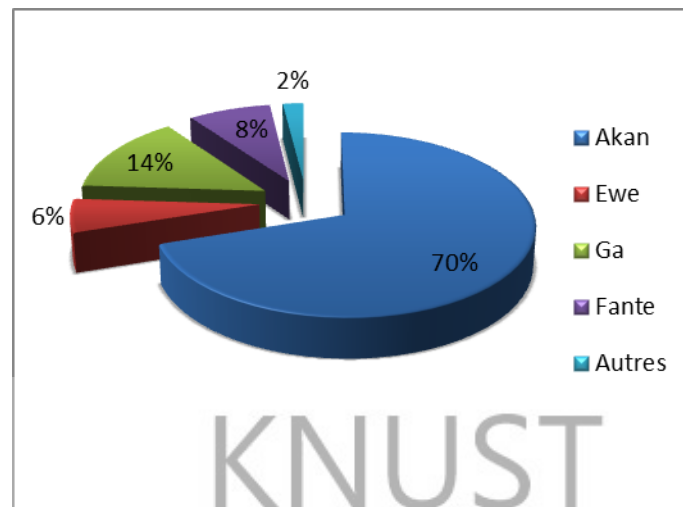


Figure 4 : Graphique montrant les langues maternelles qui sont parlées.

Selon nos recherches, 70% des répondants qui représentent 105 étudiants parlent Akan, c'est-à-dire, asante twi, akwapem, etc. 6% des répondants parlent éwé, 14% des répondants parlent ga, 8% des répondants parlent fante et 2% des répondants parlent d'autres langues. Parmi le 2% des répondants, nous avons des francophones qui viennent de la Côte D'Ivoire et du Togo. La plupart de nos répondants parlent Akan parce que les deux écoles se trouvent à Kumasi.

Question 5 : Pourquoi les apprenants étudient le français.

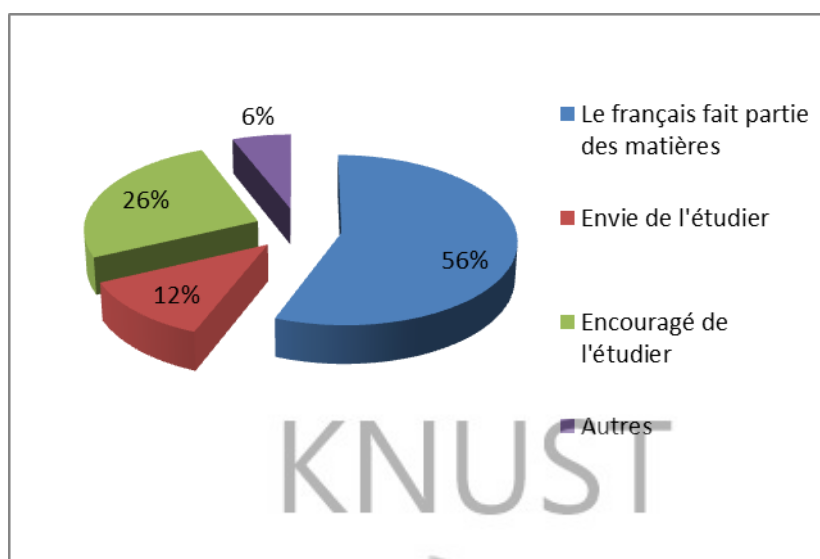


Figure 5 : Graphique montrant les raisons pour lesquelles les apprenants étudient le français.

Pour cette question, 56% des répondants, c'est-à-dire, 84 des apprenants étudient le français comme langue étrangère parce que le français fait partie des matières qu'ils doivent étudier à l'école. 26% des répondants aussi étudient le français à l'école parce qu'ils ont été encouragé par leurs parents et leurs enseignants à l'étudier. 12% de nos répondants étudient le français parce qu'ils ont envie de l'étudier. 6% des répondants ont donné d'autres réponses à la question. Parmi les 9 étudiants il y en a qui ont dit qu'ils étudient le français parce qu'il devrait choisir entre le français et d'autres matières comme l'histoire, la géographie, la musique et les études religieuses donc ils ont choisi le français parce qu'ils ont déjà acquis des connaissances en français au niveau JHS.

Question 6 : Est-ce qu'il y a des difficultés dans l'apprentissage du français ?

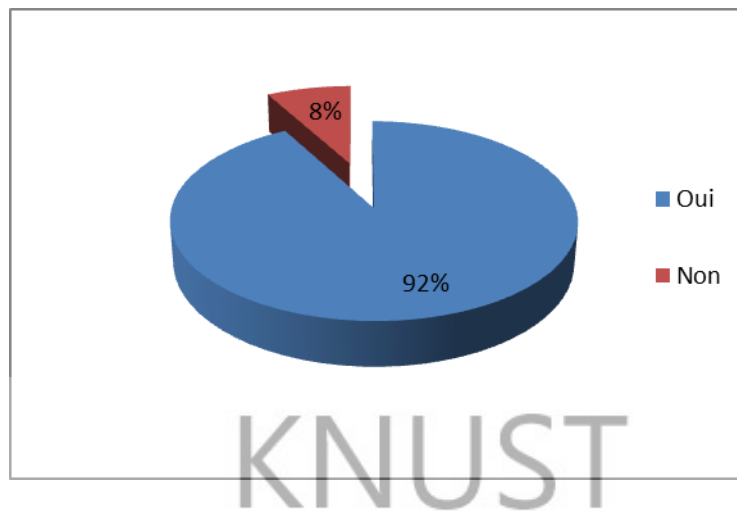


Figure 6 : Graphique montrant les difficultés dans l'apprentissage du français.

Pour cette question, 92% des répondants ont dit qu'ils trouvent l'apprentissage du français très difficile parce qu'ils rencontrent des défis. 8% des répondants disent qu'ils ne rencontrent pas de difficultés dans leurs apprentissages. Pour ces étudiants, l'apprentissage du français est compliqué mais ils essayent de comprendre les règles de la grammaire et de les suivre et cela rend l'apprentissage facile.

Question 7 : Les types de difficultés rencontrées

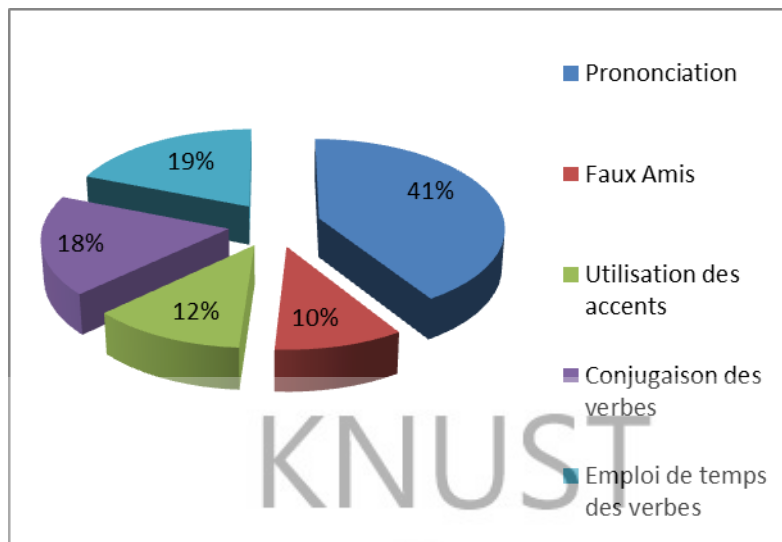


Figure 7 : Graphique montrant les types de difficultés.

A partir de nos enquêtes, 10% des répondants disent que les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs études sont les faux amis. Pour 18% des répondants, les difficultés qu'ils rencontrent sont la conjugaison des verbes. 19% des répondants trouvent des difficultés dans l'emploi de temps verbaux. 12% des répondants trouvent des difficultés avec les accents. L'utilisation et l'omission des accents les confondent parce qu'ils ne sont jamais sûr quand ils doivent utiliser un accent et quand ils doivent omettre l'accent. 41% des répondants ont des difficultés avec la prononciation des mots.

Question 8 : Evaluation de la performance de l'enseignant.

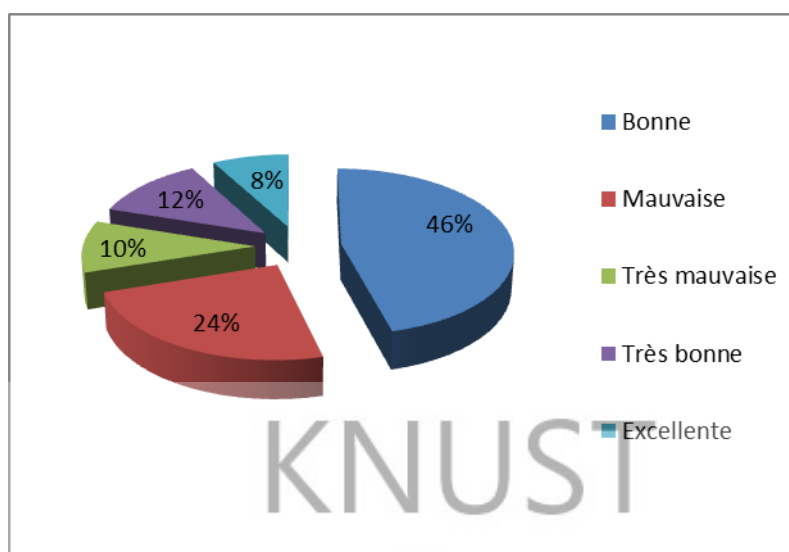


Figure 8 : Graphique montrant la performance de l'enseignant.

Nous avons posé une question pour savoir comment les apprenants vont évaluer les méthodes utilisées par leurs enseignants dans l'enseignement/apprentissage du FLE. 46% des répondants disent que la performance de leurs enseignants n'est pas mauvaise, c'est bonne. Pour 24% des répondants, la performance de leurs enseignants est mauvaise. Pour 10% des répondants, la performance est très mauvaise et 12% aussi pensent que c'est très bonne. 8% des répondants disent que la performance de leurs enseignants est excellente.

Question 9 : Techniques de correction utilisées par l'enseignant.

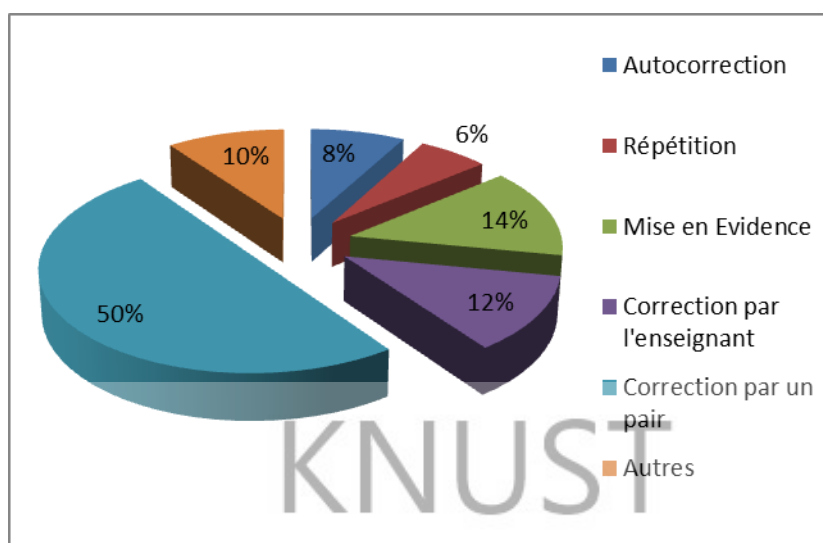


Figure 9 : Graphique montrant les techniques de correction.

50% des répondants disent que la plupart du temps, l'enseignant utilise la technique de correction par un pair. Quand un apprenant commet une erreur, l'enseignant désigne un autre apprenant pour corriger l'erreur de son camarade. Pour 12% des répondants, parfois, l'enseignant corrige l'erreur lui-même si quelqu'un n'arrive pas à corriger l'erreur. 14% des répondants disent que l'enseignant utilise la mise en évidence.

Quand un apprenant commet une erreur, l'enseignant met l'accent sur l'erreur pour que l'apprenant puisse l'identifier et corriger. Pour 6% des apprenants, l'enseignant utilise la répétition pour corriger les erreurs des apprenants et 8% des étudiants aussi disent que l'enseignant utilise l'autocorrection. 10% des répondants ont donné d'autres techniques comme les gestes, l'interrogation ou les questions-réponses comme des techniques qui sont utilisées de temps en temps par l'enseignant.

Question 10 : Evaluation de techniques de correction utilisées par l'enseignant.

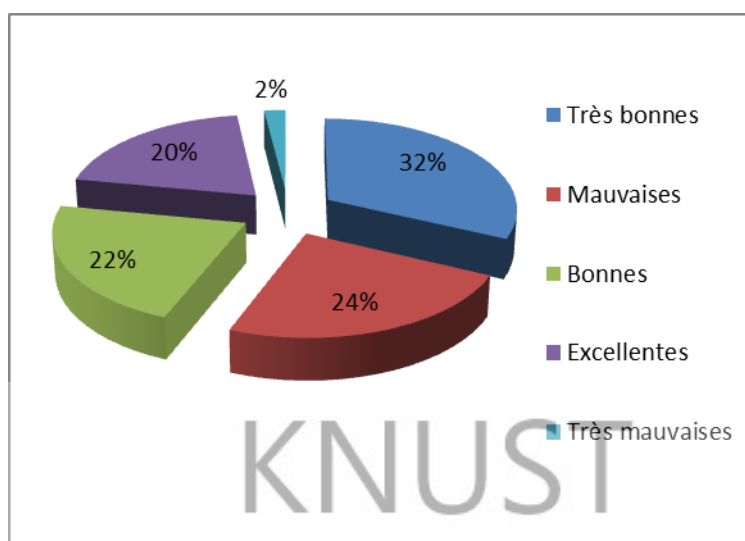


Figure 10 : Graphique montrant les techniques de correction.

Après avoir posé la question sur les techniques de correction qui sont utilisées par l'enseignant, nous avons posé une question pour savoir comment les apprenants vont évaluer les techniques de correction qui sont utilisées par l'enseignant. 32% des répondants pensent que les techniques de correction utilisées par l'enseignant sont très bonnes. 24% des répondants aussi pensent que les techniques que l'enseignant utilise sont mauvaises. 22% des répondants croient que c'est bon et 20% aussi croient que les techniques sont excellentes. Toutefois, 2% des répondants ont répondu à cette question en disant que les techniques que l'enseignant utilise en classe pour corriger les erreurs à leurs avis sont très mauvaises.

3.2.3 Exercices de rédaction

Pour notre analyse, nous avons choisi vingt copies des exercices de rédaction des apprenants du français à Kumasi High School et Kumasi Wesley Girls' High School à Kumasi. Les apprenants ont travaillé sur quatre sujets : moi-même, mon école, ce que je fais tous les jours et ce que j'ai fait pendant les vacances. Nous avons donné ces sujets aux apprenants pour déterminer comment les apprenants vont s'exprimer, au présent, au passé composé et à l'imparfait. L'étude que nous allons présenter nous a permis d'identifier les types d'erreurs utilisés par les apprenants de ces écoles. Nous avons classé les erreurs en sept groupes : l'emploi des temps verbaux, la conjugaison des verbes, l'utilisation/omission des ponctuations et des accents, la traduction littérale, l'utilisation/omission des articles, l'utilisation de « et » au lieu de « est » et des fautes d'orthographe.

3.2.3.1. L'emploi de temps verbaux

1. Je suis allée à la bibliothèque, je vais lu des histoires.

Je suis allée à la bibliothèque, j'ai lu des histoires.

2. Après, je vais dort.

Après, j'ai dormi.

3. Je vais allée à l'église.

Je suis allée à l'église.

4. Quand j'arrive.

Quand je suis arrivée

5. Mon école est fondé en 1964

Mon école était établie en 1964.

6. Quand j'ai descendé le bus.

Quand j'ai descendu du bus.

7. J'ai me lavé et m'habillé dans le jour du voyage.

Je me suis lavé et je me suis habillé le jour du voyage.

A partir des énoncés produits par les apprenants et les exemples des erreurs commises dans les énoncés, nous avons constaté que les apprenants ont tendance à mélanger les temps verbaux. Au lieu d'utiliser le passé composé, ils utilisent le présent. Quand ils arrivent à utiliser le passé composé, la phrase est incomplète. Les phrases produites par les apprenants montrent qu'ils n'ont pas encore maîtrisé l'emploi des temps verbaux, ils ont appris comment s'exprimer au présent, au passé et à l'imparfait mais ils n'arrivent pas à les utiliser dans leurs expressions. Ces erreurs sont des exemples de l'erreur intralinguale.

3.2.3.2 Conjugaison des verbes

8. A 10 heures, ma tante et moi arrive a la zoo.

A 10 heures, ma tante et moi sommes arrivées au zoo.

9. J'ai arrivé à Accra à midi.

Je suis arrivée à Accra à midi.

10. Mon école est cinquante ans.

Mon école a cinquante ans.

11. Les bâtiments dans mon école est grands et simple.

Les bâtiments dans mon école sont grands.

12. Les étudiantes dans mon école étudies les matières.

Les étudiants dans mon école étudient les mathématiques.

13. Mes parents aimer moi parce que je suis bon.

Mes parents m'aiment parce que je suis bon.

14. Mes parents s'appelle Madame Adu-Gyamfi et Monsieur Adu-Gyamfi.

Mes parents s'appellent Monsieur Adu-Gyamfi et Madame Adu-Gyamfi.

15. Je dort.

Je dors

16. Je regards la télévision.

Je regarde la télévision.

Lors de notre enquête, nous avons constaté que la plupart des apprenants au niveau secondaire ont des difficultés avec la conjugaison des verbes.

Nous avons constaté cette difficulté dans leurs expressions à l'oral pendant nos observations des cours. Au lieu de conjuguer les verbes arriver, être, aimer et s'appeler à la troisième personne du pluriel dans les phrases 8, 11, 13, et 14, les apprenants ont conjugué les verbes dans la troisième personne du singulier. Ces erreurs sont des exemples de l'erreur intralinguale parce que les apprenants n'ont pas pu appliquer les règles qu'ils ont apprises dans leurs expressions.

3.2.3.3 Utilisation/Omission des ponctuations et des accents

18. Je suis très content du voyage.

J'étais très contente après le voyage.

19. C'était longe vacance alors j'ai decidé a parcé le vacance avec mon oncle a Takoradi.

C'était de longues vacances donc j'ai décidé de les passer chez mon oncle à Takoradi.

20. Il se trouve a Kumasi.

Elle se trouve à Kumasi.

21. Il est situee a Gyinyase.

Elle est située à Gyinyase.

22. J'habite a Asem a cote de Jackson Park.

J'habite à Asem à côté de Jackson Park.

23. Quand je suis libre, je regard la television.

Quand je suis libre, je regarde la télévision.

24. Je suis ne a Atonsu.

Je suis né à Atonsu.

25. Je suis etudiant.

Je suis étudiant.

26. Je frequente Kumasi High School situe en Gyinyase.

Je fréquente Kumasi High School situé à Gyinyase.

27. Je viens de Assin-Fosu,

Je viens d'Assin-Fosu.

28. Je suis ghaneén.

Je suis Ghanéen.

29. Donkor est mon nom et Richard est mon prenom.

Donkor est mon nom et Richard est mon prénom.

30. Je vient de Asawasi.

Je viens d'Asawasi.

Dans presque toutes les phrases, il y a une omission des accents sur certains mots clés. Dans la phrase « *je suis ghaneén* », l'apprenant a utilisé un accent mais au lieu d'écrire « *ghanéen* », il a écrit « *ghaneén* ».

Ces erreurs sont des exemples de l'erreur développementale ou l'application abusive d'une règle. En essayant de construire des énonces sur les connaissances acquises dans leurs apprentissages, les apprenants ont commis des erreurs ; les apprenants ont généralisé les règles qu'ils ont apprises sur les accents. Il y a aussi l'omission d'une apostrophe dans les énoncés « *Je vient de Asawasi* » et « *Je viens de Assin-Fosu* »

3.2.3.4 La traduction littérale

31. Sur la route, j'ai vu un accident.

On the way, I saw an accident.

En route, j'ai vu un accident.

32. Les vacances après le premier trimestre ont commencé sur le 22 décembre, 2013.

The first term vacation started on the 22 of December, 2013.

Les vacances ont commencé le 22 décembre, 2013.

33. Ma mère aider moi s'entasser ma vêtements dans le voiture.

My mother helped me to put my clothes in the car.

Ma mère m'a aidé à mettre mes vêtements dans la voiture.

34. Les vacance commence on 20 mars, 2013.

The vacation started on 20th march, 2013.

Les vacances ont commencé le 20 mars, 2013.

35. Pendant me habite avec mon oncle.

During my stay at my uncle's house.

Pendant le séjour chez mon oncle.

36. Je suis noir et grand.

I am tall and dark.

Je suis grand et j'ai le teint noir.

37. Il est située à Gyinyase dans Kumasi.

It is situated at Gyinyase in Kumasi.

Elle est située à Gyinyase à Kumasi.

38. Je vais à Kumasi Wesley Girls' High School.

I attend Kumasi Wesley Girls' High School.

Je fréquente Kumasi Wesley Girls' High School.

39. Je suis dans une famille de quatre.

I am in a family of four.

Nous sommes quatre dans ma famille.

40. Mon professeur qui enseigne le français est s'appelle Monsieur Gyimah Korsah.

The teacher who teaches French is called Mr. Gyimah Korsah.

Le professeur qui enseigne le français s'appelle Monsieur Gyimah Korsah.

41. Mon école est rouge dans couleur.

My school is red in colour.

Mon école est de couleur rouge.

Lors de notre recherche, nous avons constaté que les apprenants du français ont l'habitude de transférer les connaissances acquises de la langue source en langue étrangère pour faciliter l'apprentissage.

Ces transferts de connaissances parfois aident dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère mais la plupart du temps, ces transferts présentent des problèmes. Le transfert de connaissances que les apprenants font se manifeste dans la traduction littérale des connaissances de la langue source en langue étrangère.

La langue source dans notre cas est l'anglais qui est la langue seconde de la plupart des apprenants. Dans les énoncés présentés ci-dessus, les apprenants se sont exprimés en français comme ils vont s'exprimer en anglais. Ces erreurs sont des exemples de l'erreur interlinguale parce que ces types d'erreurs proviennent de la langue source des apprenants et les apprenants n'arrivent pas à distinguer des traits de la langue source qui sont différents de la langue étrangère.

3.2.3.5 Utilisation de « et » au lieu de « est »

43. Michael Nana Poku et mon nom.

Michael Nana Poku est mon nom.

44. Mon prénom et Michael et mon nom de famille et Poku.

Mon prénom est Michael et mon nom de famille est Poku.

45. Ma date de naissance et Dimanche le 28 septembre, 1997.

Je suis né le 28 septembre, 1997.

46. Ma mère et directrice

Ma mère est directrice.

47. Mon père et le cultivateur.

Mon père est cultivateur.

Quelques étudiants ont commis cette erreur à l'écrit et surtout à l'oral. Ils ont commis ce type d'erreur parce qu'ils prononcent les deux mots de la même manière.

Au lieu de prononcer « et » comme [e] et de prononcer « est » comme [ɛ], ils prononcent les deux mots comme [ɛ] et à cause de cela, ils mélangent l'utilisation de ces mots.

3.2.3.6 Utilisation/Omission des articles

48. Je regarde le télévision chaque jour.

Je regarde la télévision chaque jour.

49. Mon école est un grande école.

Mon école est une grande école.

50. Les matières nous étudions dans mon école sont français, mathématique, science, anglais, économiques, géographie.

Les matières que nous étudions à l'école sont le français, les mathématiques, l'anglais, la géographie et la science.

51. Le voiture.

La voiture.

52. A la zoo.

Au zoo.

53. La jour.

Le jour.

Les apprenants du français trouvent des difficultés avec les articles définis et les articles indéfinis sous l'influence de l'anglais qui est la langue seconde. La phrase « *les matières nous étudions dans mon école sont français, mathématique, science, anglais, etc* » était produite par l'apprenant parce qu'en anglais, la phrase est « *the subjects which we study in my school are French, Mathematics, Science, English, Geography, etc* ».

Les articles ne sont pas utilisés en anglais et c'est la raison pour laquelle l'apprenant a produit un énoncé sans les articles. Les apprenants qui ont utilisé les articles dans les phrases « *je regarde la télévision chaque jour* » et « *mon école est une grande école* » aussi trouvent des difficultés avec le genre des noms « *télévision* » et « *école* » et au lieu d'utiliser des articles au féminin, ils ont utilisé des articles au masculin. Ces erreurs sont des exemples de l'erreur intralinguale parce que les apprenants n'ont pas pu appliquer toutes les règles qu'ils ont apprises pour la production en français.

3.2.3.7 Des fautes d'orthographe

Numéro	La faute	La correction
1	Moi-même	Moi-même
2	Néssance	Naissance
3	Foundé	Fondé
4	Dan	Dans
5	Jour	Joue
6	Abre	Arbre
7	Corse	Cours
8	Parcé	Passé
9	Chritiene	Chrétien
10	Prochene	Prochaine
11	Surpent	Serpent
12	Signe	Singe
13	D'aboard	D'abord
14	Au revour	Au revoir
15	Primier	Premier
16	Garre	Gare
17	Immidietement	Immédiatement

Tableau 2 : Tableau représentant les fautes d'orthographe relevées des exercices de rédaction des apprenants du français au niveau secondaire à Kumasi High School et Kumasi Wesley Girls' High School.

Le tableau 2 représente les différentes fautes d'orthographe que les apprenants ont commises à l'écrit. Les apprenants ont commises ces erreurs parce qu'ils ont écrit les mots à partir de leurs prononciations. Au lieu de chercher les orthographes des mots qu'ils voulaient utiliser, les apprenants ont simplement écrit les mots comme ils les disent à l'oral.

KNUST



CHAPITRE 4

4.0 IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS

4.1 Implications de l'étude

Notre recherche tourne autour des types d'erreurs que les apprenants du français à Kumasi High School et Kumasi Wesley Girls' High School commettent. Dans ce travail, nous avons voulu analyser les erreurs que les apprenants commettent en répondant à la question : « *Comment améliorer le processus de l'apprentissage du français pour les apprenants au niveau secondaire* ». Pour ce faire, nous avons observé des cours de français, nous avons administré des questionnaires et nous avons aussi donné des exercices de rédactions aux apprenants. Après l'analyse des résultats, nous avons relevé les réalités suivantes :

- i. Interférence de la langue anglaise.
- ii. Non respect des règles de la langue cible.
- iii. Surgénéralisation et utilisation de la troisième personne du singulier pour la troisième personne du pluriel.
- iv. Confusion des règles apprises.

4.1.1 Interférence de la langue anglaise

Selon MACKEY (1976 : 414), l'interférence est « *l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue* ». L'interférence est décrite comme l'application de certaines parties d'une langue quand on utilise une autre langue. Lors de notre recherche, nous avons constaté que les apprenants du français ont l'habitude d'utiliser certains éléments de la langue source, qui dans notre cas est l'anglais pour la production des énoncés en français.

Les énoncés comme « *Ma mère aimer moi parce que je suis bon* », « *Je suis noir et grand* », « *Pendant me habite avec mon oncle* », « *Mon école est rouge dans couleur* » et « *Il est située a Gyinyase dans Kumasi* » sont des phrases qui étaient produites à travers la traduction littérale de l'anglais vers le français.

4.1.2 Non respect des règles de la langue cible

Les faux amis sont des mots, des expressions ou des structures du français qui ressemblent à l'anglais et qui semblent corrects mais qui ne le sont pas, parce qu'un aspect particulier du sens, l'emploi, la place dans la phrase, la construction ou autre chose encore n'est pas le même en français qu'en anglais. Par exemple, en français, le mot « *Journée* » veut dire « *Day* » en anglais et le mot « *Journey* » en anglais veut dire « *Voyage* » en français. Le mot « *Library* » en anglais aussi désigne « *Bibliothèque* » en français et le mot « *Librairie* » en français désigne le mot « *Bookshop* » en anglais. Au cours de notre recherche, nous avons remarqué que certains apprenants trouvent des difficultés avec les faux amis.

Un apprenant a produit cet énoncé « *Mon école est fondé en 1964* » pour dire « *My school was founded in 1964* ». Au lieu de chercher le mot qu'il doit utiliser pour dire ce qu'il veut dire, l'apprenant a inventé un mot parce que les mots comme « *table, telephone, television, organize* » en anglais ont les mêmes orthographes en français. Ce faisant, l'apprenant n'a pas respecté les règles de la langue cible.

4.1.3 Surgénéralisation et l'utilisation de la troisième personne du singulier pour la troisième personne du pluriel

La conjugaison des verbes est l'une des choses qu'on apprend dès le commencement de l'apprentissage du français parce que c'est très important. C'est après avoir conjugué un verbe qu'on peut l'utiliser dans une phrase. Les apprenants du français au niveau secondaire selon

notre recherche, n'arrivent pas à conjuguer certains verbes en français pour produire des énoncés. A partir des exercices de rédactions que nous avons donnés aux apprenants, nous avons relevé ces phrases :

- i. Ma mère aimer moi parce que je suis bon.
- ii. Mes parents s'appelle Madame Adu-Gyamfi et Monsieur Adu-Gyamfi.
- iii. A 10 heures, ma tante et moi arrive a la zoo.
- iv. Les bâtiments dans mon école est grands et simple.

Les mots que nous avons soulignés sont des verbes qui n'étaient pas conjugués correctement par les apprenants. Les verbes « *aimer, s'appeler, arriver et être* » sont conjugués à la troisième personne au singulier mais ces verbes doivent être conjugués à la troisième personne du pluriel.

4.1.4 Confusion des règles apprises

Les accents sont très importants dans l'apprentissage du français. C'est toujours la présence ou l'absence d'un accent qui détermine la prononciation d'un mot. Nous avons remarqué dans notre recherche que la plupart du temps, les apprenants omettent les accents qu'ils doivent utiliser. Quand ils savent aussi qu'ils doivent utiliser un accent, ils ne l'utilisent pas correctement.

Dans les phrases « *il se trouve a Kumasi, il est situee a Gyinyase, j'habite a Asem* », les apprenants ont omis l'accent sur le « a ». A cause de cela, le « a » n'est pas une préposition dans les phrases mais plutôt un verbe. Dans la phrase « *je suis très content du voyage* », on constate que l'apprenant sait qu'il doit utiliser un accent mais il n'a pas utilisé l'accent requis.

4.2 Recommandations

Après avoir examiné les difficultés que les apprenants rencontrent dans l'apprentissage du français et les erreurs qu'ils commettent à cause de ces difficultés, nous faisons quelques recommandations en vue d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français au niveau secondaire afin que les erreurs commises par les apprenants soient minimisées voire évitées.

4.2.1 L'apprentissage du français ne doit pas être obligatoire

Lors de nos interactions avec des apprenants à Kumasi High School, nous avons remarqué que tous les apprenants de cette école étudient la langue française comme langue étrangère parce que c'est obligatoire.

A part l'anglais, les mathématiques, les sciences sociales et la science qui sont obligatoires pour tout le monde, le français aussi est obligatoire. Ces étudiants n'aiment pas le français mais ils n'ont pas de choix donc ils doivent l'étudier.

A notre avis, l'apprentissage du français au niveau secondaire ne doit pas être obligatoire ; l'apprentissage doit être pour ceux qui ont commencé à apprendre le français dès l'école primaire ou au niveau JHS et ceux qui ont envie de l'apprendre. Les apprenants qui ont commencé à apprendre le français dès leur enfance ont déjà acquis des connaissances en langue étrangère et les erreurs que ces apprenants vont commettre ne seront pas trop sérieuses. Les apprenants qui ont envie d'apprendre le français aussi vont faire un effort à apprendre toutes les règles du langage afin d'éviter des erreurs parce qu'ils aiment la langue.

4.2.2 Utilisation de l'approche communicative pour enseigner

L'approche communicative est une méthode d'enseignement/apprentissage qui avait l'objectif principal de faire acquérir un savoir pragmatique relatif aux conventions d'usage de la langue dans la communauté. Le cours de la langue ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible mais avant tout d'être opérationnel pour pouvoir communiquer dans un pays étranger.

A cause de cela, le cours de langue étrangère n'est plus centré sur l'enseignant et sur la langue cible mais sur l'apprenant en déterminant ses besoins, en définissant des contenus et en choisissant des supports pédagogiques adaptables à l'apprenant.

L'approche communicative tient compte des besoins des apprenants, donc si les enseignants au niveau secondaire adoptent cette approche comme méthode d'enseignement/apprentissage du FLE, ils peuvent aider les apprenants dans leurs études afin d'éviter les erreurs que les apprenants commettent.

L'enseignant en tant que guide, animateur ou chef d'orchestre peut encourager les apprenants à s'exprimer en utilisant des activités et des exercices comme des jeux de rôles, la lecture, les chansons et les exercices de rédactions. Ces exercices favorisent la production écrite, la production orale, la compréhension orale et la compréhension écrite. L'approche communicative observe ce qu'on appelle la conceptualisation.

La conceptualisation est une activité qui exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et de déduction à la disposition de l'apprenant lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

La conceptualisation donne à l'apprenant l'opportunité de réfléchir et d'analyser les règles qui lui sont présentées. Il y a plusieurs méthodes qu'un enseignant peut utiliser pour enseigner ses apprenants mais nous avons choisi l'approche communicative parce que pour cette approche,

la centration est sur l'apprenant ; donc il sera facile pour l'enseignant d'identifier les difficultés que les apprenants rencontrent dans leurs études pour pouvoir les aider.

4.2.3 Organisation des examens pour les apprenants.

Avant de commencer à apprendre le français au niveau secondaire, nous suggérons que l'enseignant du français organise des examens pour les apprenants au niveau SHS 1. L'enseignant peut organiser des examens dans les quatre compétences linguistiques ; l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension écrite et la compréhension orale.

Ces examens vont aider l'enseignant à savoir les difficultés que chaque apprenant rencontre dans ses études à partir des erreurs que chacun va commettre. Les erreurs commises vont servir comme des guides pour l'enseignant, c'est-à-dire, les erreurs que les apprenants vont commettre à l'écrit et à l'oral vont dicter à l'enseignant la méthode qu'il doit utiliser pour enseigner afin de faire progresser ses apprenants.

L'enseignant va savoir la difficulté de la plupart des apprenants à partir de ces examens, donc si presque tout le monde trouve des difficultés avec les articles, l'enseignant peut commencer la classe avec les articles pour le rendre un peu plus clair pour les apprenants. Si quelques apprenants aussi ont des difficultés avec la conjugaison des verbes, l'enseignant peut organiser des activités qui vont favoriser la conjugaison des verbes.

4.2.4 Introduction des faux amis

Les faux amis sont des mots qui appartiennent à deux langues différentes et qui ont entre eux une grande similitude de forme mais dont les significations sont différentes. Il y a des mots en anglais qui ont les mêmes orthographes et significations en français. Par exemple :

anglais	français
A table	Une table
To organize	Organiser
A telephone	Un téléphone
An organization	Une organisation
A mechanism	Un mécanisme

Tableau 3 : Tableau montrant les mots en anglais qui ont les mêmes orthographes et significations en français.

Le tableau 3 contient des mots en anglais qui ont les mêmes orthographes et significations en français. Il y a aussi des mots en anglais et en français qui se ressemblent par leurs formes mais qui ont des sens complètement différents. Par exemple :

Anglais	Signification en français	français	Signification en anglais
To Bless	Bénir	Blessier	To injure
To Cry	Pleurer	Crier	To shout
To Travel	Voyager	Travailler	To work
Journey	Voyage	Journée	Day
Lecture	Cours	Lecture	Reading

Tableau 4 : Tableau représentant les faux amis.

Le tableau 4 représente des mots qu'on appelle des faux amis en français. Ces mots ont les mêmes orthographes mais des sens différents. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, c'est le devoir de l'enseignant de tirer l'attention de ses apprenants sur les faux amis.

Au cours de notre recherche, nous avons rendu compte du fait que les apprenants au niveau secondaire ne sont pas au courant de l'existence des faux amis ; les apprenants utilisent les faux amis de temps en temps dans leurs expressions. A notre avis, les enseignants du français langue étrangère au niveau secondaire doivent tirer l'attention de leurs apprenants sur les faux amis de temps en temps. Si les apprenants savent qu'il y a des exceptions quand il s'agit des mots en anglais qui ont les mêmes sens en français, au lieu d'utiliser les faux amis et au lieu de créer des mots qui n'existent pas, les apprenants vont faire un effort pour chercher les mots qu'ils doivent utiliser à un moment donné.

4.2.5 Analyse des erreurs des apprenants

L'analyse des erreurs est considérée comme un point qui est très important dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. C'est en analysant les erreurs de ses apprenants que l'enseignant peut savoir où on est arrivé par rapport au but visé et comment il peut aider l'apprenant dans le but de le faire progresser.

Pour pouvoir identifier, décrire et éviter les erreurs que les apprenants du français au niveau secondaire ont l'habitude de commettre à l'oral et à l'écrit, les enseignants du français au niveau secondaire doivent analyser les erreurs que les apprenants commettent après chaque cours pour savoir leurs difficultés en fonction du stade d'acquisition.

D'après notre enquête, nous avons remarqué que les apprenants du français au niveau secondaire de deux écoles que nous avons visité ont commis des erreurs qu'ils ne devraient pas commettre à ce niveau. Si leurs enseignants avaient analysé leurs erreurs, ils auraient remarqué que ces apprenants avaient des difficultés avec la conjugaison des verbes ou bien l'emploi des temps verbaux et ils auraient pu adapter des activités ou des exercices selon les besoins des apprenants pour éviter ces erreurs.

4.2.6 Utilisation de l'autocorrection comme technique de correction

Dans notre travail, nous avons mentionné quelques techniques de correction qu'un enseignant peut utiliser pour corriger les erreurs des apprenants. Nous avons mentionné les gestes, la mise en évidence, la répétition, l'interrogation et l'autocorrection. Après notre enquête et après avoir analysé les différentes erreurs que les apprenants du français au niveau secondaire ont commises, nous pensons que l'autocorrection est la meilleure technique de correction qu'un enseignant doit utiliser pour corriger les erreurs de ses apprenants.

Pour CUQ (2003 :29), l'autocorrection est « *la prise en charge par l'apprenant du processus d'amélioration et de remédiation de son travail à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant* ». L'autocorrection permet à l'apprenant de réfléchir sur l'erreur qu'il a commise, d'identifier pourquoi il a commis l'erreur et de se corriger.

Pour l'autocorrection, l'apprenant joue un rôle actif dans la correction des erreurs. L'autocorrection est aussi un signe de la progression parce que l'apprenant ne peut se corriger qu'après avoir reconnu qu'il s'est trompé, où il s'est trompé et pourquoi il s'est trompé. Donc, en adoptant l'autocorrection comme technique de correction des erreurs, l'enseignant donne à l'apprenant l'opportunité de réfléchir sur ses erreurs et de les corriger.

Cette activité va aider l'apprenant parce que chaque fois qu'il commet une erreur, il peut identifier l'erreur lui-même, il peut réfléchir sur l'erreur pour savoir pourquoi il a commis l'erreur et il peut corriger l'erreur.

4.3 Validation des hypothèses

Notre recherche était basée sur les hypothèses de départ suivantes :

- i. Les apprenants apprennent le français parce qu'il fait partie des matières qui sont étudiées. C'est obligatoire de l'étudier, donc ils n'attachent pas beaucoup d'importance à le maîtriser.
- ii. Les techniques de corrections utilisées par les enseignants pour corriger les erreurs des apprenants ne sont pas efficaces.
- iii. La langue source a une forte influence sur l'apprentissage du français et à cause de cela, les apprenants rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages.

4.3.1 L'apprentissage du français est obligatoire.

L'apprentissage du français par tous les étudiants à Kumasi High School valide cette hypothèse. C'est obligatoire pour chaque étudiant d'étudier le français donc ils n'attachent pas beaucoup d'importance à maîtriser la matière.

Normalement, l'apprentissage du français est obligatoire pour ceux qui étudient les « General Arts » et c'était le cas à Kumasi High School et à Kumasi Wesley Girls' High School. Il y a quelques étudiantes à Kumasi Wesley Girls' qui apprennent le français mais ces étudiantes avaient le choix entre le français, la musique, la géographie et l'histoire et elles ont choisi le français parce qu'elles avaient envie d'étudier. Cette hypothèse était validée parce que 70% de nos répondants sont des étudiants de Kumasi High School.

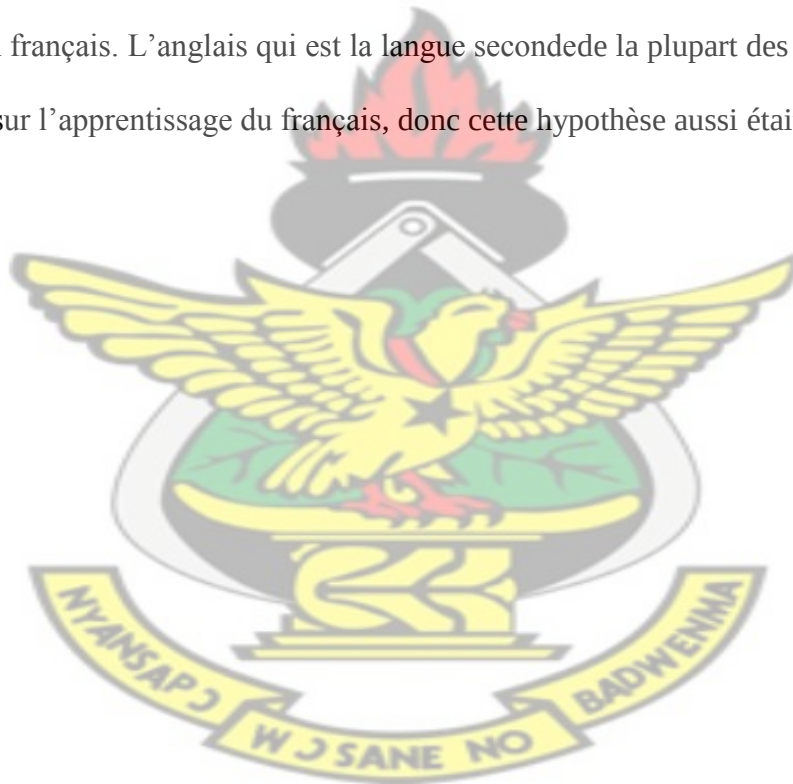
4.3.2 Les techniques de correction ne sont pas efficaces.

A partir de notre enquête, nous avons constaté que les techniques de correction qui sont utilisées par les enseignants pour corriger les erreurs des apprenants sont efficaces. Les résultats que nous avons obtenus après avoir administré les questionnaires montrent que 2% de

nos répondants croient que les techniques de correction que leurs enseignants utilisent sont très mauvaises. 24% des répondants aussi croient que les techniques de corrections sont mauvaises. Les autres qui forment 74% des répondants ne partagent pas les points de vue de leurs camarades donc cette hypothèse n'était pas validée.

4.3.3 La langue source a une forte influence sur l'apprentissage du français.

La traduction littérale que les apprenants ont produite dans leurs énoncés provient de l'anglais. Les apprenants trouvent des difficultés dans leurs apprentissages surtout avec la prononciation des mots en français à cause de l'existence de certains mots en anglais qui ont les mêmes orthographes en français. L'anglais qui est la langue seconde de la plupart des apprenants a une forte influence sur l'apprentissage du français, donc cette hypothèse aussi était validée.



CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de faire une étude permettant d'identifier les erreurs que les apprenants au niveau secondaire commettent, déterminer les causes de ces erreurs et puis trouver des solutions pour remédier aux erreurs. Notre travail intitulé : « *Une analyse des erreurs commises par des étudiants du français au niveau secondaire à Kumasi* » est basé sur les hypothèses de départ suivantes :

1. Les apprenants étudient le français parce qu'il fait partie des matières qui sont étudiées. C'est obligatoire de l'étudier, donc ils n'attachent pas beaucoup d'importance à le maîtriser.
2. Les techniques de corrections utilisées par les enseignants pour corriger les erreurs des apprenants ne sont pas efficaces.
3. La langue source a une forte influence sur l'apprentissage du français et à cause de cela, les apprenants rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages.

Pour notre travail, nous avons étudié des théories et des méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons défini le terme erreur. Nous avons étudié le statut de l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et pour le corpus, nous avons utilisé des instruments de recherche, à savoir : des observations des cours, des questionnaires et des exercices de rédaction pour recueillir des informations dans deux écoles, Kumasi High School et Kumasi Wesley Girls' High School. L'analyse des données nous a aidés à tirer les conclusions suivantes :

- i. L'interférence de la langue anglaise.
- ii. Le non respect des règles de la langue cible.
- iii. La surgénéralisation et l'utilisation de la troisième personne du singulier pour la troisième personne du pluriel.

iv. La confusion des règles apprises.

D'après les résultats de notre analyse, nous proposons quelques suggestions pour qu'elles puissent constituer une aide pour améliorer l'apprentissage du français au niveau secondaire.

Comme solutions aux difficultés relevées, nous avons suggérées les points suivants :

- a) L'apprentissage du français ne doit pas être obligatoire.
- b) Utilisation de l'approche communicative pour enseigner.
- c) Organisation d'examens pour les apprenants.
- d) Introduction des faux amis.
- e) Analyse des erreurs des apprenants.
- f) Utilisation de l'autocorrection comme technique de correction.

A partir de cette recherche, nous avons tenté de faire le point sur l'importance de l'analyse des erreurs des apprenants et de présenter les paramètres à prendre en considération lors du parcours d'apprentissage pour faciliter le processus d'apprentissage et éviter les erreurs.

Lors de notre enquête, nous avons rendu compte du fait que le rôle de l'enseignant dans l'analyse et le traitement des erreurs est devenu très important. En essayant de décrire les erreurs et de proposer des idées sur une remédiation possible, c'est l'enseignant qui doit décider de la démarche corrective à adopter pour faire disparaître les erreurs.

Il est possible de dire que l'erreur existe à tout moment de l'apprentissage, elle est omniprésente mais, l'essentiel est qu'il faut la concevoir comme un outil d'aide pour enseigner ainsi qu'un moyen d'apprendre et de progresser en langue étrangère. A la fin de notre recherche, nous pouvons dire qu'au lieu de sanctionner l'erreur, il est préférable de la placer au centre de l'apprentissage.

Nous espérons que notre travail sur une analyse des erreurs commises par des étudiants de français au niveau secondaire à Kumasi aura des impacts positifs sur l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

KNUST



BIBLIOGRAPHIE

BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier, CREDIF.

BOUTON, C. P. (1974) : *Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Klincksiek.

CHOMSKY, N. (1968): *Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

CORDER, S. P. (1980) : *Que signifient les erreurs des apprenants.-* Revue Langages n° 57, pp 52 – 70.

CORDER, S. P. (1980) : *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs*. In Langages, Volume 14, Numéro 5, pp 162 – 169.

CUQ, J. P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

CUQ, J. P. (1991) : *Le français langue seconde*. Coll. F. Paris, Hachette.

DEBYSER, F. (1970) : *La linguistique contrastive et les interférences*. Langue française, Volume 8, Numéro 1, pp 31 – 61.

DEBYSER, F. (1979) : *Apprendre à Communiquer – Exprimer son désaccord*. Paris, Hatier, BELC.

DESHAYS, E. (1990) : *L'enfant bilingue ; parler deux langues, une chance pour votre enfant*. Paris, Laffont.

DULAY, H. BURT M. et KRASHEN, S. (1982): *Language Two*. USA, Oxford University Press.

ELS, T. V. (1987): *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, translated by R. R. Van GRISSOUW, London.

GRAWITZ, M. (2001): *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Dalloz, Paris.

KRASHEN, S. D. (1983): *The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device*. Chapter 20.

KRASHEN, S. D. et TERRELL, T. D. (1983) : *The Natural Approach*. San Francisco, Alemany Press.

LAUBET, J. L. (2000) : *Initiation aux méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, L'Harmattan.

LAROUSSE, (1998) : *Petit Dictionnaire de Français*, Paris, LAROUSSE.

LENNEBERG, E. (1967) : *Biological foundations of Language*, New York, Wiley.

LE NOUVEAU PETIT ROBERT de la langue française (2009), Paris.

MACKEY, W. (1976) : *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksiek.

MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003) : *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International.

PENDANT, M. (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe*. Paris, Edition Hachette.

PERDUE, C. (1980): *L'analyse des erreurs : un bilan pratique*. Revue Langages N° 57, pp 50

PORCHER, L. (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.

PORCHER, L. (1995) : *Le français langue étrangère*. Coll. Ressources Formation, Paris, Hachette.

PORQUIER, R., et FRAUENFELDER, U. (1980) : *Enseignants et apprenants face à l'erreur*. Paris, IFDLM.

PUREN, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Coll. Paris, CLE International.

REASON, J. (1993) : *L'Erreur humaine*. Paris, PUF.

RICHARDS, J. C. (1980): *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, London, Longman, pp 64 – 91.

ROJAS, C. (1971) : *L'analyse des fautes*.- Le Français Dans le Monde. n° 81, pp 20.

ROSEN, E. (2010) : *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* », Paris, CLE International.

SCALA, A. (1995) : *Le prétendu droit à l'erreur*. In Collectif, *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*, Villeneuve d'Ascq: UdReFF.

SCOVEL, T. (1988) : *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Language*. Rowley, MA, Newbury House.

STEVENS, P. (1964) : *Recherche linguistique et enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

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

TARDIF, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Editions Logiques.

VOGEL, K. (1995) : *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, PUM.

SITOGRAPHIE

ABDERREZAK, A. (2001) : « Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1^{ère} A. S. dans l'expression des temps verbaux en français ». (Consulté le 8 octobre, 2013)

<http://insaniyat.revues.org/9658>

CONSULTER ACCRA (2013) : « Le système éducatif du Ghana ». (Consulté le 13 décembre, 2013) consulteraccra.com/educational-system

CROSSE, M. (2007): « Les erreurs en langue étrangère ». (Consulté le 7 novembre, 2013) www.buenastareas.com

DEMIRTAS, L. (2009) : « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. (Consulté le 9 janvier, 2013)

ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/turquie2/lokman.pdf

GNOUROS, O. (2009) : « Noam Chomsky, la capacité cognitive ». (Consulté le 5 novembre, 2013) www.morbleu.com/noam-chomsky-la-capacite-cognitive/

HRINCESCU, R. (2013): « L'interprétation et la correction des erreurs dans l'apprentissage du FLE ». (Consulté le 28 octobre, 2013) www.bonjourdumonde.com

KLEIN, W.(1989):« L'acquisition de langue étrangère ». (Consulté le 25 octobre, 2013)

www.colette.noyau.free.fr/upload/KleinALEfr_1.pdf

KYEONG-SOO, L. (2012) : « L'interprétation des erreurs du français chez des apprenants coréens ». (Consulté le 27 novembre, 2013) www.cblle.tufts.ac.jp/assets/files/publications

MIEL-ISTRIA, P. (2008) : « Définitions de quelques concepts ». (Consulté le 25 octobre, 2013) www.sip1.ac-mayotte.fr/auteur.phb3?id_auteur=30

OUBEJJA, M. (2013) : « Développement du langage selon Noam Chomsky ». (Consulté le 29 octobre, 2013) www.lewebpedagogique.com

RABADI, N. et ODEH, A. (2010) : « L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens ». (Consulté le 27 novembre, 2013) www.journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No2_2010PDF/4.pdf

RABY, F. (2010): « Histoire des méthodologies d'enseignement des langues ». (Consulté le 9 novembre, 2013) www.iufm-web.ujf-grenoble.fr/fraby/cours-didlangue2.htm

RAHMATIAN, R. (2007) : « L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères ». (Consulté le 3 octobre, 2013) www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/110120050206.pdf

RISTEA, P. M. (2006) : « Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère ». (Consulté le 30 octobre, 2013) www.theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php

ROGER, J. (2003/2004) : « L'erreur et son rôle dans l'apprentissage de l'Anglais ». (Consulté le 4 novembre, 2013) www2.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2004/04

SCHUTZ, R. (2007) : « Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition ». (Consulté le 15 janvier, 2014) www.sk.com.br/sk-krash.html

STATIQUE CANADA (2013) : « Langue maternelle de la personne ». (Consulté le 4 novembre, 2013) www.statcan.gc.ca

ZANCHI, C. (1999-2000) : « L'acquisition de la langue étrangère ». (Consulté le 8 octobre, 2013) www.carinezanchi.wordpress.com

ZANCHI, C. (1999-2000) : « Que signifient les erreurs des apprenants » no. 57, Paris, pg 9-15. (Consulté le 8 octobre, 2013) www.carinezanchi.wordpress.com

KNUST



KNUST

ANNEXE



ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE

This questionnaire is strictly for academic purpose. It will enhance a research which is being carried out as part of the requirement of the Master of Philosophy in French program. The information given will be treated with confidentiality.

Please tick answers in the boxes provided or write your answer where appropriate.

1. Sex:

Male [☐]

Female [☐]

2. How old are you ?

15 [☐]

16 [☐]

17 [☐]

18 [☐]

3. What class are you in?

SHS 1 [☐]

SHS 2 [☐]

SHS 3 [☐]

4. What is your mother tongue?

Akan [☐]



Ewe []

Ga []

Fante []

Other []

5. Are you fluent in any other language[s] apart from your mother tongue?

Yes [name it/them]

No []

6. Why are you studying French?

.....

7. When did you start learning French?

Primary []

JHS []

SHS []

8. Was it compulsory to learn French at the SHS level?

Yes []

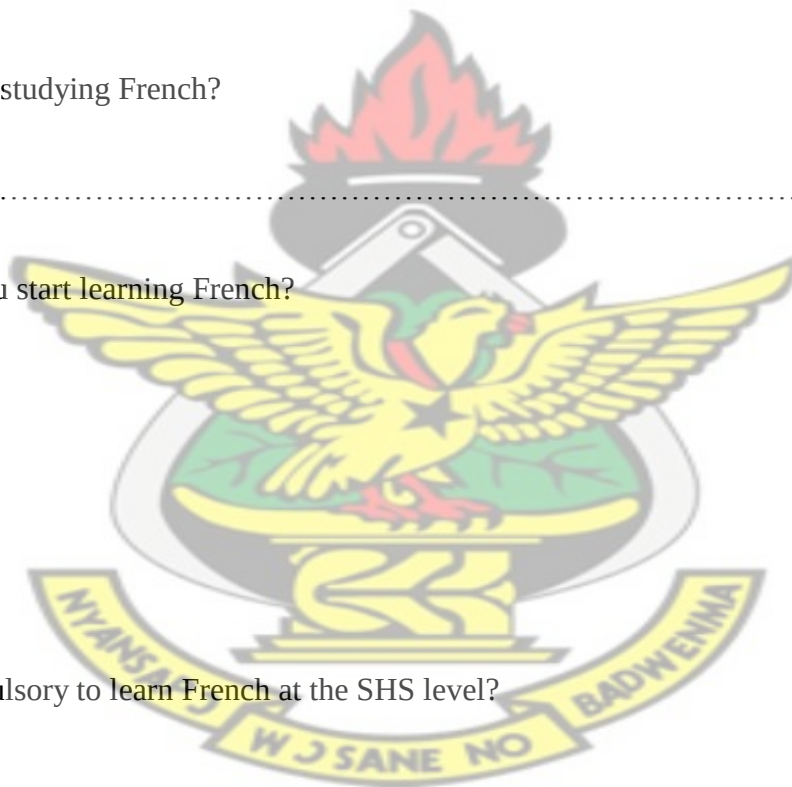
No []

8b. If yes, who forced/advised you to study French as a subject?

Parents []

Teachers []

KNUST



Friends []

Other []

9. Do you face any challenges in learning French?

Yes []

No []

9b. If yes, name some of the challenges.

.....

10. What impact does your fluency in the local language[s] have on the learning of French?

Excellent []

Very Good []

Good []

Bad []

Very Bad []

11. How would you grade your teacher's method of teaching?

Excellent []

Very Good []

Good []

Average []

12. When a student makes a mistake, how does your teacher correct him/her?

He corrects the mistake himself? []

He points the mistake out to the student and allows him/her to correct it himself/herself? []

He tells a different student to correct the mistake of his classmate? []

Other []

13. Do you think that the method[s] that your teacher uses to correct mistakes is/are effective?

Yes []

No []

13b. If no, what are some of your recommendations?

.....

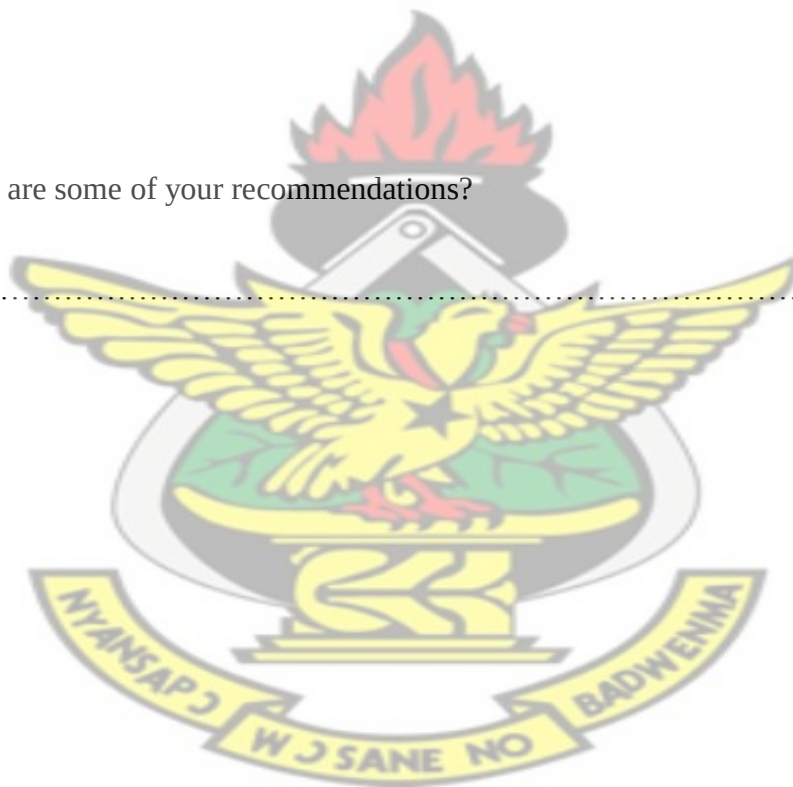


TABLE DES MATIÈRES

DECLARATION.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES UTILISÉS	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT	v
0.0 INTRODUCTION.....	1
0.1 PROBLÉMATIQUE	3
0.2 OBJECTIFS DU TRAVAIL	4
0.3 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET.....	4
0.4 DÉLIMITATION DU CHAMP DU TRAVAIL.....	5
0.5 HYPOTHÈSES DE DÉPART.....	5
0.6 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	6
0.7 PLAN DU TRAVAIL	6
CHAPITRE 1.....	7
1.0 CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS.....	7
INTRODUCTION.....	7
1.1 CADRE THÉORIQUE.....	8
1.1.1 Le Bilinguisme	8
1.1.2 Les théories de l'acquisition d'une langue	9
1.1.2.1 La théorie de l'innéisme.....	9
1.1.2.2 Les théories de l'acquisition d'une langue seconde.....	11
1.1.2.2.1 L'hypothèse de la distinction acquisition-apprentissage.....	11
1.1.2.2.2 L'hypothèse du filtre affectif.....	12

1.1.3	QU'EST-CE LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ?.....	13
1.1.4	Les théories d'enseignement/apprentissage du FLE	15
1.1.4.1	La théorie behavioriste.....	15
1.1.4.2	La théorie constructiviste.....	16
1.1.4.3	La théorie cognitiviste.....	17
1.1.5	Historique des méthodologies du Français Langue Étrangère	18
1.1.5.1	Méthode	18
1.1.5.2	La méthode traditionnelle.....	19
1.1.5.3	La méthode directe.....	19
1.1.5.4	La méthode audio-orale	20
1.1.5.5	La méthode structuro-globale audio-visuelle (la méthode SGAV)	21
1.1.5.6	L'approche communicative	22
1.1.5.7	L'approche actionnelle.....	23
1.2	TRAVAUX ANTERIEURS.....	24
CHAPITRE 2		28
2.0	LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	
	LANGUE ÉTRANGÈRE.....	28
2.1	Qu'est-ce qu'une erreur?.....	28
2.1.2	Erreur et Faute	29
2.1.3	Types d'erreurs.....	30
2.1.3.1	L'erreur interlinguale, l'erreur intralinguale et l'erreur développementale ou application abusive d'une règle	30
2.1.4	Correction d'erreurs	32
2.1.4.1	Les techniques de correction des erreurs	32
2.1.4.1.1	Mise en Évidence	33

2.1.4.1.2 Répétition	33
2.1.4.1.3 Gestes	34
2.1.4.1.4 Autocorrection.....	34
2.1.1 L'analyse contrastive.....	35
2.1.1.1 L'analyse contrastive et l'interférence	36
2.1.2 L'analyse des erreurs.....	37
2.1.2.1 L'analyse des erreurs et l'interlangue	39
2.1.3 Le statut de l'erreur dans l'apprentissage du FLE.....	40
2.2 Le système éducatif du Ghana.....	42
2.3 La politique linguistique du Ghana	44
CHAPITRE 3.....	46
3.0 CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES	46
3.1 Constitution du corpus.....	46
3.2 Analyse des données	47
3.2.1 Observation	47
3.2.3 Exercices de rédaction.....	59
3.2.3.1. L'emploi de temps verbaux	59
3.2.3.2 Conjugaison des verbes	60
3.2.3.3 Utilisation/Omission des ponctuations et des accents	61
3.2.3.4 La traduction littérale.....	63
3.2.3.5 Utilisation de « et » au lieu de « est »	65
3.2.3.6 Utilisation/Omission des articles	65
3.2.3.7 Des fautes d'orthographe	67

CHAPITRE 4.....	69
4.0 IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS.....	69
4.1 Implications de l'étude	69
4.1.1 Interférence de la langue anglaise	69
4.1.2 Non respect des règles de la langue cible.....	70
4.1.3 Surgénéralisation et l'utilisation de la troisième personne du singulier pour la troisième personne du pluriel	70
4.1.4 Confusion des règles apprises.....	71
4.2 Recommandations	72
4.2.1 L'apprentissage du français ne doit pas être obligatoire	72
4.2.2 Utilisation de l'approche communicative pour enseigner.....	73
4.2.3 Organisation des examens pour les apprenants.....	74
4.2.4 Introduction des faux amis	74
4.2.5 Analyse des erreurs des apprenants.....	76
4.2.6 Utilisation de l'autocorrection comme technique de correction	77
4.3 Validation des hypothèses	78
4.3.1 L'apprentissage du français est obligatoire.....	78
4.3.2 Les techniques de correction ne sont pas efficaces.....	78
4.3.3 La langue source a une forte influence sur l'apprentissage du français.....	79
CONCLUSION.....	80
BIBLIOGRAPHIE	83
SITOGGRAPHIE.....	86
ANNEXE	89
TABLE DES MATIÈRES.....	94

KNUST

