

KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY, KUMASI.

COLLEGE OF ART AND SOCIAL SCIENCES

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

KNUST

**L'ERREUR, SIGNE DE PROGRESSION OU D'ECHEC DE
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE AU GHANA : LE CAS DES
APPRENANTS DE QUELQUES SENIOR HIGH SCHOOLS DE LA METROPOLE DE
KUMASI**

**A THESIS PRESENTED TO THE FACULTY OF SOCIAL SCIENCES IN PARTIAL
FULFILLEMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE AWARD OF THE DEGREE
IN MASTERS OF PHILOSOPHY IN FRENCH.**

BY

MERZ, LEWIS KOFFI.

JUNE, 2014

DECLARATIONS

A. STUDENT'S DECLARATION

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

..... KNUST
MERZ, LEWIS KOFFI Date
PG7361812

B. SUPERVISOR'S DECLARATION

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

.....
DR. ALBERT YEGBLEMENAWO Date
SUPERVISOR

.....
DR. MELVIN NARTEY Date
HEAD OF DEPARTMENT

DEDICACE

KNUST

Je dédie ce travail à

mon père Stephen MERZ,

ma mère Kayissan KPEDZA MERZ et

ma très chère épouse Gifty Sosu MERZ.



REMERCIEMENTS

Nous sommes très reconnaissants à notre superviseur Docteur Albert Yegblemenawo d'avoir dirigé notre travail avec autant de patience et de vigilance malgré ses nombreuses occupations. Ses critiques, conseils et encouragements incontestablement précieux ont été importants dans la réalisation de ce travail.

Nous tenons également à exprimer notre sincère gratitude au Docteur (Mme) Lebene Tettey et tous les professeurs au Département des Langues Modernes pour leur conseils.

Nous sommes aussi reconnaissants à M. Melvin Nartey et au Directeur du CREF Ashanti, M. Atsu Davor, d'avoir accepté de parcourir la première partie du travail et leur suggestion qui nous ont aidées à améliorer le travail.

Nous reconnaissons l'assistance offerte par M. Sham Surudeen Iddrissu, professeur de français à WESCO (College of Education Kumasi) qui nous a fourni des documents importants. Nous tenons à remercier Mrs Gifty Sosu Merz, Docteur Edem Bakah Chef du Département Linguistique à l'Université de Cape Coast et au Docteur Paul Dela Ahiatrogah Directeur Adjoint des examens au Centre for Continuing Education à l'Université de Cape Coast qui nous ont encouragés à poursuivre ce programme.

Enfin, nous remercions nos chers collègues Akpene Yegblemenawo, Maame Ama Boadiwaa, Seth Afari et Gabriel Owusu Ansah qui n'ont jamais cessé de nous encourager.

Merci à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

SIGLES UTILISES



BELC :	Bureau d'Etude pour la Langue et la Civilisation française
CREDIF :	Centre de Recherche pour la Diffusion du Français
CREF :	Centre Régional pour l'Enseignement du Français
FLE :	Français Langue Étrangère
FLS :	Français Langue Seconde
GAFT :	Association Ghanéenne des Professeurs de Français
GES:	Ghana Education Service
JHS:	Junior High School
JSS:	Junior Secondary School
L1:	Langue Maternelle
L2:	Langue Seconde
MAO:	Méthode Audio-Orale
MLA :	Modern Language Association
RECFLEA :	Réseau de Français Langue Etrangère.
RFI:	Radio France International
SGAV :	Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle
SHS :	Senior High Schools
SPSS:	Statistical Package for Social Scientists
S-R :	Stimuli-Réponse
TAPAC :	Totally Automated Psychological Assessment Console
TV5:	Television 5
WAEC:	West Africa Examination Council
WASSCE:	West African Senior Secondary Examination

RESUME

Le transfert linguistique demeure l'une des difficultés auxquelles se heurtent continuellement les apprenants ghanéens dans le processus d'apprentissage de la langue française, langue étrangère. Bien que la conception sur le rôle positif des erreurs tende à être acceptée, certains enseignants demeurent toujours sur le rejet de ces erreurs en didactique. C'est un défi à relever dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

Cette recherche est consacrée à l'analyse des erreurs et leur influence sur l'apprentissage du FLE chez les apprenants, de quelques Senior High Schools (SHS) dans la métropole de Kumasi, qui sont confrontés à une pluralité de langues.

En se basant sur des questionnaires, un corpus proposé à l'écrit et sur une observation en classe de FLE chez les apprenants de la troisième année (SHS 3), notre étude révèle les difficultés des apprenants devant les erreurs, l'attitude des enseignants et les sources de ces erreurs. Ce travail se termine avec des suggestions pédagogiques importantes afin de remédier à ces problèmes.

Mots clés : Analyse des erreurs, méthode, méthodologie, interférence, traitement des erreurs, interlangue, enseignement/apprentissage, FLE

ABSTRACT

The language transfer is one of the major difficulties that confront teachers and learners in the learning of French as a Foreign Language in Ghana. Although, the understanding of the positive role error play tends to be accepted, some teachers continue to reject them in the didactic field. It is a challenge the authorities must deal with in the area of teaching and learning.

In this study, our attention is focused on errors analysis and the impact errors have on the learning of French in some SHS in the Metropolis of Kumasi.

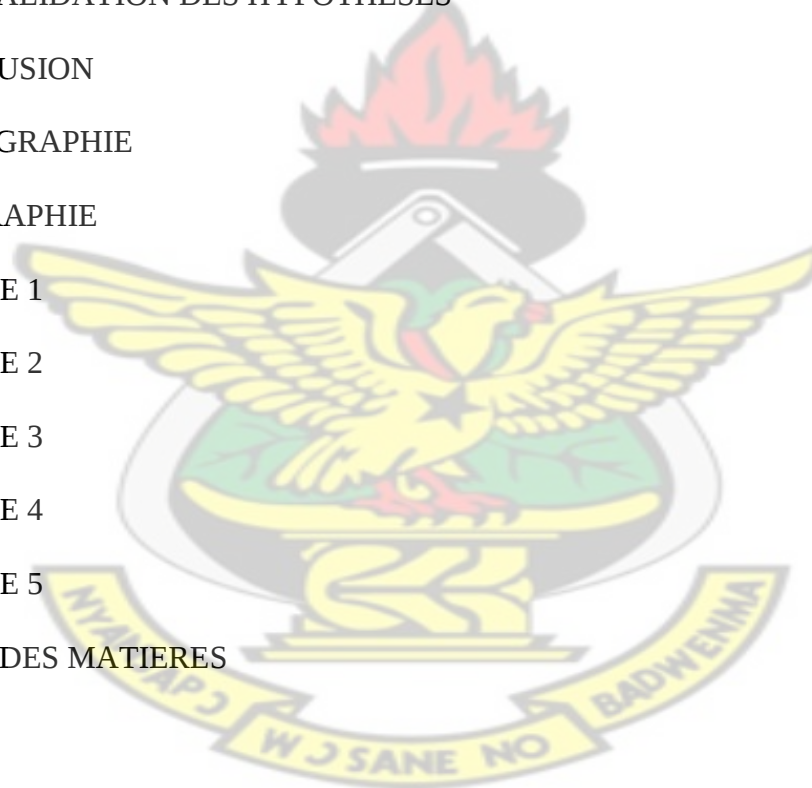
The study is based on questionnaires, a test and an observation conducted on the final year learners. Our study reveals the learners' difficulties when they commit errors, the attitude of the teachers in dealing with these errors and their sources. This thesis ends with useful pedagogical suggestions that can help to remedy these situations.

Key Terms: Error analysis, method, methodology, interference, errors correction, Interlanguage, teaching and learning, French as a Foreign Language

SOMMAIRE

0.0	INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1		
1.0	CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	6
1.1	INTRODUCTION	6
1.2	CADRE THÉORIQUE	6
1.2.1	Théories d'enseignement/apprentissage	6
1.3	TRAVAUX ANTÉRIEURS	23
CHAPITRE 2		
2.0	LE FRANÇAIS DANS LES SENIOR HIGH SCHOOLS AU GHANA	27
2.1	HISTOIRE DU FLE AU GHANA	27
2.2	IMPORTANCE DU FLE DANS LES SHS	28
2.3	LES OBJECTIFS DU SYLLABUS DE SHS	30
2.4	TRAITEMENT DES ERREURS DANS LES METHODOLOGIES UTILISEES.	33
2.5	PRATIQUE DE CORRECTION EN CLASSE DE FLE	34
CHAPITRE 3		
3.0	CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES	36
3.1	INTRODUCTION	36
3.2	CONSTITUTION DU CORPUS	36
3.3	PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	39
3.3.1	Analyse du questionnaire recueilli auprès des apprenants	39

3.3.2	Analyse du questionnaire recueilli auprès des enseignants	51
3.3.3	Analyse du corpus	61
3.3.4	Analyse des observations de cours	79
CHAPITRE 4		
4.0	IMPLICATION DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS	81
4.1	IMPLICATION DE NOTRE ETUDE	81
4.1	RECOMMANDATIONS	84
4.2	VALIDATION DES HYPOTHÈSES	87
CONCLUSION		91
BIBLIOGRAPHIE		94
SITOGRAPHIE		98
ANNEXE 1		99
ANNEXE 2		103
ANNEXE 3		105
ANNEXE 4		106
ANNEXE 5		107
TABLE DES MATIERES		108



0.0 INTRODUCTION

Au Ghana, l'enseignement est dispensé dans la langue officielle du pays, l'anglais. Après l'indépendance, le gouvernement ghanéen a introduit le français dans le curriculum de l'Institut des Langues en 1961. En 1973, le gouvernement a fait des réformes. Ces réformes proviennent du comité Dzobo de 1972 qui a favorisé la création des Junior et Senior Secondary Schools. En 1987, les langues locales comme Akan, Ewé, Dagbani, etc et aussi le français sont introduits dans le nouveau syllabus de l'éducation scolaire ghanéenne. Dès lors, le français est enseigné sur une base facultative comme langue étrangère.

D'après la revue « La Lettre Diplomatique » No.78, avec le Ghana membre associé de la Francophonie depuis 2006, le nombre des apprenants de la langue française est en hausse constante dans les écoles en général et en particulier dans les Senior High Schools (SHS). Selon Thomas TSHIGGFREY (2006, Art. «Ghana»), chef de projet à l'ambassade de France au Ghana, le français « *s'impose alors comme un outil incontournable de communication régionale et internationale* ».

L'enseignement/apprentissage de la langue française est encouragé et sera même privilégié dans tous les collèges puis dans les lycées ghanéens. Il deviendra progressivement obligatoire et généralisé au fur et à mesure que la Francophonie, en collaboration avec le Réseau de français langue étrangère (RECFLEA), organise des programmes de formation des enseignants, selon Abdou DIOUF, le secrétaire général de l'organisation internationale de la francophonie. Dans ce cas, la primauté est donnée à la communication, qui vise à inculquer aux apprenants les quatre compétences langagières à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite.

Le développement de ces compétences n'est pas dépourvu d'erreurs car les apprenants ont déjà comme bagage linguistique leur langue maternelle et leur langue seconde (l'anglais). Certains d'entre eux ont aussi des contacts avec les francophones des pays limitrophes du Ghana qui s'expriment en français familier. Les méthodes d'enseignement inadéquates et l'absence des laboratoires des langues imbibent l'apprenant ghanéen de beaucoup d'erreurs. Ils ont des difficultés à maîtriser les règles du fonctionnement de la nouvelle langue qu'ils apprennent.

Il faut un système correctif d'erreur adéquat pour mieux traiter ces erreurs. Un nouveau regard doit donc être porté sur la place et le rôle (positif ou négatif) que joue l'erreur dans les productions de nos apprenants.

0.1 Problématique

L'apprenant ghanéen parle sa langue maternelle (L1) et l'anglais (L2). Ces langues sont déjà intériorisées en lui avant l'apprentissage du français; ce qui fait qu'elles influencent l'enseignement de la nouvelle langue, le français. Dans les écoles ces influences créent des comportements interférentiels c'est-à-dire qu'il y a des transferts des langues premièrement acquises avec la langue étrangère en apprentissage. Le transfert linguistique est la base de la formation de l'interlangue qui induit l'erreur. Ces erreurs, selon certains théoriciens, doivent être totalement éliminées ou réduites et selon d'autres c'est un outil, un ingrédient qui mène vers un apprentissage parfait.

Faisant référence à la pédagogie de l'erreur, BACUS, A. et ROMAIN, C. (1992 : 60), disent qu': « *Il faut se tromper souvent pour réussir* ». En d'autres termes, c'est en faisant des erreurs qu'on arrive à se perfectionner. Certains enseignants n'ont pas cette perception

de l'erreur. C'est la raison pour laquelle la sanction des erreurs induit l'échec de l'enseignement/apprentissage du FLE dans la plupart des institutions scolaires ghanéennes.

Nous nous demandons si les erreurs ont des influences sur l'apprentissage du français, si les méthodes de correction de ces erreurs sont adéquates et si on peut trouver quelques remèdes pédagogiques aux problèmes posés par l'influence interlinguistique à l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.

0.2 Objectif du travail

Notre objectif est de déterminer la source de ces erreurs, comment elles influencent l'enseignement/apprentissage, l'impact que la correction de ces erreurs a sur l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de quelques Senior High Schools (SHS) dans la métropole de Kumasi.

0.3 Justification du choix du sujet

Lors d'une visite à Opoku Ware SHS, dans le cadre d'une enquête sur le nombre des apprenants inscrits dans la classe de FLE en 2010, nous avons constaté que dans le déroulement d'un cours de grammaire, l'enseignant faisait usage du Twi dans l'explication de sa leçon. Pendant l'exercice de substitution, les apprenants qui appliquaient la règle d'une manière abusive sont sanctionnés et la moquerie s'en est suivie de la part de quelques uns des apprenants. A la question suivante, certains apprenants gardaient le silence de peur de commettre des erreurs et d'être ridiculisés et humiliés. L'erreur a donc créé une situation angoissante et stressante.

Cette scène de classe nous a poussés à faire une étude sur les erreurs dans quelques écoles secondaires ghanéennes plus particulièrement Opoku Ware SHS, Prempeh SHS, Kumasi Anglican SHS, Kumasi Academy SHS, Saint Louis SHS, Asanteman SHS et Technology SHS.

0.4 Délimitation

Le champ d'étude de notre sujet s'étend sur une école secondaire de la métropole de Kumasi plus précisément les apprenants de la troisième année d'Opoku Ware SHS. Vu l'insuffisance de l'effectif voulu, nous avons décidé d'inclure les apprenants des Senior High Schools suivantes : Opoku Ware, Prempeh, Kumasi Anglican, Kumasi Academy, Saint Louis, Asanteman et Technology. Parmi les sept Senior High Schools choisies, vu l'impossibilité d'aller dans toutes ces écoles et du manque de temps nous nous sommes limités seulement à Opoku Ware SHS, Kumasi Anglican SHS, Kumasi Academy SHS, Saint Louis SHS et Asanteman SHS.

Nous nous sommes limités également aux apprenants ayant une durée d'apprentissage de trois ans puisque notre sujet est une étude de cas.

0.5 Méthodologie du travail

Dans le domaine de cette recherche, nous allons entreprendre une enquête à travers des observations, des tests et des questionnaires. Au premier abord, nous avons observé le déroulement des cours de français, les méthodes d'enseignement et de correction utilisées.

Nous avons utilisé les tests de rédactions pour recueillir des informations sur les types d'erreurs ou leurs sources.

Les questionnaires sont aussi distribués aux apprenants ainsi qu'aux enseignants pour mettre en évidence les avantages et les inconvénients que les méthodes de correction et d'enseignement ont sur l'enseignement/apprentissage de FLE au secondaire. Quatorze enseignants et cent apprenants sont considérés dans la distribution des questionnaires.

0.6 Hypothèses de départ

Notre travail pivote autour de cinq hypothèses de départ qui sont :

- i. Les apprenants ont des difficultés à maîtriser les règles morphosyntaxique ou grammaticale et phonétique qui régissent l'apprentissage du français.
- ii. Les erreurs proviennent de la méthodologie de l'enseignement adoptée par les enseignants.
- iii. Le transfert linguistique est à la base de la production des erreurs chez les apprenants.
- iv. Les techniques de correction de l'enseignant ne sont pas adéquates
- v. Les cours sont entrepris par le personnel non formé.

0.7 Plan du travail

Notre travail est composé d'une partie introductive et de quatre chapitres. Le premier chapitre fait référence à des théories et des œuvres se rapportant au sujet d'étude. Le deuxième chapitre se centre sur l'enseignement du français dans les Senior High Schools au Ghana. Le troisième chapitre porte sur les méthodes utilisées pour la collecte des données. La population de référence, le déroulement de l'enquête et l'analyse des données recueillies sont aussi pris en compte. Le chapitre quatre parle des implications et des recommandations de notre étude ainsi que la validation des hypothèses de départ.

CHAPITRE 1

1.0 CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

1.1 INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous allons évoquer la contribution de différents théoriciens à propos des erreurs dans l'apprentissage du FLE. Nous mettons l'accent sur des théories et l'apport de diverses méthodologies dans le cadre d'enseignement/apprentissage de ladite langue étrangère, le FLE.

1.2 CADRE THEORIQUE

La plupart des théories que nous proposons analysent le traitement des erreurs bien qu'elles aient des points de vue divergents sur les conceptions des erreurs.

Avant de nous engager dans les méthodologies de l'enseignement/apprentissage, nous allons analyser quelques unes des théories relatives aux erreurs dans l'apprentissage.

1.2.1 THEORIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Dans cette partie deux grandes théories seront considérées : les théories behavioriste et cognitiviste.

1.2.1.1 Théorie behavioriste

La majorité des concepteurs behavioristes comme les psychologues américains John Braadus WATSON(1913) postule que l'adulte est le produit des conditionnements de son enfance/de son vécu , Edwin Ray GUTHRIE (1954) dit que l'apprentissage se fait par une seule action sous l'influence de la masse des stimuli présent au moment de cette action,

Edward Lee THORNDIKE(1932) de l'expérience avec du chat affamé conclut que l'apprentissage se fait graduellement, Clark Leonard HULL (1950) affirme que le besoin pousse à l'activité, le psychologue russe PAVLOV (1901) s'engage dans l'expérience de salivation à la présence de la nourriture et le son d'une cloche, SKINNER (1957) travaille sur le conditionnement et bien d'autres. Les behavioristes expliquent que l'apprentissage d'une langue est tout simplement l'imitation de ce que l'apprenant entend dans son environnement et qui le conduit à la formation d'habitudes (habit formation) leur leitmotiv est stimuli-réponse (S-R).

Sur le plan didactique, pour GUTHRIE(1954) l'apprentissage se fait sous l'influence d'une gamme de stimuli. S'il y a cessation des stimuli, il y a oubli mais s'il n'y a pas d'interruption du stimulus, il n'y a pas d'oubli. C'est-à-dire pour éviter des erreurs dans les devoirs des apprenants, plusieurs exercices doivent être faits dans la classe d'une manière continue. S'il y a interruption dans la répétition des exercices, l'erreur surgit dans la production des apprenants. Cette théorie veut « *un système éducatif presque sans erreurs* » (BLOOM, B.J., 1979) et selon PESCHEUX, « *Auparavant, la position behavioriste est qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreur.*» (PESCHEUX, M., 2007 :149). Ce qui sous entend que l'erreur est regardée comme un phénomène négatif qu'il faut à tout prix réduire ou éliminer et qu'il faut coûte que coûte sanctionner parce que sa présence est considérée comme une source d'échec dans l'apprentissage. Cette école de pensée behavioriste, en d'autres termes, veut nous montrer que l'apparition d'erreurs est une indice de techniques pédagogiques inadéquates c'est-à-dire qu'il n'y aura jamais des erreurs si l'enseignant réussit à appliquer une méthode parfaite.

A l'origine, l'analyse des erreurs a une base théorique comportementaliste ou behavioriste. C'est dans cet ordre d'idée que CUQ définit l'erreur comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (CUQ, 2003 : 86). C'est pourquoi dans la classe de FLE, ils préconisent un apprentissage sans erreur. Ce qui se réalise par « *des exercices, des répétitions et des renforcements de bonnes réponses* ».

1.2.1.2 Théorie cognitiviste

PIAGET, (1923), VYGOTSKY(1962) ou BRUNNER(1966) ont tous attaché une importance particulière à l'implication des éléments internes du cerveau humain dans l'enseignement/apprentissage. C'est-à-dire que dans le processus d'acquisition de connaissance, l'intelligence ou la pensée joue un rôle prépondérant dans la vie de l'apprenant. Pour le Guide Belin de l'enseignement,

« l'enseignement cognitiviste considère l'apprenant comme un sujet autonome capable d'agir sur son apprentissage, de remédier lui-même au traitement de l'erreur si l'enseignant lui permet de la repérer en lui laissant le temps de se corriger, voire de l'appliquer ou de l'explicitier par rapport au système de langue ». (Guide Belin de l'enseignement 2005 :15)

Ce qui veut dire que l'apprenant est considéré comme un sujet pensant capable de corriger lui-même ses erreurs d'une manière progressive. La théorie a donc une vue optimiste sur le traitement des erreurs. D'après CORDER,

« il serait plus instructif, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, d'amener l'apprenant à la forme correcte ». (CORDER, P., 1980 :14)

Elle vise à faire réfléchir l'apprenant pour s'auto-corriger dans la classe de langue. Il doit passer d'une étape à une autre afin de rectifier ses erreurs. C'est la raison pour laquelle PIAGET (1964) postule qu' « *apprendre, c'est franchir une série d'obstacles* ».

Selon lui, les connaissances précédentes jouent un rôle dans le processus d'assimilation des connaissances nouvelles. En d'autres termes il y a une dépendance entre ce que l'apprenant apprend et ce qu'il a déjà appris. Dans l'application des savoirs antérieurs pour produire des connaissances nouvelles, l'apprenant passe par des difficultés (le conflit cognitif). Le rôle de l'enseignant consiste à proposer un environnement structuré et riche pour que l'apprenant découvre par lui-même les contradictions qu'il est prêt à affronter en inventant de nouvelles structures intellectuelles. C'est en ce moment qu'il commet des erreurs. S'il arrive à s'auto-corriger, on dira alors qu'il a pu surmonter ses difficultés. Pour le didacticien BROUSSEAU,

« l'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée... l'erreur est constructive du sens de la connaissance acquise ».
(BROUSSEAU, G., 1990)

Ce modèle considère l'erreur comme un outil pédagogique incontournable. Selon ANDRE LAMY l'erreur est comme un « *tremplin vers l'expression juste* ». (LAMY, A., 1976 :122).

1.2.2 LES METHODOLOGIES DU FLE ET LA NOTION D'ERREUR

1.2.2.1 Les termes *méthodologie* et *méthode*

La méthodologie est, selon PUREN (1988 :17), l'ensemble cohérent de procédés, techniques, et méthodes qui se sont révélés capable sur une certaine période historique chez les concepteurs différents.

D'après BESSE (1992 :54), c'est une étude systématique des principes, des procédés et des méthodes. En d'autres termes, la méthodologie c'est comment enseigner et apprendre dans des contextes différents, aux apprenants et par des enseignants différents par leur personnalité, leurs goûts, leur histoire et leurs objectifs.

BEACCO postule qu'une méthodologie d'enseignement est « *le domaine disciplinaire de la didactique des langues qui a pour objet l'analyse des pratiques de classe et des matériels d'enseignement* ». (BEACCO, J.C., 2007: 21).

En linguistique, on distingue la théorie, qui étudie les propriétés générales des langues naturelles et détermine la forme de la grammaire susceptible de rendre compte de ces propriétés, de la méthodologie, qui fournit un ensemble de procédures de découverte susceptibles d'aider le linguiste à déterminer les règles d'une langue. (DUBOIS, J. et al 2007: 302)

CUQ, J. P., (2003: 166-167) définit la méthodologie comme toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent un conjointement.

D'après BOGAARDS, le terme *méthode* a plusieurs sens. Selon lui,

« tout d'abord, on désigne par ce terme les matériaux utilisés en classe, et plus particulièrement le manuel. Ensuite on se sert de ce mot pour parler de l'usage que le professeur fait de ces matériaux ».

BOGAARDS, P. (1988 :104).

Cette idée de BOGAARDS est la preuve que le mot *méthode* et *méthodologie* sont des synonymes. Nous les considérons comme telle dans notre devoir. Les méthodologies ou les méthodes sont tirées de deux théories principales: la théorie behavioriste et la théorie

cognitivistes. Ces théories nous dictent des diverses approches aux erreurs dans les différentes méthodes.

1.2.2.2 Le traitement de l'erreur dans les différentes méthodes

Du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, plusieurs méthodologies dans l'enseignement/apprentissage se sont succédées pour satisfaire les besoins sociaux. Dans son évolution, le courant méthodologique a passé par sa forme traditionnelle à l'Approche communicative passant par les méthodes Directe, Audio-Orale et Structuro-Globale Audio Visuelle selon un ordre chronologique. Chacune de ces méthodologies ont leurs approches à propos du traitement des erreurs des apprenants.

1.2.2.2.1 Méthode traditionnelle

Du XVI^{ème} siècle à la fin du XIX^{ème}, la méthode traditionnelle était en vogue. Elle se basait sur la traduction des textes littéraires sous l'influence des langues dites mortes (le latin et le grec). Elle était l'apanage de la classe aisée. L'erreur n'était pas permise dans cette méthode. La traduction exigeait de l'apprenant l'application des règles de grammaire qu'il devait forcément connaître par cœur. Les caractéristiques de cette méthode sont résumées par BREAL en ces mots:

« A cette époque on apprenait le latin...on se servait à cet effet de liste de mots qui étaient destinés à être su par cœur...On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de vie...Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement à l'écrit, mais de vive voix ».(BREAL, M., 1898 :832)

L'enseignant s'attendait que les erreurs surgissent mais elles sont connotées d'une manière négative. C'est pourquoi l'enseignant corrigeait les réponses erronées dans les exercices d'une façon immédiate. L'erreur est corrigée systématiquement comme s'il s'agit d'une faute inadmissible qu'il faut sanctionner.

La rigidité de cette méthode et de la correction des erreurs ont conduit à son écroulement. C'est ce que Puren, C., (1988) a qualifié « *d'un coup d'état pédagogique de 1902* »

1.2.2.2 Méthode Directe

Au XXème siècle, avec la distinction du français langue maternelle du FLE, la méthode Directe a vu le jour. Elle a connu un grand essor avec la colonisation où la langue du colonisateur doit être propagée à des fins communicatives. Les institutions éducationnelles sont les plus visées dans cette quête. Elle vise l'oral autant que l'écrit. Elle n'est pas tolérante vis-à-vis des erreurs. Selon cette méthode, l'erreur est liée à la faiblesse du "fautif" qui l'a commise. Elle n'a pas sa place dans l'apprentissage c'est pourquoi elle est sanctionnée et corrigée immédiatement (c'est une conception behavioriste). Elle admet le caractère inévitable de l'erreur malgré nos efforts et se concentre sur les techniques de traitement après qu'elle s'est produite. La méthode Directe fait recours à la correction immédiate pour donner et recevoir un feedback positif, le renforcement. Les exercices de conversation et de prononciation sont faits d'une manière répétitive afin d'éviter catégoriquement les erreurs, tout comme dans la méthode traditionnelle.

Cette méthode a été critiquée à cause de son manque de créativité et des difficultés rencontrées par les enseignants à la mettre en pratique.

1.2.2.2.3 *Méthode Audio-Orale (MAO)*

La méthode audio-orale (MAO) est apparue aux Etats-Unis pendant les périodes de la deuxième guerre mondiale 1940-1945. Elle a été dès le début adoptée pour entraîner les agents du service secret de l'armée américaine. *La méthode de l'armée* est adoptée plus tard dans les années 1950 pour créer la MAO.

Les années 1950-1960 ont marqué le début de la méthode Audio-orale avec des recherches en didactique et en pédagogie du FLE sous l'influence des théoriciens comme J. PIAGET, C. FREINET et d'autres. SKINNER aussi a pu mettre sur pied une pédagogie du stimulus-réponse et renforcement par récompense. Cette évolution a donné lieu à la création des laboratoires de langue et à la naissance des organismes de recherche en FLE comme le CREDIF (Centre de Recherche pour la Diffusion du Français) et le BELC (Bureau d'Etude pour la Langue et la Civilisation française) dans la quête d'éliminer totalement l'erreur dans les productions, surtout, orales des apprenants. Pour la réduction totale des erreurs, les exercices structuraux sont intensifs ainsi que les activités d'écoute et de répétition. Ils permettent aux apprenants d'éviter les erreurs autant que possible. Si l'erreur survient, cela veut dire que c'est un lapsus et elle est sévèrement sanctionnée puisque la théorie sous-jacente est le behaviorisme. D'après TAGLIANTE :

« pour la méthode audio-orale..., l'erreur est interdite qu'elle soit d'ordre phonétique ou grammaticale » (TAGLIANTE, C., 1994 : 43)

La MAO s'est vue critiquer car ses activités ne sont pas proches de la réalité quotidienne qui aidera l'apprenant à mieux saisir le sens de sa leçon d'où l'avènement de la méthode SGAV.

1.2.2.2.4 Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a fait son apparition dans les années d'après guerre de 1950 à 1970 dans le souci de promouvoir l'intégration politico-économique régionale et internationale de la langue française. Elle est basée sur les enregistrements et les films fixes avec l'intention de corriger les erreurs phonétiques.

La méthode SGAV tend à éviter autant que possible le risque d'erreur de la part de l'apprenant. Pendant *le moment de classe*, puisqu'il n'y a pas de corrections des erreurs dans la première phase de la leçon, de la part de l'enseignant, les apprenants interviennent parfois dans la correction des phrases erronées. Les corrections phonétiques sont faites dans les phases d'exploitation tandis que dans la *transposition*, l'enseignant prend note des erreurs sans intervenir. Les corrections se font après la leçon.

SGAV a atteint son déclin à cause des critiques à son encontre. Elle cède sa place à une méthode plus rigoureuse, l'Approche communicative.

1.2.2.2.5 Approche communicative

Notons que dans les années 1970, l'Approche communicative a surgi. L'Approche communicative introduit d'autres pratiques et d'autres approches vis-à-vis des erreurs dans une classe de langue étrangère. Elle reflète l'idée cognitiviste parce qu'elle considère l'apprenant comme une personnalité autonome capable de réfléchir sur son apprentissage à partir des données langagières qui lui sont présentées et aussi des pratiques communicatives qu'il s'exerce en classe. Selon CUQ et GRUCA la conceptualisation, une activité réflexive dans l'Approche communicative, permet à l'apprenant :

« d'organiser les données de l'observation pour en déduire des fonctionnements opératoires et réutilisables en cas de confrontation ultérieure à un problème comparable. C'est donc une activité intellectuelle de prise de conscience d'un fonctionnement linguistique et de formulation métalinguistique ». (CUQ & GRUCA 2005:393).

Dans l'Approche communicative, le traitement des erreurs prend donc une tournure cognitiviste. L'erreur est considérée comme un point de base pour l'apprentissage. Cette approche favorise le processus intellectuel en formation et considère l'erreur comme un phénomène de transition obligatoire. Elle a donc une fonction formative puisque l'apprenant par ses erreurs se construit lui-même le FLE à partir de son interlangue ce qui montre que l'apprentissage est en train de s'effectuer. C'est par ses erreurs que l'apprenant progresse et qu'il teste ses hypothèses. KRASHEN a conclu que la correction des erreurs est responsable de l'inhibition communicative de l'apprenant dans l'Approche communicative. C'est la raison pour laquelle l'erreur est tolérée par cette approche.

L'apport d'autres approches dites **non-conventionnelles** ou "**méthodes marginales**" dans le traitement des erreurs s'avère important. Elles ne sont pas spécialement conçues comme les méthodes précédentes mais elles constituent des compléments aux méthodes connues. Certaines des approches que nous allons considérer sont : l'Approche communautaire, la méthode naturelle et la méthodologie axée sur la compréhension. Elles jouent aussi un rôle important dans le traitement des erreurs.

1.2.2.2.6 *Approche communautaire*

L'Approche communautaire est mise sur pied par Charles CURRAN en 1971 après une longue période d'enquêtes sur les éléments démotivants l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Son idée de base est la transformation de la crainte de l'apprenant à prendre la parole en "énergie positive" c'est-à-dire à être actif en classe de langue étrangère et à prendre la parole sans peur. Pour réduire la crainte, l'enseignant ne doit pas être un monstre mais un partenaire. Un partenaire pendant les activités de classe (la transcription, les jeux de cartes, la réflexion) en qui l'apprenant doit avoir confiance. Il encourage la conversation, interaction sociale, rend l'apprenant plus créatif mais elle est sans manuel pédagogique et l'apprenant s'exprime dans sa langue première ce qui le met à l'aise et le motive.

Selon les concepteurs, l'Approche communautaire ne sanctionne pas la production des erreurs chez les apprenants. Il n'y a pas de correction immédiate à ces erreurs. Quand l'enseignant se met à corriger les erreurs de l'apprenant, sa crainte s'intensifie et cela n'encourage pas la prise de parole et d'initiative à son égard. L'enseignant doit utiliser des tactes pour reprendre les énoncés erronés de l'apprenant et les redit correctement afin de favoriser la communication orale qui est l'un des objectifs de la méthode naturelle.

1.2.2.2.7 *Méthode naturelle*

La méthode naturelle est créée en 1977 par TERRELL, TRACY et KRASHEN entre autres. Son objectif est d'aider l'apprenant à développer une compréhension orale et une communication orale. Cette méthode est considérée comme une méthode libre. L'apprenant

est vu comme un "acquérant" c'est-à-dire comme un enfant en train d'acquérir sa langue première.

L'erreur est totalement admise dans l'Approche naturelle parce que lorsque l'apprenant commence à s'exprimer dans la langue étrangère, il produit des sons qui ne correspondent pas à aucun mot de la nouvelle langue en acquisition. Etape par étape il formera des phrases incorrectes et incomplètes sans application des règles de grammaire de la langue étrangère en apprentissage. Avec le temps, sans l'apprentissage de la grammaire, il arrivera à parler la langue comme un natif. C'est donc un phénomène naturel d'apprentissage qui permet à l'apprenant de se parfaire à travers les essais et erreurs. Cette perfection conduit à la compréhension des faits tant prônée par la méthode axée sur la compréhension.

1.2.2.2.8 *Méthode axée sur la compréhension*

La Méthode axée sur la compréhension est développée en 1975 par Harris WINTZ et James REEDS inspirés par les travaux de Stephen KRASHEN et James ASHER, la méthode axée sur la compréhension s'articule autour de la compréhension de l'apprenant d'où son nom.

La méthode est influencée par la technologie moderne c'est pourquoi elle utilise comme support "Totally Automated Psychological Assessment Console (TAPAC)" en classe. La machine produit des éléments lexicaux sonores puis projette des images. L'apprenant choisit l'image correspondante au son entendu. Pour une réponse correcte, une voix plaisante est produite et pour une réponse fausse un bruit déplaisant est entendu suivi du symbole "x" devant l'image correspondante sur l'écran. L'enseignement de la grammaire est interdit. Seules les erreurs qui ont des influences sur la compréhension du message sont corrigées. La correction des expressions est minimale mais quant aux corrections de compréhension

générale, elles sont faites immédiatement d'une manière collective c'est-à-dire en interaction avec le groupe apprenant.

Le discours expansionniste de la Francophonie des années 1990 et l'introduction massive de la perspective interactionnelle des années 2000, avec le développement des outils de communication technologique nouvelle (internet, CD et la pédagogie assistée par l'ordinateur) ont apporté une révolution dans le traitement des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères, du FLE en ce qui nous concerne. Au fait qu'est ce qu'une erreur ?

1.2.3 Concept d'erreur

En général, l'erreur est perçue comme une production, orale ou écrite, incorrecte de l'apprenant. Cela est due à une limitation de connaissance de la langue qu'il étudie. D'après le dictionnaire Petit Larousse, l'erreur est « *un jugement contraire à la vérité* » (1986 :390). Le Petit Robert la définit comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement. Jugements, faits psychiques qui en découlent* » (2008 : 921).

A l'origine, l'erreur a une connotation négative parce qu'elle est regardée comme une norme distante du français standard ou du français socialement accepté. C'est la raison pour laquelle CUQ l'a définie comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ». (CUQ et alii, 2003 : 86)

Dans le système scolaire d'aujourd'hui, l'erreur prend un statut positif puisque c'est en faisant des erreurs que l'apprenant progresse dans son apprentissage. CORDER partage ce point de vue; c'est pourquoi il affirme que :

« ...les erreurs systématiques des apprenants...permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue c'est-à-dire leur compétence transitoire ». (CORDER, Pit., 1980 :13)

Nous devons noter que les notions “erreur” et “faute” prêtent à confusion. La “faute” est une erreur ayant une connotation dépréciative mais ne correspond pas à une erreur. En didactique du FLE, selon MARQUILLO, L. (2003 :120), les fautes correspondent à « *des erreurs de type lapsus, d'inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger...* » C'est dire qu'une faute est produite lorsque l'apprenant est stressé, fatigué ou incertain. Dans cette phase l'apprenant est capable de reconnaître et de corriger lui-même ces erreurs. CORDER met une nette différence entre la faute et l'erreur. Selon lui, l'erreur de performance causée par le lapsus et la fatigue qu'il nomme “faute” est une erreur d'inattention (*mistake*) tandis qu'une erreur de compétence est appelée erreur (*error*). Celle-ci est due à la méconnaissance et à une mauvaise application des règles qui régissent le fonctionnement de la langue cible et la langue maternelle en est la cause.

Des systèmes sont mis en place pour analyser ces erreurs. L'un d'eux est l'analyse contrastive.

1.2.4 L'analyse contrastive

L'analyse des erreurs a sa base dans l'analyse contrastive dont les pionniers sont URIEL WEINREICH et ROBERT LADO. Cette branche de la linguistique appliquée a été développée au milieu du XXème siècle. Dans leurs œuvres “Language in contact” (1953) et “language teaching : scientific approach”(1957), ils ont comparé deux ou plusieurs langues afin d'y trouver un contraste et une similitude. C'est cette idée qui est la base de la définition de l'analyse contrastive.

"La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points en lesquels elles diffèrent,...compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue...ces différences constituent la source majeure des difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue. Les résultats de ces descriptions contrastives constituent une base pour l'élaboration de textes, de tests, et de corrections pour les élèves" (LADO 1957)

Avant de continuer, il s'avère très utile de mieux situer la linguistique contrastive dans son champ d'application. Cette linguistique a pour objet, l'application. Elle utilise la linguistique descriptive dans les comparaisons qu'elle entreprend. Il n'y a pas en effet de raison particulière de comparer le twi et l'anglais pour mieux enseigner l'anglais aux apprenants twi ou le français et l'éwé pour l'enseignement du français aux apprenants éwé.

Selon HOUIS, M. (1971 : chapitre v et vi), L'analyse contrastive a des difficultés devant l'analyse des langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas des langues africaines. C'est devant ces difficultés que s'est développée à partir des années 1960 l'analyse des erreurs.

1.2.5 L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs marque une dimension importante dans la recherche des langues. Elle s'est progressivement détachée du cadre étroit de la linguistique appliquée.

L'analyse des erreurs est considérée comme un complément ou un substitut aux analyses contrastives. C'est dans cet ordre d'idées que STREVEN dit :

« ...L'analyse des erreurs...ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues ...

l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut apporter plus vite les fruits »
(STREVENS, P., 1964 :65)

La première génération de l'analyse des erreurs a débouché sur les inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques) classées selon des typologies diverses. D'après PORQUIER, les critères de regroupement des erreurs ont soulevé des problèmes de classement, d'interprétation et d'analyse. Ces problèmes font apparaître la diversité et la complexité des causes potentielles des erreurs.

Selon CORDER, J, P., l'apparition des erreurs en langue maternelle comme en langue étrangère constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives.

Pour mieux comprendre le phénomène de l'analyse des erreurs BESSE et PORQUIER nous expliquent la duplicité de ses objectifs. L'un théorique (mieux comprendre le processus d'apprentissage) et l'autre pratique c'est-à-dire améliorer l'enseignement. D'après BESSE et PORQUIER (1984) :

« une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs... » (BESSE & PORQUIER, 1984 :207)

Toute analyse des erreurs commence par une identification des erreurs dans le corpus des apprenants, que ce soit à oral ou à l'écrit, pour chercher les interférences linguistiques qui sont à la base des erreurs produites.

1.2.6 Transfert linguistique

Selon DEBYSER, F. (1970) cette théorie de transfert linguistique, autrefois connu sous le nom d'interférence linguistique, est directement inspirée des théories behavioristes d'apprentissage. OLERON nous explique le transfert en ces mots :

«Lorsque l'imitation ou l'apprentissage d'une tâche provoque une amélioration de l'efficiencia dans celle qui la suit, on dit que les effets de transfert sont positifs et qu'il y a facilitation proactive (...) si l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficiencia de la seconde, on dit que les effets de transfert sont négatifs, on parle d'inhibition ou d'interférence proactive.» (OLERON, G., 1964 : 115-117)

L'interférence, du point de vue psychologique et d'après le petit glossaire terminologique publié dans l'intention des professeurs des langues vivantes par Modern Language Association en 1963, est : « *l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude.*» (MLA 1963) C'est-à-dire que l'interférence est considérée comme une combinaison de comportements.

Pour les linguistes, l'interférence « *est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue.*» (MACKEY, W., 1976 :16)

L'interférence est alors définie comme un accident bilingue produit par le contact entre deux langues.

Du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, l'interférence est un type particulier de faute que commet l'apprenant qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures sa langue maternelle.

En somme, l'interférence désigne l'ensemble des problèmes d'apprentissage créé lorsqu'il y a influence de la langue maternelle sur la langue nouvellement en apprentissage. Les erreurs d'interférence représentent la phase de l'interlangue.

1.2.7 L'interlangue

Le terme 'interlangue' était en vogue dans le début des années 80. Pour SELIKER, l'interlangue est une variété d'un bilingue non encore équilibré. Elle provoque une confusion phonologique, morphosyntaxique et sémantique entre la ou les langues sources de l'apprenant et la langue cible en apprentissage.

Lorsque deux langues (une langue maternelle et l'autre étrangère) s'intersectent, il y a la production d'une autre langue dite "intermédiaire" ou "transitoire" qui constitue un mélange des deux langues en question. Cette langue intermédiaire s'appelle interlangue. CASTELLOTTI indique que l'interlangue est :

« Un processus interactif au sein duquel deux langues entretiennent des relations d'imbrication et d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences » (CASTELLOTTI, V., 2004 :72)

Selon les chercheurs, comme VOGEL, l'interlangue a permis de concevoir un nouveau statut pour la langue première dans l'appropriation d'une autre langue. Considérée comme un obstacle, l'interlangue est devenue une source de référence en classe de langue étrangère.

1.3 TRAVAUX ANTERIEURS

Aujourd'hui, dans la quête de découvrir les effets que les erreurs ont sur l'apprentissage des langues étrangères, plusieurs chercheurs, dans leurs travaux de recherche, s'interrogent sur

les moyens à mettre en œuvre pour donner un nouveau visage à la conception d' "erreur" dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc évident que nous ne sommes pas les premiers à faire la recherche dans ce domaine. Nous avons trouvé les travaux d'autres chercheurs comme Jonas Kwabla FIADZAWOO(2010), "influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du français langue étrangère (FLE) au Ghana. Le cas de quelques écoles secondaires dans la métropole de Cape Coast"; l'article de Rouhollah RAHMATIAN(2007) intitulé "l'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage des langues étrangère."; Najib RABADI et Akram ODEH(2010) "l'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens"; l'article d'AMUZU D. S. Y., (2001) "les difficultés des apprenants en orthographe du français" et la thèse de mémoire de Jean-Alix LOUIS-CHARLES (2012) intitulée " les erreurs récurrentes en français, langue seconde(FLS) : un code de correction comme outil de référence, peut-il aider les apprenants à les corriger ? "

Dans son mémoire de maîtrise, FIADZAWOO, J. K. a limité son étude sur les aspects morphosyntaxiques c'est-à-dire selon lui "les difficultés de l'accord en genre et en nombre au niveau de certains éléments dans la langue française : le déterminant possessif (de l'adjectif possessif), les articles (défini et indéfini) et le participe passé."

Nous pensons que le domaine de travail de FIADZAWOO, J. K., (2010) doit couvrir tous les aspects de comparaisons puisque les copies des apprenants en considération ne comporteront pas seulement les points qu'il a considérés. Il a aussi basé son travail sur les langues appliquées (le français et l'anglais). Il n'a pas donné des détails sur la langue maternelle des apprenants en considération. Il a donc fait une analyse contrastive et non une combinaison avec l'analyse des erreurs qu'il a voulu nous faire croire. Quant à ce qui nous concerne, nous

voulons faire une analyse en général des copies qui nous seront données et des observations pour trouver les erreurs phoniques, nous voulons dire l'analyse des erreurs avec toutes les interférences anglaises, langue maternelle avec le FLE.

AMUZU D. S. Y., (2001), dans son article, a travaillé sur l'influence de la langue éwé (l'une des langues ghanéennes d'origine kwa) et la langue anglaise sur le FLE en apprentissage. Il a basé son étude sur le concept constructiviste c'est-à-dire qu'il conclut que les transferts se font entre les connaissances antérieures (par exemple, l'éwé et l'anglais déjà acquis) et les données nouvelles du FLE. Son travail porte sur les erreurs orthographiques des apprenants éwéphones. Nous, nous proposons un test de rédaction pour relever les erreurs générales à l'écrit et observer des cours du FLE pour relever les erreurs à l'oral sans se limiter à une langue maternelle spécifique.

Jean-Alix LOUIS-CHARLES (2012) a exposé comment certaines erreurs dans la production écrite ont des effets néfastes sur l'apprentissage tout au long de la vie scolaire de l'apprenant. Il les appelle des "erreurs récurrentes." Il propose l'utilisation des codes de correction pour améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants. En d'autres termes il propose

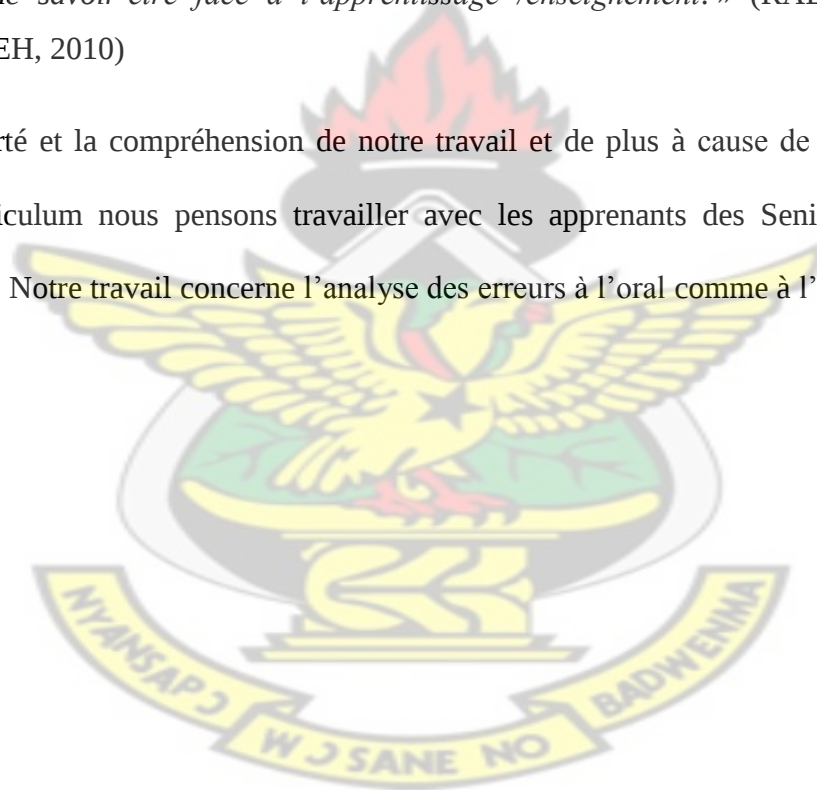
“la rétroaction directe dans laquelle l'enseignant écrit la forme correcte au-dessus ou à côté de l'erreur de l'élève. Alors qu'avec la rétroaction indirecte, il indique de plusieurs façons qu'une erreur a été commise sans lui fournir la forme correcte ; c'est à l'apprenant de s'auto-corriger dans ce cas-là.”
(LOUIS-CHARLES, 2012)

Nous pensons qu'il serait bon d'associer les méthodes conventionnelles aux méthodes non-conventionnelles pour mieux préparer l'apprenant à l'oral avant l'écrit.

Najib RABADI et Akram ODEH (2010) ils sont motivés par la similitude des situations de l'enseignement du français dans les langues jordanienne et bahreïnienne bien que les deux types d'apprenants ont d'autres langues en acquisition (des Bahreïniens parlent le farsi et l'iranien; les jordaniens parlent le hindi et une langue d'origine pakistanaise). Le curriculum varie en fonction des écoles d'origine des apprenants. Ceci montre la pertinence des analyses des erreurs dans leur cas. D'après eux :

« Il en découle que lors de leur arrivée à l'Université de Bahreïn, les étudiants ne disposent ni du même savoir, ni des mêmes savoir-faire et ni du même savoir-être face à l'apprentissage /enseignement. » (RABADI & ODEH, 2010)

Pour la clarté et la compréhension de notre travail et de plus à cause de l'utilisation d'un même curriculum nous pensons travailler avec les apprenants des Senior High Schools spécifiques. Notre travail concerne l'analyse des erreurs à l'oral comme à l'écrit.



CHAPITRE 2

2.0 LE FRANÇAIS DANS LES SENIOR HIGH SCHOOLS AU GHANA

2.1 Histoire du français au Ghana.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Ghana, a connu ses débuts pendant les périodes coloniales, plus précisément en 1879 au Ghana, selon AMONOO (1988). La situation géographique de ce pays, c'est-à-dire entouré de pays francophones comme le Togo, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire, impose aux Ghanéens l'apprentissage du français. Dans cette ère de la globalisation et de sa politique d'intégration régionale sur le plan politique, économique et culturel, le gouvernement ghanéen a introduit une politique linguistique vibrante à l'égard de son enseignement et apprentissage.

L'importance du français a été reconnue pendant très longtemps dans le programme de l'éducation mais son apprentissage n'a pas été soutenu par une politique linguistique assez viable.

Les réformes du comité Dzobo de 1972 ont élaboré le plan d'un nouveau système éducatif permettant la création des JSS pour remplacer les Middle Schools. Ce comité a mis en place une politique d'apprentissage du français dans plusieurs JSS et SSS à partir de 1987 entraînant la restructuration du système éducatif.

En 1994, le rapport sur la révision du système éducatif au Ghana a reconnu l'utilité de la formation des formateurs et la construction d'établissements supplémentaires pour accueillir l'effectif croissant des apprenants. Ce document préconise aussi l'enseignement obligatoire du français dans les écoles secondaires ghanéennes.

Au Ghana, le système secondaire est classé à deux niveaux : le niveau JHS (trois ans d'étude) et le niveau SHS (trois ans selon la nouvelle réforme). C'est à partir du stade JHS que l'enseignement/apprentissage du français commence officiellement. En SHS, l'enseignement/apprentissage du français est généralement limité aux apprenants poursuivant le programme *General Arts*.

Pour former les enseignants de français pour les JHS, plusieurs collèges de formations ont été créés. Ces collèges sont dotés chacun d'un département de français. Ce sont : Mount Mary Teacher Training college de Somanya, ouvert en 1975, était la seule école normale qui formait les professeurs de français au Ghana. Le Wesley Training College de Kumasi et celui de Bagabaga à Tamale inaugurés en 2001 sont des ajouts à Mount Mary. Avec le changement du statut de ces "Training Colleges" en institutions tertiaires, le nom "College of Education" est adopté. Deux autres départements de français ont été nouvellement créés à Evangelical Presbyterian College of Education d'Amedzope et à Gbewaa College of Education de Pusiga.

Les universités chargées de la formation des enseignants du français pour les SHS sont : l'Université de Cape Coast et l'Université de Winneba. La contribution des départements de français de l'Université du Ghana (Legon) et de Kwame Nkrumah University of Science and Tehnology, Kumasi, ne doit pas être ignorée.

2.2 Importance du FLE dans les SHS

Le français joue un rôle important dans la formation de futurs cadres au Ghana. Dès le JHS, l'apprenant se prépare à affronter une étude approfondie au niveau SHS. C'est à ce niveau que l'apprenant est bien préparé pour amorcer un départ universitaire et plus tard

commencer une vie active que ce soit dans le domaine de l'éducation (enseignement), de la diplomatie (fonctionnaires internationaux ou consules), du commerce ou du tourisme.

Pour ce faire, le syllabus du SHS est préparé en tenant compte des aptitudes ou des habiletés langagières comme des compréhensions écrite et orale ou des expressions orale et écrite.

Dans le but de former des enseignants pour les SHS, le gouvernement ghanéen, avec le concours de l'ambassade de France, a mis au point des programmes de formation des enseignants du FLE dans les universités d'éducation de Winneba et de Cape Coast. A la fin de leur parcours, les étudiants-enseignants obtiennent une licence appelée "Bachelor of Education". Ces enseignants qualifiés sont recrutés pour enseigner plusieurs facettes de la langue à savoir l'expression orale, l'expression écrite, l'aspect grammatical et l'aspect littéraire.

Dans le souci de promouvoir la langue française et avec son adhésion à la francophonie en 2006, d'après la revue « La Lettre Diplomatique » No.78, le gouvernement veut faire du FLE une matière obligatoire dans les SHS dans un avenir proche. C'est la raison pour laquelle après les formations universitaires, les enseignants suivent des stages de formation continue organisés par le CREF (Centre Régional pour l'Enseignement du Français) en collaboration avec la GAFT (Association Ghanéenne des Professeurs de Français) et l'ambassade de France au Ghana en vue d'améliorer leur compétence professionnelle.

Le syllabus SHS est aussi révisé en 2010 pour répondre aux exigences modernes d'une langue étrangère et préparer les apprenants aux examens de fin d'étude au SHS connus sous le nom de WASSCE (West African Senior Secondary Examination). Le WASSCE donne la chance à l'apprenant de poursuivre ses études au niveau tertiaire. Les objectifs globaux et

spécifiques du syllabus de SHS et Le traitement des erreurs dans la méthode utilisée concourent au succès des apprenants surtout si ces objectifs sont atteints.

2.3 Les objectifs du syllabus de SHS

A cause des changements qui s'opèrent au niveau méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le ministère de l'éducation nationale a mis en place un nouveau syllabus SHS en 2010. Ce syllabus s'inspire de l'Approche communicative. Il est divisé en deux parties.

La première partie vise à aider l'apprenant à :

- i. *communiquer d'une manière effective, à l'oral comme à l'écrit, dans les situations de la vie courante sur les lieux de travail et dans le monde des affaires;*
 - ii. *utiliser ses connaissances acquises en français à des fins développementales de sa personne, de sa communauté et de son pays, et pour une meilleure compréhension et une participation active dans les affaires de la sous-région et du monde en général ;*
 - iii. *acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires pour ses études dans l'avenir.*
- (Notre traduction¹)

1.

i. Acquire the basic skills that will enable them communicate in a French speaking environment ;

ii. Prepare themselves for further studies in French ;

iii. Use the knowledge acquire in French for their own self-development and for the betterment of their community and the country as a whole.

Teaching syllabus for French, Senior High School 1-3 (2010: ii)

La deuxième partie, littéraire, aide l'apprenant à:

- i. *apprécier le côté esthétique de la langue française et les différentes manières dans lesquelles elle s'opère ;*
- ii. *développer les facultés analytiques et de raisonnement ;*
- iii. *développer l'habileté de lire pour comprendre l'information, pour la découverte et le plaisir. (Notre traduction²)*

Après ces objectifs, le syllabus est divisé en sections. Chaque section a un objectif général. Les sections à leur tour sont divisées en sous-sections appelées unités et chacune d'elles a des objectifs spécifiques. On se demande si les objectifs fixés par le syllabus sont atteints.

Dans son Rapport de 2006, le chef examinateur du WAEC a révélé que les candidats ont commis beaucoup d'erreurs dans la section dictée. Selon le rapport, la majorité des candidats écrivent comme s'ils ne savent pas l'alphabet français ; les ponctuations et les accents sont souvent négligés, la forme plurielle des mots et des verbes ne sont pas respectés, même après un point, la lettre majuscule est ignorée.

Le même rapport (WAEC 2006 : 45), a relevé les erreurs phonétiques pendant la section lecture de l'examen. Le chef examinateur remarque que les candidats ne sont pas en mesure de prononcer correctement certains mots: « équipe », « heureux », « joueur » « enfants » par exemple.

2.

- i. Learn to appreciate the aesthetics of the language and the various modes in which it functions.
- ii. Develop analytical and critical minds
- iii. Cultivate a habit of reading for information, discovery and pleasure.

Teaching syllabus for French, Senior High School 1- 3 (2010: ii)

Dans la partie discussion, où l'apprenant doit montrer sa prouesse en compétence communicative tant prônée par le syllabus, n'a pas échappé au critique du chef examinateur.

« Il était clair que la majorité des candidats n'avait pas compris les textes oraux. Il semblait qu'ils n'avaient pas fait beaucoup d'exercices dans les compréhensions auditives (...) les candidats n'avaient pas compris les textes et ils n'avaient pas fait assez d'effort pour les comprendre » (Notre traduction³)

Ce rapport montre que les objectifs du syllabus de *Ghana Education Service (GES)* ne sont pas en majorité atteints. Malgré le but que s'est fixé le syllabus, les apprenants continuent toujours à produire des énoncés erronés pendant les examens de fin d'étude secondaire. Les enseignants doivent beaucoup faire pour relever ce défi. Ce qui donne l'impression au chef examinateur de WAEC (2006 :43) qu' « il semblait que les candidats n'avaient pas assez pratiqué les exercices de compréhension orale » cette remarque va à l'encontre des méthodes d'enseignement utilisées en FLE.

Dans son Rapport de 2009, le chef examinateur du WAEC a aussi révélé que les candidats ont commis beaucoup d'erreurs dans la section composition. D'après lui, les candidats ont des difficultés avec l'utilisation des auxiliaires *avoir* et *être*, et des accents.

Concernant les points faibles des candidats, le chef examinateur, dans son résumé a souligné la présence des erreurs grammaticales et orthographiques sur leur copie. (WAEC 2009 : 51).

3.
It was clear that majority of the candidates did not understand the comprehension passage. It seemed that candidates had not done enough listening comprehension exercises (...) Majority of the candidates did not understand the passage or did not make effort to understand it.
WAEC, 2006 : 43-44

Nous avons prévu de consulter les rapports récents, mais à cause du manque de collaboration de la part de certains chefs d'établissements, nous nous sommes contentés seulement de ceux des années 2006 et 2009.

2.4 Le traitement de l'erreur dans les méthodes utilisées

Bien avant 1998, c'étaient les méthodes Traditionnelles, Directe et Audio-visuelle qui étaient utilisés dans les écoles au Ghana. Le ministère de l'éducation a mis en place un nouveau syllabus SHS en 2010 qui s'inspire de l'Approche Communicative dans l'enseignement/apprentissage de FLE remplaçant ceux de 1987 et de 1998.

Les séquelles des méthodologies antérieures se ressentent dans la correction des productions orale et écrite des apprenants du FLE. Cela est principalement dû au fait que le corps enseignants du français langue étrangère au Ghana comprend des enseignants professionnels et les non-formés. Le CREF organise des stages de formations continues pour aider les enseignants non-formés à acquérir des techniques adéquates dans ce domaine. Malgré cela les méthodes de traitement des erreurs anciennes sont toujours fossilisées dans la pratique de certains enseignants. Au lieu de reconnaître que l'apprenant par ses erreurs se construit, ils adoptent toujours des approches divergentes à l'égard du traitement des erreurs dans les classes de FLE.

Au Ghana, l'enseignant corrige les erreurs d'une manière systématique comme s'il s'agit d'une chose très grave. Selon ASTOLFI, J-P. (2003 :10), l'enseignant souffrant généralement du « *syndrome de l'encre rouge* » sanctionne les erreurs dans une phrase toute construite avec un stylo rouge.

2.5 Pratiques de correction en classe de FLE.

La correction des erreurs dans une classe de langues est d'une importance capitale pour un bon déroulement des cours. Le syllabus SHS n'a pas formulé aucune technique de correction à cet égard. Il appartient à l'enseignant de savoir comment intégrer et aborder la correction de ces erreurs pour assurer une bonne compréhension dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'enseignant doit être un conseiller, un guide qui doit aider l'apprenant dans la correction de ses erreurs. Ce que nous observons dans les classes de langue est différent de ce que l'Approche communicative préconise. L'enseignant, au lieu d'être un partenaire de confiance, devient un tyran ou un monstre. A la moindre erreur il punit, ridiculise et rend l'apprenant craintif. Cette situation ne motive pas l'apprenant à prendre la parole en classe. Parfois l'apprenant est forcé à prendre la parole. Les effets physiologique (le stress par exemple) et psychologique (comme l'émotion) le poussent à faire des erreurs. L'enseignant doit disposer des outils capables de l'aider à pouvoir corriger les erreurs des apprenants à l'oral et à l'écrit.

A l'oral, l'enseignant n'étant pas lui-même natif a des problèmes phonologiques parce qu'il n'a pas été formé d'une manière adéquate dans ce domaine. Le phonème [y] pose beaucoup de confusions pour les apprenants ghanéens. Ce phonème est quasi absent dans la langue maternelle et dans la langue seconde de l'apprenant, l'anglais dans notre cas. C'est à l'enseignant d'adopter une technique de correction adéquate pour corriger les apprenants en difficulté. Il en est de même pour la discrimination auditive. Le syllabus SHS conseille les enseignants d'utiliser des enregistrements audio dans la correction des expressions orales

des apprenants (Syllabus SHS 1-3, 2010 : xiii) sans mettre aucune emphase sur la technique à adopter.

L'expérience personnelle dans la classe de FLE montre qu'à l'écrit, bon nombre d'enseignants ne corrige pas les copies à temps pour que l'apprenant ait un feedback lui permettant de se corriger. Ce feedback est important dans la vérification des objectifs fixés. Le stylo rouge devient un outil de correction sur les copies des apprenants. Il est utilisé pour sanctionner les erreurs en écrivant des remarques parfois décevantes.

La correction immédiate est une habitude dans l'environnement classe. Elle interrompt l'apprenant dans la progression de sa production orale. C'est l'une des raisons pour laquelle la majorité des enseignants sont préoccupés par tout juste ce qu'il faut pour réussir à l'examen. Il est important de noter que l'enseignant manque de temps nécessaire pour vivement s'engager dans la correction des productions des apprenants que ce soit au niveau phonétique ou à l'écrit.

Malgré ces entraves, les méthodes récentes d'enseignement/apprentissage du FLE, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage. Elle n'est plus sanctionnée comme dans certaines anciennes méthodologies parce que l'on arrive à comprendre que nous vivons dans un monde imparfait où l'erreur va toujours exister malgré nos efforts.

CHAPITRE 3

3.0 CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES

3.1 INTRODUCTION

Dans ce chapitre, pour la vérification des hypothèses de départ, tout d'abord nous avons choisi de mener des enquêtes par questionnaire auprès des apprenants et des enseignants. Ensuite nous avons présenté un test de rédaction qui nous permettra de relever les erreurs commises par les apprenants. Enfin nous avons aussi observé un cours de français pour relever les erreurs orales et les techniques de corrections adoptée par les enseignants en classe de FLE.

3.2 CONSTITUTION DU CORPUS

3.2.1 Population de référence

Nous avons prévu de travailler avec les apprenants de la troisième année d'Opoku Ware SHS. Vu l'insuffisance de l'effectif voulu, nous avons décidé d'inclure les apprenants de Asanteman SHS, Kumasi Anglican SHS, Kumasi Academy SHS et Saint Louis SHS.

Notre échantillon comprend 100 apprenants répondants (parmi lesquels 74 sont retenus) qui ont appris le français pendant trois ans. Ils sont repartis en groupe de 20 apprenants par école qui sont choisis à travers un échantillon aléatoire.

Le tableau ci-après est une représentation de la répartition de notre échantillon.

SHS	Masculin	Féminin	Total	Pourcentage
Asanteman SHS	4	11	15	20,27
Kumasi Academy SHS	3	12	15	20,27
Kumasi Anglican SHS	5	10	15	20,27
Opoku Ware SHS	13	0	13	17,57
Saint Louis SHS	0	16	16	21,62
Grand Total	25	49	74	100

Tableau 1 : La répartition de notre échantillon (nombre d'apprenants).

Le tableau ci-dessous représente la répartition du nombre des enseignants contactés. Nous avons mené notre enquête auprès de 14 enseignants de français présents dans les 5 SHS visitées.

Institution	Nombre des enseignants
Asanteman SHS	2
Kumasi Academy SHS	4
Kumasi Anglican SHS	4
Opoku Ware SHS	2
Saint Louis SHS	2
Total	14

Tableau 2 : La répartition de nombre des enseignants.

3.2.2 Instruments de recherche

Pour recueillir nos données, nous avons administré des questionnaires, donné un test de rédaction et fait des observations.

3.2.2.1 Questionnaires

Nous avons préparé deux types de questionnaires. Ces questionnaires sont basés sur des informations démographiques, linguistiques surtout les transferts linguistiques des apprenants, les techniques de correction et l'influence des corrections sur l'enseignement/apprentissage du français.

- *Questionnaire pour les apprenants*

Nous avons distribué un questionnaire aux apprenants (Voir une copie en annexe 1). Pour assurer une bonne compréhension et pour obtenir des informations plus fiables, nous avons présenté la version anglaise du questionnaire et nous les avons encouragés à le remplir. Ce questionnaire est composé de 14 questions.

- *Questionnaire pour les enseignants*

Un questionnaire en français, composé de 13 questions, est aussi administré aux enseignants de français desdites SHS dans la métropole de Kumasi (Voir annexe 2) car ils sont en mesure de lire et de comprendre le contenu en français.

3.2.2.2 Test

Le test est une rédaction calquée sur le modèle de WAEC destiné à la création des corpus. Ils nous ont aidés à relever les types ou les sources d'erreurs des apprenants. Le sujet de travail est une modification d'ancien sujet de WASSCE (Novembre, 2004). "Vous venez de passer les dernières vacances de Noël. Décrivez comment vous les avez passées". Nous avons les consignes en anglais à l'en-tête pour faciliter la compréhension du devoir proposé (Write an essay on the topic below in French. Your essay should be between 100 and 150 words). Voir Annexes

3.2.2.3 Observations

Nous avons choisi d'observer un cours du FLE pour vérifier les erreurs commises par les apprenants, cette fois-ci phonétiquement, et les techniques de correction adoptées par les enseignants en classe de FLE. Nous avons préparé une grille d'observation en tenant compte de l'horaire, la méthodologie utilisée, les erreurs commises par les apprenants, les types de corrections, la réaction de la classe et celle de l'apprenant après la correction. Nous avons finalement opté pour un enregistrement filmé qui va nous permettre de faire une analyse minutieuse et réfléchie.

3.3 PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.

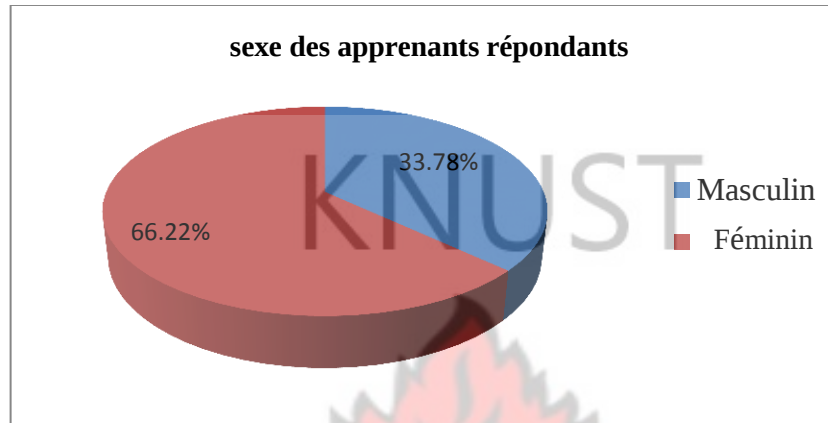
Pour plus de clarté dans notre analyse des données, nous présentons sous forme de tableaux et de diagrammes les données que nous avons recueillies des questionnaires. Nous nous sommes servis du logiciel "*Statistical Package for Social Scientists*" (SPSS) pour analyser les données des questionnaires recueillies auprès des apprenants et auprès des enseignants. Nous allons aussi faire une analyse minutieuse des copies de rédaction et un aperçu de nos observations.

3.3.1 Analyse du questionnaire recueilli auprès des apprenants.

Pour bien mener cette étude, nous avons administré 100 questionnaires aux apprenants dont 74 reçus sont analysables. Nous avons ci-dessous l'analyse des données recueillies.

Question 1 : Sexe

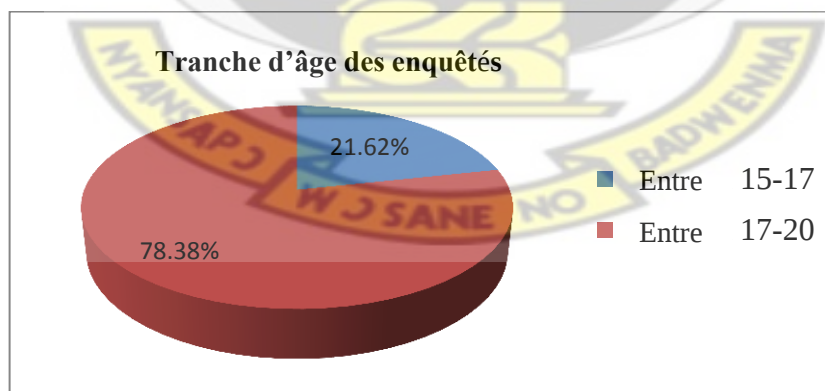
Comme l'illustre le **Graphique 1** ci-dessous, parmi les 74 apprenants interrogés, 25 sont du sexe masculin représentant 33.78 % et 49 du sexe féminin représentant 66.22%.



Graphique 1 représentant le sexe des apprenants répondants

Question 2 : Classe d'âge

Cette question a été posée pour savoir la tranche d'âge des apprenants. Les réponses que nous avons recueillies sont représentées dans le **Graphique 2** ci-après.



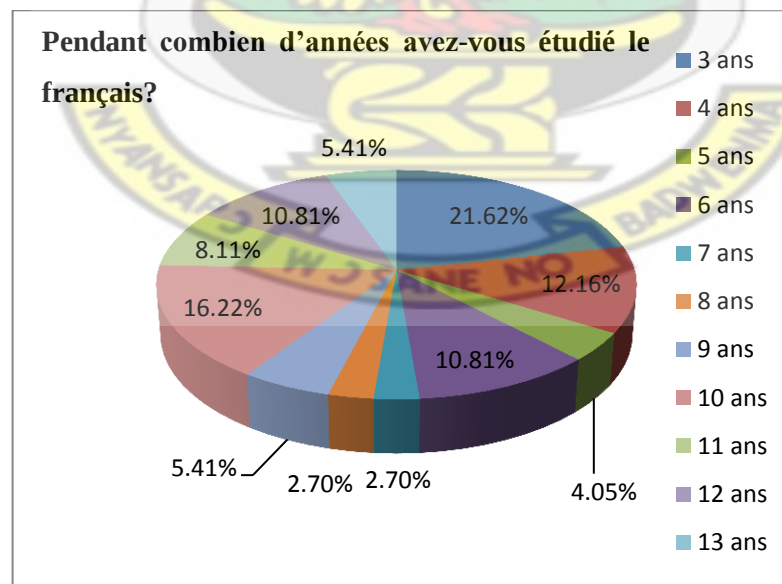
Graphique 2 montrant la tranche d'âge des enquêtes

16 de 74 répondants ont entre 15 et 17 ans représentant 21,62 %. Les 58 restants sont entre 18 et 20 ans. Ils forment 78,38 %.

Question 4 : Pendant combien d'années avez-vous étudié le français?

Pour les réponses de la question : Pendant combien d'années avez-vous étudié le français?, 16 apprenants représentant 21,62% ont appris le français pendant une période de 3 ans ; 12 répondants représentant 16,22% apprennent le français pendant 10 ans ; 9 enquêtés sont en apprentissage du français pendant 4ans et ils représentent 12,16% ; ceux qui l'apprennent pendant 6 et 12 ans représentent 10,81% chacun pour un nombre 8 répondants chacun. 6 apprenants représentant 8,11% passent 11 ans dans l'apprentissage du français ; il y a de cela 13 ans que 4 répondants représentant 5,41% apprennent le français, il en est de même pour ceux qui apprennent pour une période de 9 ans ; 3 répondants qui représentent 4,05% du total l'apprennent pendant une durée de 5 ans ; les autres (2 apprenants pour 7 ans et 2 pour 8 ans) forment 2,70% chacun.

Les réponses de nos enquêtés sont illustrées dans le **Graphique 3** ci-après.



Graphique 3 illustrant le nombre d'années en apprentissage du français

Question 5 : Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?

Cette question a pour but d'identifier les raisons pour lesquelles les répondants ont fait comme choix l'étude du français. Les différentes réponses recueillies sont représentées dans le **Tableau 3** ci-contre.

Réponses	Nombre de répondants
• A des fins professionnelles (interprètes, journalistes, diplomates, etc.)	23
• Forcé par les parents	6
• Amour/Passion pour le français	24
• Voyager dans les pays francophones	7
• Communiquer avec les francophones	10
• Etre bilingue	4
Total	74

Tableau 3 montrant pourquoi les apprenants on choisi d'étudier le français

Question 6 : A. Combien de langues parlez-vous? Citez-les.

Cette question va nous permettre de recueillir des informations sur les langues parlées par les apprenants afin de pouvoir trouver si elles interfèrent avec le français à l'écrit ou à l'oral.

D'après le **Tableau 4** ci-après, pour les 74 répondants, chacun affirme pouvoir parler l'anglais et le Twi. 50 apprenants (soit 67,57%) indiquent qu'ils peuvent s'exprimer en français ; 5 répondants représentant 6,76% affirment savoir parler le Ga ; 4 apprenants (soit 5,41%) parlent l'espagnol de même pour le Fanti ; 3 apprenants enquêtés parlent le Haoussa et 3 d'autres peuvent s'exprimer en Nzema représentant chacun un pourcentage de 4,10.

Aussi le Dutch est parlé par 1 apprenant et l'Ewé 1 apprenant (soit 1,35% pour chacune de ces deux langues). Les répondants ont indiqué qu'ils peuvent parler au total, douze langues.

Langues parlées	Nombre de répondants	Pourcentage
Anglais	74	100
Dutch	1	1,35
Espagnol	4	5,41
Ewe	1	1,35
Fanti	4	5,41
Français	50	67,57
Ga	5	6,76
Haoussa	3	4,10
Nzema	3	4,10
Twi	74	100

Tableau 4 représentant les langues parlées par les apprenants.

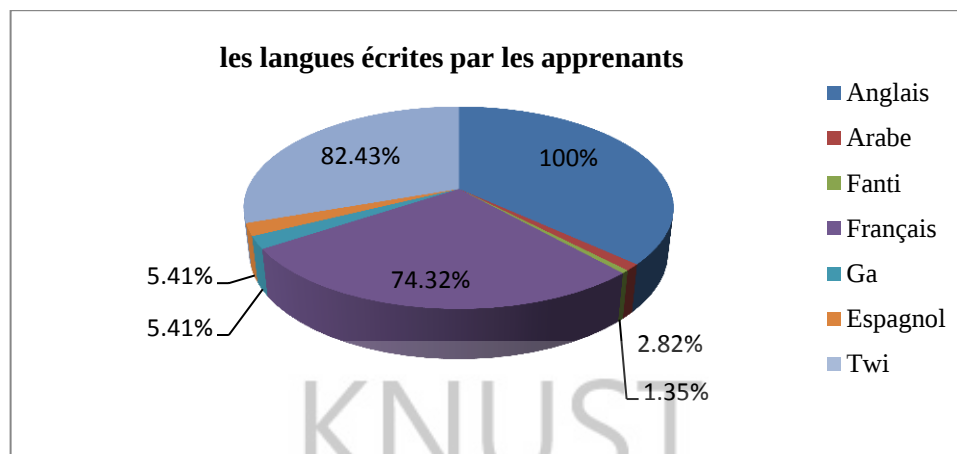
Question 7a

Lesquelles de ces langues pouvez-vous écrire ?

Cette question nous permettra de trouver s'il y a des influences linguistiques à l'écrit.

Les 74 apprenants répondants peuvent tous écrire l'anglais ; 61 parmi eux, soit 82,43% peuvent écrire le Twi ; 55 d'entre eux, soit 74, 32%, indiquent pouvoir écrire le français ; l'espagnol et le Ga représentent chacune 5,41% pour un nombre d'apprenants de 4 dans chacun des deux cas ; 2 répondants (soit 2,82%) affirment pouvoir écrire l'Arabe tandis qu'un (1) enquêté (1,35%) peut écrire le Fanti.

Tous ces résultats sont représentés dans le **Graphique 4** ci-après.

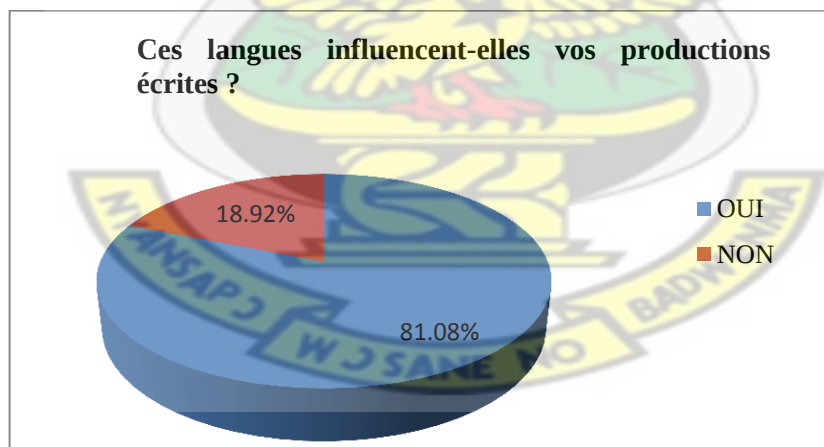


Graphique 4 illustrant les langues écrites par les apprenants.

Question 7b

Ces langues influencent-elles vos productions écrites ?

Cette question est posée pour savoir si les apprenants, après la correction, sont conscients que leurs langues premièrement acquises ont des influences sur leur production écrite.



Graphique 5 montrant l'influence des langues parlées ou écrites sur leurs productions écrites en français.

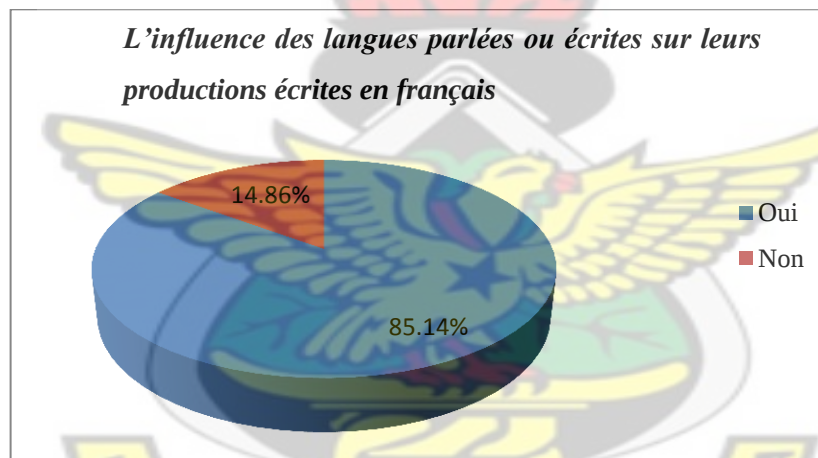
Parmi les 74 apprenants, 60 représentant 81,08% affirment que les langues parlées et écrites ont des influences sur leur production écrites en français alors que 18,92%, soit 14

apprenants, répondent par non à la question 7B. Les résultats de la question “Ces langues influencent-elles vos productions écrites ?” sont représentés dans le **Graphique 5** ci-dessus.

Question 7c

Ces langues influencent-elles vos productions orales ?

Cette question est posée dans l’intention d’avoir une réponse Oui ou Non et elle cherche à savoir si les langues écrites ou parlées ont des influences sur la production orale des répondants. Comme illustré dans le **Graphique 6** ci-après,



Graphique 6 montrant l'influence des langues parlées ou écrites sur leurs productions orales en français

63 répondants, soit 85,14%, ont reconnu l’influence d’autres langues dans leurs productions orales en français alors que 11 répondants (soit 14,86%) ont répondu par un “Non”.

Question 8 : Faites-vous des erreurs dans vos productions écrite et orale?

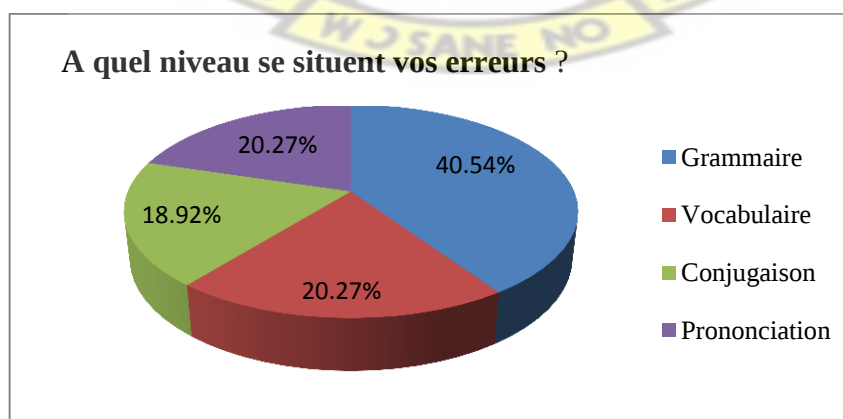
Bien que les apprenants commettent des erreurs, la question 8 nous aidera à confirmer ce fait.

Comme illustré dans le **Graphique 7** ci- contre, des 74 apprenants enquêtés, 71 représentant 95,95% ont indiqué oui tandis que les 3 restants représentant 4,05% ont répondu Non.



Graphique 7 montrant la réponse à la question *Faites-vous des erreurs dans vos productions écrite et orale?*

Question 9 : A quel niveau se situent vos erreurs ?

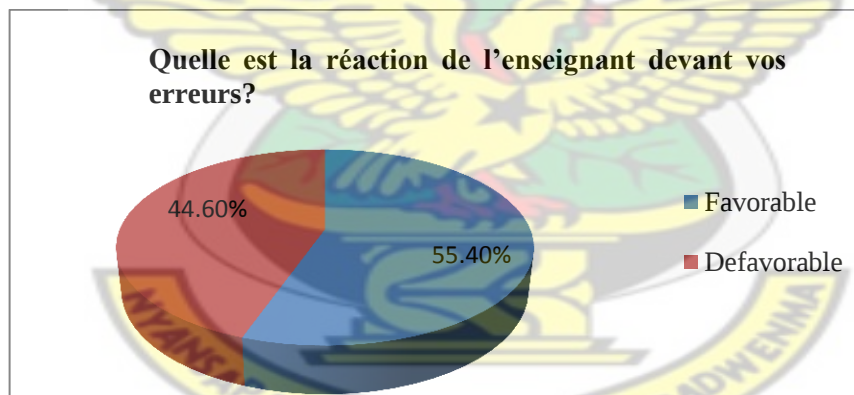


Graphique 8 montrant les zones d'erreurs des apprenants

D'après les apprenants enquêtés, dont les résultats sont illustrés dans le **Graphique 8** ci-dessus, 30 apprenants (soit 40,54%) ont affirmé de commettre des erreurs grammaticales. Tandis que 15 (soit 20,27%) parmi les 74 apprenants ont indiqué de commettre des erreurs en vocabulaire. Le même pourcentage d'apprenants (20,27%) font des erreurs de prononciation. Quant à la conjugaison, 14 enquêtés représentant 18,92% font des erreurs dans la manière dont ils conjuguent les verbes en français.

Question 10 : Quelle est la réaction de l'enseignant devant vos erreurs?

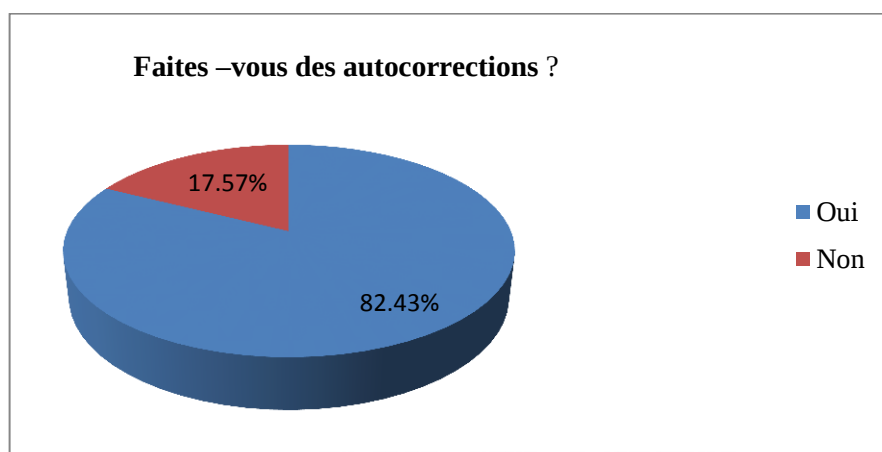
Le **Graphique 9** ci-dessous indique que des 74 enquêtés, 41 qui forment 55,40% ont affirmé que les enseignants ne sont pas rétissants devant leurs erreurs alors que le reste formant 44,60% reconnaît que les enseignants ne sont pas favorables devant les erreurs qu'ils commettent.



Graphique 9 montrant la réaction des enseignants devant les erreurs des apprenants.

Question 11 : Faites –vous des autocorrections ?

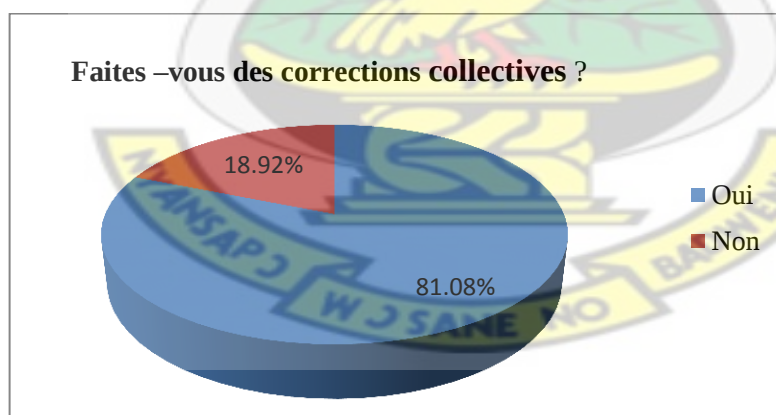
Pour cette question, 61 apprenants soit 82,43% ont répondu par Oui et 13 répondants représentant 17,57% ont dit Non.



Graphique 10 illustrant la réponse des apprenants à la question 11

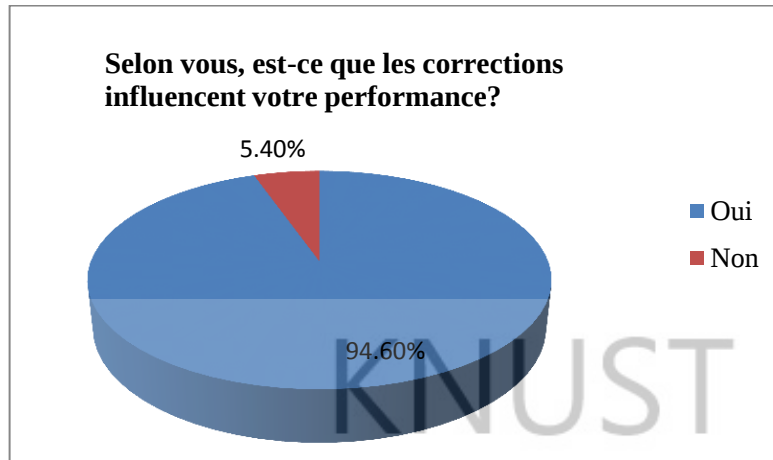
Question 12 : Faites-vous des corrections collectives?

Le **Graphique 11** ci-dessous indique que parmi les 74 enquêtés, 60 formant 81,08% ont affirmé que les enseignants les aident à faire des corrections collectives. Le reste formant 18,92% reconnaît qu'ils ne pratiquent pas les corrections collectives.



Graphique 11 montrant les points de vue des apprenants sur les corrections collectives

Question 13 : Selon vous, est-ce que les corrections influencent votre performance?



Graphique 12 reflétant l'influence des corrections sur la performance des enquêtés

En examinant le **Graphique 12** ci-dessus, nous remarquons la majorité des répondants, soit 94,60%, affirme que la correction des erreurs influencent leur performance d'une manière positive tandis que 5,40% des apprenants confirment que la correction n'a aucun effet sur leur performance.

Question 14 : Si on vous donne l'occasion de donner les raisons pour lesquelles vous faites des erreurs en français, que diriez-vous ?

Cette question a été posée pour avoir d'amples informations sur les raisons qui les poussent à faire des erreurs en classe de langue.

Réponses	Nombre de répondants
• Nombreuses règles de grammaire	14
• Moqueries et rires	11
• Difficultés à comprendre et à parler	15
• Professeur ne nous encourage pas	7
• Mélange d'anglais et du français	5
• Manque de livres	4
• Professeur ne nous corrige pas souvent	3
• Traduction littérale	2
• L'aire mauvaise du professeur	2
• Pas assez de temps pour s'exprimer en classe	11
Total	74

Tableau 5 montrant les raisons pour lesquelles les enquêtés font des erreurs en français.

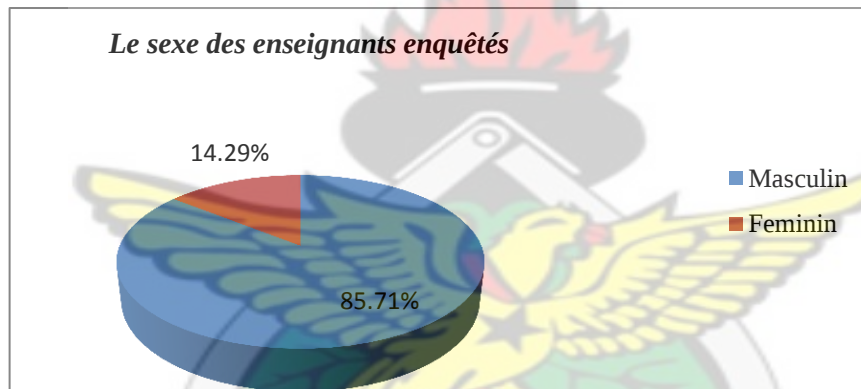
Les justifications des 74 apprenants qui ont donné les raisons pour lesquelles ils font des erreurs en français sont représentées dans le **Tableau 5** ci-dessus.

3.3.2 Analyse du questionnaire recueilli auprès des enseignants

Nous avons aussi mené des enquêtes auprès de 14 enseignants de français dans les SHS précitées. Nous avons analysé ci-dessous les réponses des enseignants enquêtés.

Question1 : Sexe

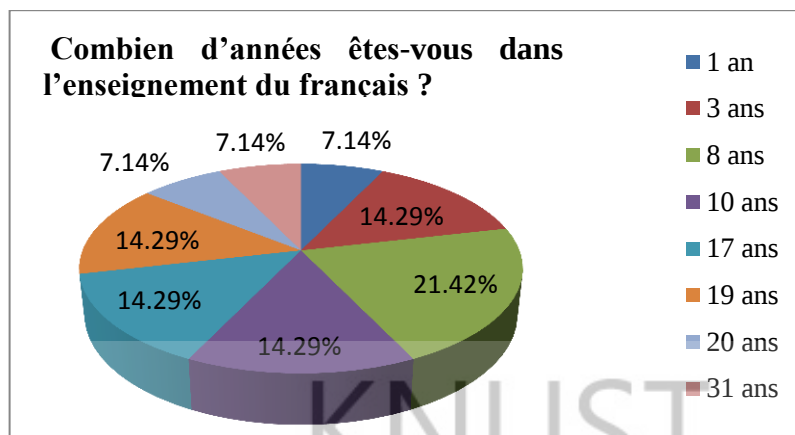
Parmi les 14 enseignants répondants, 2 sont du sexe féminin (représentant 14,29%) et les 12 restants sont du sexe masculin représentant 85,71%. Ces informations sont résumées dans le **Graphique 13** ci-dessous.



Graphique 13 représentant le sexe des enseignants enquêtés

Question 2 : Combien d'années êtes-vous dans l'enseignement du français ?

D'après le **Graphique 14** ci-dessous, pour les 14 enseignants répondants, 3 (soit 21,42%) affirment enseigner le français pendant 8ans ; 2 ont enseigné pendant 3ans, 2 pendant 10ans, 2 pendant 17 ans et d'autres 2 ont passé 19ans dans l'enseignement soit un pourcentage de 7,14 chacun. 3 enseignants enquêtés ont passé respectivement 1an, 20ans et 31ans dans la profession d'enseignant représentant chacun de 4,10%.



Graphique 14 représentant le nombre d'années dans l'enseignement des répondants

Question 3 : Quelle est votre qualification :

a) Professionnelle?

Ces questions ont pour objectifs de savoir la qualification professionnelle des enseignants et s'ils ont été formés pour être des enseignants professionnels.

Qualifications professionnelles	Bachelor in Education	3
	Diploma in Education	3
	Post-Secondary School Certificate 'A'	3
	Sans qualification professionnelle	5
	Total	14

Tableau 6a: La qualification professionnelle des enseignants

Le **Tableau 6a** ci-dessus nous montre que parmi les 14 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 3 ont le "Bachelor in Education", 3 ont le "Diploma in Education", 3 ont comme certificat le "Post-Secondary School Certificate 'A'" et 5 n'ont pas de qualification professionnelle. Nous remarquons que dans les SHSs visitées la majorité des enseignants (5) n'ont pas de qualification professionnelle. Tous ces enseignants ont été formés au Ghana.

b) Académique ?

Parmi les 14 enseignants enquêtés, 3 ont la maîtrise, 8 ont la licence et 3 ont le baccalauréat comme le montre le **Tableau 6b** ci-contre.

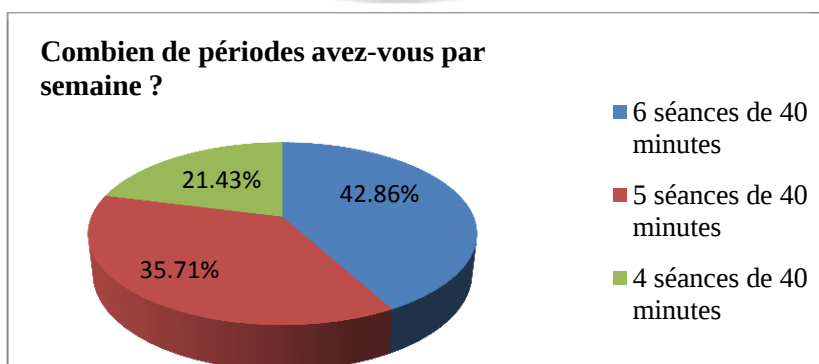
Qualifications académiques	Maitrise	3
	Licence	8
	Baccalauréat	3
	Total	14

Tableau 6b: La qualification professionnelle des enseignants

Question 4a

Combien de périodes avez-vous par semaine ?

Cette question a été posée pour savoir la fréquence de contact que les apprenants ont ensemble avec les enseignants par semaine et pour savoir si cette fréquence de contact peut permettre à l'apprenant d'avoir le feedback de la correction provenant de l'enseignant. Comme on le voit sur le **Graphique 15a** ci-dessous, 6 des répondants (soit 42,86%) indiquent qu'ils ont 5 séances par semaine, 5 (soit 35,71%) affirment qu'ils ont 6 séances par semaine et les 3 enseignants (soit 21,43%) restants ont répondu avoir 4 séances par semaine.

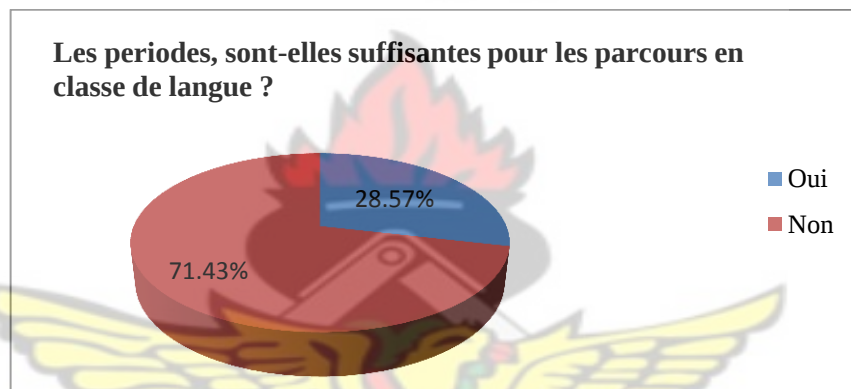


Graphique 15a montrant le nombre de séances par semaine

Question 4b

Sont-elles suffisantes pour les parcours en classe de langue ?

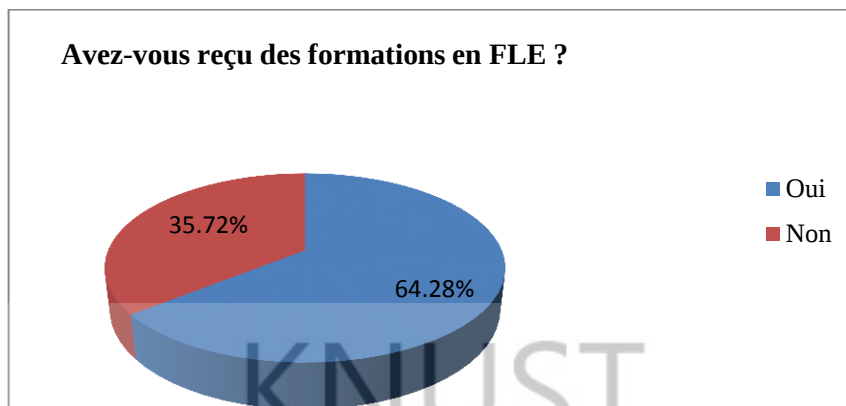
La majorité des enseignants (10) soit 71,43% ont répondu Non à la question 4 et 4 parmi eux, soit 28,57%, ont affirmé Oui. Ce qui indique que les temps passés en classe sont insuffisants pour l'enseignement du FLE. Ce résultat est illustré dans le **Graphique 15b** ci-contre.



Graphique 15b montrant la réponse à la question 4.

Question 5 : Avez-vous reçu des formations en FLE ?

Cette question a été demandée pour vérifier si les enseignants enquêtés ont reçu une formation en didactique du FLE. Comme l'illustre le **Graphique 17** ci-après, 9 enseignants sur 14 représentant 64,28% affirment Oui et les 5 restants disent Non



Graphique 17 montrant les réponses des répondants à propos de leur formation en FLE

Question 6 : Quelles sont les méthodes (livres) que vous utilisez pour vos cours ?

Nous avons posé cette question pour avoir d'amples informations sur les méthodes utilisées en classe par les enseignants et si elles favorisent la communication dans des situations réelles. Selon le **Tableau 7** ci-dessous, 5 enseignants (soit 37,71%) utilisent l'Arc-en-ciel ; 1 enseignant enquêté, affirme de faire usage des méthodes Arc-en-ciel et Belle Fleure, il en est de même pour Le Tour du Monde en 80 Jours et Belle Fleure ;

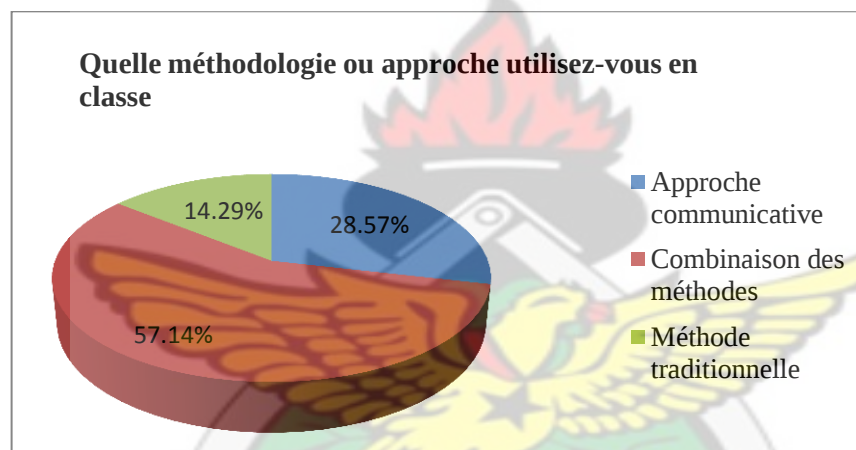
Méthodes (livres)	Nombre de répondants
Arc-en-ciel	5
Arc-en-ciel et Belle Fleure	1
Belle Fleure	3
Practical French	2
Tour du Monde en 80 Jours.	2
Tour du Monde en 80 Jours et Belle Fleure	1
Total	14

Tableau 7 résumant les méthodes utilisées dans les classes de langues

Question 7 : Quelle méthodologie ou approche utilisez-vous en classe ?

Comme l'indique le **Graphique 18** ci-après, les réponses à cette question révèle que :

8 répondants formant 57,14% utilisent plus d'une méthode à la fois c'est-à-dire une combinaison de méthodes, 4 enquêtés représentant 28,57% indiquent qu'ils utilisent l'Approche Communicative et 2 enseignants soit 14,29% font l'usage de la Méthode Traditionnelle.



Graphique 18 montrant les réponses des enseignants à propos des méthodes utilisées

Question 8 : Comment réagissez-vous si les apprenants commettent des erreurs à l'écrit ou à l'oral ?

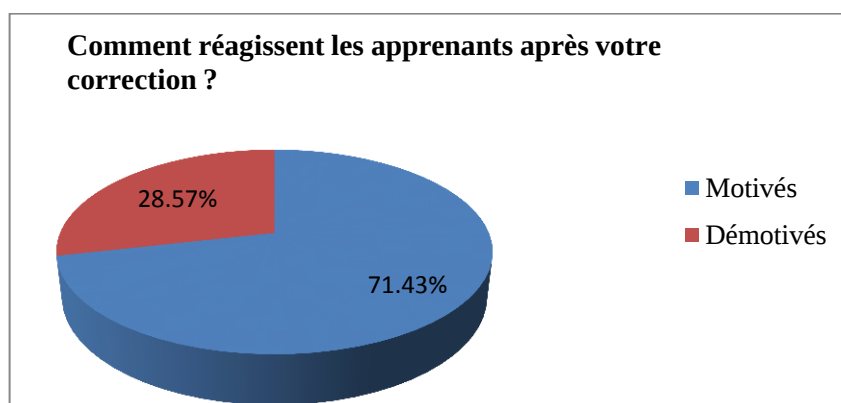
Les réponses à cette question sont présentées dans le **Tableau 8** ci-dessous :

Réactions des enseignants	Nombre de répondants
L'erreur rend mécontent	5
Je fais les corrections d'une manière calme	2
Je reprends les points flous patiemment	2
Je guide l'apprenant à s'auto-corriger	2
J'encourage l'apprenant à faire plusieurs exercices	3
Total	14

Tableau 8 montrant les réactions des répondants devant l'erreur de l'apprenant

Question 9 : Comment réagissent les apprenants après votre correction ?

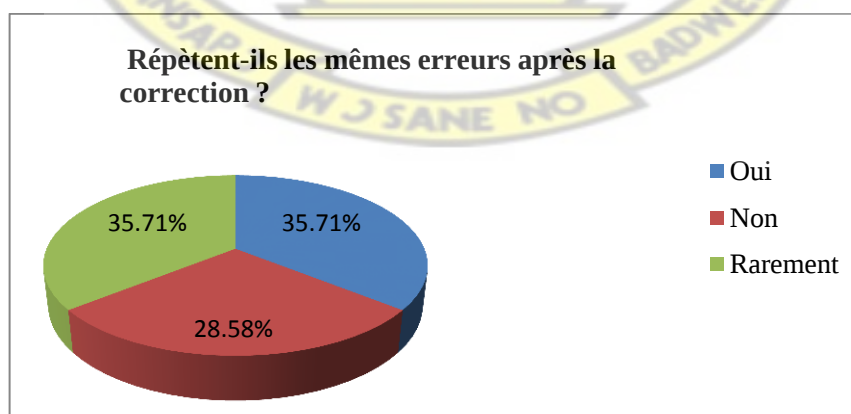
Comme apparu dans le **Graphique 19** ci-après, des 14 enseignants répondants, 10 représentant 71,43% affirment que les apprenants sont motivés après la correction de leur production et 4 répondants qui correspondent à 28,57% indiquent que les apprenants sont démotivés après la correction.



Graphique 19 illustrant les réponses des répondants à propos de la réaction des apprenants après leur correction.

Question 10 : Répètent-ils les mêmes erreurs après la correction ?

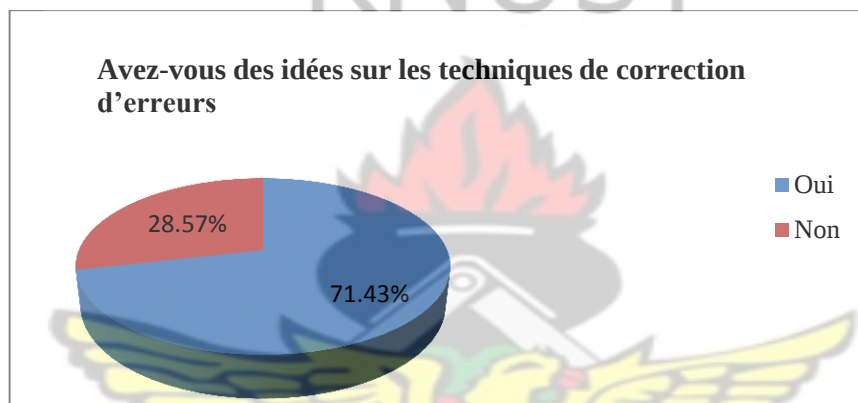
D'après les enseignants enquêtés, dont les résultats sont illustrés dans le **Graphique 20** ci-dessous, 5 enseignants (soit 35,71%) ont affirmé que les apprenants commettent les mêmes erreurs après la correction, le même pourcentage ont dit qu'ils les commettent rarement tandis que 4 (soit 28,58%) parmi les 14 enseignants ont indiqué que non il n'y a pas de répétition des erreurs après la correction.



Graphique 20 illustrant la réponse des répondants à la question 10

Question 11 : Avez-vous des idées sur les techniques de correction d'erreurs ?

Cette question a été posée pour vérifier si les enseignants connaissent les techniques de correction d'erreurs en FLE. Les réponses à cette question sont présentées dans le **Graphique 21** ci-dessous.



Graphique 21 montrant les réponses à la question 11.

Parmi les 14 enseignants répondants, 10(représentant 71,43%) affirment avoir des idées sur le traitement des erreurs et les 4 restants (soit 28,57%) confirment n'avoir aucune idée sur la correction des erreurs.

Question 12 : Quelles techniques de correction adoptez-vous ?

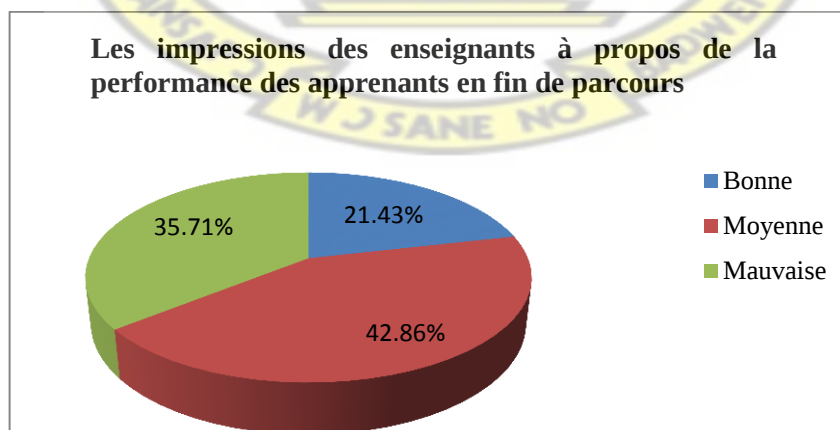
Le **Tableau 9** ci-dessous représente les réponses données par les enseignants à la question :
Quelles techniques de correction adoptez-vous ?

Réponses des enseignants	Nombre des répondants
Correction en groupe/collective et autocorrection	3
Correction discrète et autocorrection	2
Correction immédiate	2
Correction reportée et immédiate selon la condition	3
Pas de techniques mais je les corrige	4
Total	14

Tableau 9 montrant les réponses des enseignants à propos des techniques de correction adoptée.

Question 13 : Quelles sont vos impressions à propos de leur performance en fin de parcours ?

D'après les enseignants enquêtés, dans le **Graphique 22** ci-dessous, 6 enseignants (soit 42,86%) ont affirmé que les apprenants ont une performance moyenne à la fin de leur parcours, 5 (soit 35,71%) ont indiqué une mauvaise performance et 3 enseignants représentant 21,43% ont affirmé qu'ils ont une bonne impression à propos de la performance en fin de parcours.



Graphique 22 résumant les impressions des enseignants à propos de la performance des apprenants en fin de parcours.

3.3.3 ANALYSE DE CORPUS DE TEST DE REDACTION DES APPRENANTS

Nous avons rassemblé 74 copies de rédaction. Après un triage, nous avons obtenu 15 copies sur lesquelles les erreurs sont nettes et claires.

Tableau 10: Test de rédaction

Item	Nombre d'apprenants	Pourcentage
No. de copies retenues	15	20,27
No. de copies rejetées	40	54,10
Pas de réponse	19	25,68
Grand total	74	100,00

Tableau 10, représentant le nombre de copies recueillies pour l'analyse

Comme indiqué dans le **Tableau 10**, des 74 apprenants enquêtés, les copies de 15 apprenants (soit 20,27%) ont été retenues pour l'étude. Mais les copies de 40 apprenants (soit 54,10%) ont été rejetées à cause des raisons déjà données dans ce chapitre tandis que les copies de 19 apprenants répondants (soit 25,68%) constituent ceux qui n'ont pas du tout écrit la rédaction. Nous présentons également la répartition des erreurs trouvées dans les copies examinées sous forme de tableau ci-dessus. Nous avons compté les erreurs telles qu'elles sont apparues dans la rédaction afin de montrer le taux d'influence sur l'apprentissage.

Le corpus une fois recueilli, nous avons procédé à sa correction. Nous avons relevé et classées les erreurs dans leurs catégories. Dans le but de faciliter leur repérage et leur recensement, chacune des copies a été numérotée de C1 (copie numéro 1) jusqu'à C15 (copie numéro 15). L'identification et les classifications s'appuient sur le model de RICHARDS, J. (1980 : 173-174). RICHARDS a classé les erreurs selon leurs causes en :

erreur interlinguale (provenant de la langue cible), *erreur intralinguale* (résultant d'un apprentissage inadéquat ou défectueuse de langue cible) et *erreur développementale* (montrant une application abusive d'une règle. Ces types d'erreurs relève des hypothèses que l'apprenant se fait au cours du développement de son apprentissage). Le classement de CORDER est aussi prise en compte. Il a fait mention des *erreurs de performance* qu'il a qualifiées de *fautes*.

3.3.3.1. Identification des erreurs dans le corpus et descriptions par catégorie.

Nous avons pu découvrir plusieurs erreurs que nous avons classées dans les catégories d'erreurs interlinguales, d'erreurs intralinguales, d'erreurs développementales et d'erreurs de performance. D'après PORQUIER, les critères de regroupement des erreurs soulèvent des problèmes de classement, d'interprétation et d'analyse. Ces problèmes font apparaitre la diversité et la complexité des causes potentielles des erreurs.

3.3.3.1.1 Les erreurs interlinguales :

Sur les 15 copies corrigées, nous avons pu détecter et analyser les erreurs interlinguales dans la **Grille 1** ci-après.

Erreurs interlinguales			
Erreurs	Correction	Description	Causes
a. Les vacances dans aux USA (C2)	Les vacances aux Etats-Unis	Erreur syntaxique, et anglicisme	Les apprenants créent des énoncés qui sont calqués sur le modèle des phrases anglaises menant à la confusion morphosyntaxique et sémantico-lexicale avec le français.
b. je suis arrivée au nuit	je suis arrivée dans la nuit	-Erreur morphologique,	
c. Quand il était decembre 25	Le 25 décembre,	-Erreur syntaxique	
d. J'ai retourné au Ghana	J'étais reparti au Ghana	-Erreur morphosyntaxique	
e. ...des endroits touristiques dans New York.	...des sites touristiques à New York	-Erreur lexicale	
f. Les vacances ont dure pour trois mois. (C4)	Les vacances ont duré trois mois	-Erreur syntaxique	
g. La famille de mon oncle est une chrétienne famille	Mon oncle et sa famille sont des chrétiens		
h. Nous avons arrivé à deux heures.	Nous sommes arrivés à deux heures.	-Confusion entre auxiliaires avoir et être	Les apprenants créent des énoncés qui sont calqués sur le modèle des phrases anglaises menant à la confusion morphosyntaxique et sémantico-lexicale avec le français
i. La famille de mon oncle a préparé un délicieux plat.	La famille de mon oncle a préparé un plat délicieux	-Erreur syntaxique	
j. Le jour étais un congé.	Le jour était férié	-Erreur lexicale	
k. La fête j'ai assiste est la Noël (C5)	La fête que j'ai assistée est le Noël	-Omission du pronom relatif que , confusion du genre de noël	
l. Dans le matin	Le matin,	-Erreur syntaxique	
m. J'ai arrivé à la maison(C6)	J'étais arrivé à la maison....	- Confusion entre auxiliaires avoir et être	
n. Nous avons visité le cinema.	Nous sommes allés au cinéma.		

o. Elle invite moi, mes cousins et tout le monde(C7)	Elle invite mes cousins et moi bref tout le monde	- Erreur syntaxique	Les apprenants créent de énoncés qui sont calqués sur le modèle des phrases anglaises menant à la confusion morphosyntaxique et sémantico-lexicale avec le français.
p. Nous sommes va à l'église.	Nous sommes allés à l'église.		
q. Nous allons au Mall pour acheter.	Nous sommes allés au supermarché pour acheter .	-Erreur morphologique	
r. Le 25 ^{ème} Decembre, tout le monde	Le 25 décembre, tout le monde	-Erreur syntaxique	
s. Dans le jour de noel,...	Le jour de Noël,...		
t. Les places touristiques comme le Zoo. (C8)	Les sites touristiques comme le Zoo.	-Erreur lexicale et Anglicisme	
u. Apres manger,....	Après avoir mangé,....	-Omissions d' avoir , d' accent	
v. A midi, nous avons resté sous l'arbre...	A midi, nous sommes restés sous l'arbre...	- Confusion entre auxiliaires avoir et être	
w. Sur Jeudi, le 25 decembre, 2004. (C10)	Le Jeudi, le 25 décembre 2004.	-Erreur syntaxique	
x. Nous avons décide à embarquer sur le voyage à Paris.	Nous avons décidé de voyager à Paris.	-Erreur syntaxique	
y. ... les bonbons dans le marché pour le réveillon(C11).	... les bonbons au marché pour le réveillon	-confusion dans l'emploi de dans et de au	
z. Je levé huit heurs dans le matin/ dans le matin les chrétiens vont à l'église	Je me suis levé à huit heures du matin/ le matin les chrétiens étaient allés à l'église.	-Erreur syntaxique	

aa. Dans le matin les chrétiens.... (C12)	Le matin, les chrétiens...	- Erreur syntaxique	
bb. Le jour avant le voyage,...(C14)	La veille,		

KNUST

Ces erreurs sont dues à l'interférence de l'anglais avec le français. Au niveau syntaxique, les apprenants créent des énoncés qui sont calqués sur le modèle des phrases anglaises. Ce qui montre qu'ils ont déjà des représentations des structures anglaises ancrées dans leur mémoire. Cette condition a une forte influence sur ce qu'ils produisent en français. Aussi l'anglais est la langue d'instruction au Ghana. Elle est écrite et parlée par tous les apprenants que ce soit au niveau élémentaire, secondaire ou tertiaire.

Pour mieux exprimer cette ressemblance structurelle, on dira:

sur (C2) en (a) the holydays in USA (b) I arrived at night (c) When it was December 25th, (d) I have returned to Ghana, (e) ...in New York. Sur (C4) on dira en (f) The vacation lasted for three months, (g) ...is a Christian family, (h) We have arrived...(i)...has prepared a delicious meal, (j) The day was a holiday. Sur la copie 5(C5), d'après notre traduction on aura en (k) the feast (that) I took part in is the Christmas, (l) in the morning. En (C6), (m) I have arrived at the house..., (n) We have visited the cinema. En (C7) nous avons relevé (o) she invites me, my cousins....., (p) we are going to church. C'est ce qu'il a voulu dire mais le participe passé du verbe aller lui a échappé c'est pourquoi il a plutôt choisi "va" la forme conjuguée au présent de l'indicatif à la 3^{ème} personne du singulier. (q)...Mall..., c'est un

anglicisme(emprunt d'un mot anglais). C'est une forme de supermarché. (r) The 25th December...c'est aussi de l'anglicisme, l'emploi de la lettre capitale "D" et le manque d'accent sur le "e" dans le mot décembre. (s) In the christmas day, ... Sur la copie(C8), en (t)Zoo est anglicisé. Nous devons aussi prendre note du capital Z. (u) after eating, (v) at noon, we rested under the tree. En (C10) on Thursday, the 25th December, (x) we have decided to embark on the trip to Paris. Sur (C11), (y) ...toffees in the market...(z)...in the morning.. de même en (aa) sur(C12). Sur (C14) (bb) the day before the trip,... .

Nous avons remarqué que dans cette catégorie, l'influence de l'anglais (langue seconde) est dominante. Cela s'explique par les propos d'AMUZU : *« l'anglais, au Ghana, est non seulement la langue de l'administration mais aussi celle de l'enseignement et de la grande presse »* (AMUZU, D.S.Y., 2000 :76).

Les erreurs inclassables peuvent provenir des langues maternelles comme fanti, nzema, haoussa et d'autres dont nous avons des connaissances limitées. D'autres erreurs comme les erreurs développementales font parti des types d'erreurs que nous allons analyser.

3.3.3.1.2 Erreurs développementales:

Nous avons regroupé et interprété les erreurs développementales selon l'ordre dans la **Grille 2** ci - après.

Erreurs développementales			
Erreurs	Correction	Description	Causes
a. J'ai visitée beaucoup les sites touristiques (C2)	J'ai visité beaucoup de sites	-Emploi erroné de beaucoup de	Les apprenants commettent ces erreurs non pas à cause d'une inaptitude mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée.
b. J'ai mangé beaucoup plat	J'ai mangé beaucoup de plats		
c. J'ai visitée mon cousine en France	J'ai visité ma cousine en France	-Emploi erroné de l'adjectif possessif mon Et du participe passé visité .	
d. J'ai joué des jeux (C4)	J'ai joué des jeux	-Omission de la marque du pluriel- x	
e. Il y a beaucoup des gents au marché(C5)	Il y a beaucoup de gents au marché	- Emploi erroné de beaucoup de	
f. J'ai reçois beaucoup de cadeaux	J'ai reçu beaucoup de cadeaux	-Emploi erroné du participe passé reçu et pris	
g. J'ai pris l'avion. (C6)	J'ai pris l'avion		
h. Nous avons décidé aller le supermarché.	Nous avons décidé d'aller au supermarché.	- Omission de de , confusion de le avec au	
i. Tout le monde etaient contents	Tout le monde était content	-Confusion du genre et du nombre de tout le monde	
j. Je passe les vacances à Accra en la maison.....(C7)	J'ai passé les vacances à Accra dans la maison...	- Emploi erroné du participe passé	
k. J'acheterais chaussures, le robes...	J'ai acheté des chaussures, des robes...	-Erreur morphosyntaxique	

l. J'ai faire beaucoup de choses (C9)	J'ai fait beaucoup de choses	- Emploi erroné du verbe faire	Les apprenants commettent ces erreurs non pas à cause d'une inaptitude mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée
m. Je suis alle dans Paris(C10)	J'étais allée à Paris	- Erreur morphosyntaxique	
n. Je vais a la synagogue	J'étais allée à la synagogue		
o. Je vais lire la Torah devant tout le monde	J'avais lu la Torah devant tout le monde	- Erreurs d'orthographe	
p. Je suis allée dans le Paris.	J'étais allée à Paris		
q. Il neigait.	Il neigeait.	-Erreur Morphosyntaxique	
r. Nous peut se baigner.	Nous avons pris notre bain		
s. Je visité à la piscine (C11)	Je suis allé à la piscine	-Emploi erroné du participe passé et de beaucoup de	
t. Je suis rendre une visite à ma tante	J'ai rendu visite à ma tante		
u. J'ai reçois beaucoup des cadeaux(C12)	J'ai reçu beaucoup de cadeaux	-Omission des accents	
v. J'etats tres contente apres j'ai regarde le film. (C13)	J'étais très contente. Après j'ai regardé un film.	-Erreur d'accord du genre et en nombre de l'adjectif content	
w. Tout le monde était contentes	Tout le monde était content		
x. Il m'a acheté beaucoup de chose. (C14)	Il m'a achetée beaucoup de choses.	-Manque d'accord du participe et de la marque du pluriel-s	
y. Nous sommes arrivées à la maison, un fil de ma tante ...	Nous sommes arrivées à la maison, le fils de ma tante ...	-Confusion d'orthographe du mot fil et emploi erroné de l'article défini le	
z. Nous avons préparé des nourriture delicieux	Nous avons préparé des nourritures délicieuses	-Manque d'accord du genre et du nombre de l'adjectif	

aa. ...a la gare pour m'acceuilir. bb. La vielle, je suis allée à l'église.... (C15)	...à la gare pour m'accueillir. La veille, je suis allée à l'église....	délicieux , manque de la marque du pluriel – s -Erreur morphologique	
---	--	--	--

KNUST

Les apprenants appliquent les règles grammaticales d'une manière abusive parce qu'ils essaient de construire des phrases en français sans avoir d'amples expériences sur morphologie des verbes (participe passé des verbes, les temps verbaux et les accords), la formation des adjectifs, la formation du pluriel des mots, emploi des possessifs et sur l'utilisation de l'expression "beaucoup de". On observe que les apprenants n'ont pas assimilé ni intériorisé les règles de grammaire.

En morphologie des verbes, nous avons remarqué des erreurs à propos de la formation du participe passé des verbes *visiter* (dans C2 (a) et(c)), *recevoir* (dans C5 (f) et C12 (u)), *prendre* (dans C6 (g)), *faire* (dans C9 (l)), *aller*(dans C10 (m)), *rendre* (dans C11 (t)). Les temps de ces verbes sont faussement employés. Il s'agissait des vacances de Noël 2013. La plupart des apprenants n'ont pas bien situé l'événement dans son contexte temporaire. Par exemple en C7 (k) (J'acheterais...) au lieu de "j'avais acheté" ou en C10 (n) (je vais...) au lieu de "j'étais allé(e) à la synagogue". Ils peuvent employer d'autres formes plus convenables. Les accords, dans C6 (i), l'apprenant pouvait dire "tout le monde était content" puisque le sujet c'est 'tout le monde''^{3ème} personne du singulier. L'accord des adjectifs dans C6 (i) contents et C13 (w) contentes. "Délicieuses" doit s'accorder en genre

et en nombre avec “ des nourritures” en C14 (z). La généralisation abusive des règles de grammaire s’observe aussi au niveau de l’omission de la marque de pluriel “s” dans C2 (b) plat, C7 (k) le robes, C14 (x) chose, en C14 (z) des nourriture et l’omission de “x” dans C4 (d) des jeux. L’expression “beaucoup de” est utilisée à tort et à travers. Par exemple beaucoup les sites (C2 (a)), beaucoup plat (C2 (b)), beaucoup des gents (C5 (e)). Le possessif “mon” est employé d’une manière erronée devant le mot *cousine* au lieu de “ma cousine”. Certains apprenants sont confus par l’orthographe des mots comme “nageait” (C10 (q)), “accueillir” (C14 (aa)) et “la veille” (C15 (bb)).

Les omissions des accents seront prises en compte par les erreurs de performance plus tard.

3.3.3.1.3 Erreurs intralinguales

Ces erreurs sont relevées et analysées dans la **Grille 3** ci-dessous.

Erreurs intralinguales			
Erreurs	Correction	Description	Causes
a. Je suis visitée le musée (C2)	J'ai visité le musée	-Confusion des auxiliaires avoir et être .	L'apprentissage défectueux de la langue française
b. Les vacances a commencé	Les vacances ont commencé		
c. Le Noël qui je passe...(C3)	Le Noël que j'ai passé	-Omission du pronom relatif que et erreur temporelle	
d. ... le lieu qui le president de USA habite	... le lieu ou habite le président des Etats-Unis	-Erreur morphosyntaxique	
e. Je suis un garçon d'âge dix huit ans(C4)	Je suis un garçon de dix huit ans.		
f. Nous avons pris des photos(C6)	Nous avons pris des vues	-Erreurs lexicale (vues et photos) et d'emploi du participe passé pris	

g. Après ce la, nous avons invité notre camarades	Après cela, nous avons invité nos camarades	-Erreurs d'emploi de cela et du adjectif possessif nos .	L'apprentissage défectueux de la langue française
h. La fête j'ai assisté. (C12)	La fête que j'ai assistée	-Omission de que, manque d'accord en genre et en nombre avec le verbe assister	
i. Le voyage est duré par 3 heures. (C14)	Le voyage a duré 3 heures	-Erreur morphosyntaxique	
j. Les vacances de Noël est commencé.	Les vacances de Noël ont commencé.	-Confusion des auxiliaires avoir et être .	
k. Cet jour était le premier fois	Ce jour était la première fois	-Confusion dans l'emploi de adjectifs démonstratifs " ce " et de " cet ", du genre et du nombre de fois allant avec l'adjectif numéral ordinal première	L'apprentissage défectueux de la langue française
l. Nous sommes allés à un restaurant pour manger	Nous sommes allés au restaurant pour manger	-Manque de au devant le mot restaurant	

Les apprenants dans ce cas ont construit des phrases défectueuses. Cela est dû à l'apprentissage défectueux de la langue française. L'orthographe des mots utilisés est parfaitement non erronée mais du point de vue grammatical, les règles sont mal appliquées. Ils n'ont pas encore intériorisé les structures grammaticales. Les apprenants ne savent pas

conjuguer les verbes aux temps voulus, ils s'inspirent d'une autre forme qui lui ressemble. L'emploi de l'auxiliaire avoir à la 3^{ème} personne du pluriel et la confusion dans l'emploi des auxiliaires *avoir* et *être* (je suis visitée au lieu de j'ai visité en C2 (a)). En C2(b), l'apprenant devait accorder l'auxiliaire avoir avec son sujet "les vacances" (les vacances ont commencé). Nous avons observé qu'il y a une confusion dans l'emploi des adjectifs démonstratifs "ce" et de "cet" ; et aussi du genre et du nombre "fois" au lieu de l'emploi de l'adjectif numéral ordinal "première" dans C14 (k).

Il y a d'autres erreurs que les apprenants peuvent éviter. Par exemple l'omission des accents. Elles sont sévèrement sanctionnées. Elles sont appelées les erreurs de performance.

3.3.3.1.4 Erreurs de performance

Nous avons relevée une quantité d'erreurs dans le corpus qui indique que la question d'inattention ou d'oubli demeure problématique chez notre population de référence. Ce sont les erreurs de performance numérotées de (a) à (xx)

Erreurs de performance			
Erreurs	Correction	Description	Causes
a. Chaque l'après midi (C1)	Chaque après – midi	-Emploi de l'devant chaque.	L'inattention passagères, l'oubli, le "lapsus", dues à des distractions, à la fatigue ou au stress survenant lors des épreuves aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle
b. J'ai aidé sérieusement mon frère	J'ai aidé sérieusement mon frère	-Omission de l'auxiliaire avoir	
c. Je fréquenté l'église	J'ai fréquenté l'église		
d. J'ai visité au restaurant de crêpe. Nous avons acheté le crêpes.	J'ai visité le restaurant des crêpes. Nous avons acheté les crêpes.	-Omission des articles le devant restaurant et des, les devant crêpes	

e. Je fait tout mon possible pour passé les vacances de ma vie.	J'ai fait tout possible pour passer les vacances de ma vie.	- Omission d' avoir . pour devant le verbe, passer doit être à l'infinitif.	pourtant connue.
f. Les vacances commencé le 20 decembre 2013.	Les vacances ont commencé le 20 decembre 2013.	-Omission de l'auxiliaire Avoir Manque d'accent	
g. J'ai passe les vacances (C2)	J'ai passé les vacances	-Manque d'accent	
h. Les vacances était interessant.	Les vacances étaient intéressantes.	-Pas d'accord en genre et en nombre	
i. Noel est une occasion qui est celebré dans le mois de decembre chaque anné.(C3)	Chaque année, le Noël est une occasion qui est célébrée dans le mois de decembre.	-manque d'article, pas d'accord avec le participe passé et manque d' e-muet	L'inattention passagères, l'oubli, le "lapsus", dues à des distractions, à la fatigue ou au stress survenant lors des épreuves aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue
j. Le Noël qui je passe dur	Le Noël que j'ai passé a duré	-Erreur morphosyntaxique	
k. J'ai profité de mes Noel pour visiter des endroits ...	J'ai profité de mes vacances de Noël pour visiter des endroits ...	-Erreurs d'omission de la marque du pluriel- s	
l.la maison blanch le lieu qui le president de USA habite.	la maison blanche, le lieu où habite le président des États-Unis.	-Manque d'accord de l'adjectif blanche , USA (Anglicisme)	
m. Les vacance de Noël a lieu en decembre.(C4)	Les vacances de Noël ont lieu en decembre.	-Erreurs d'omission de la marque du pluriel- s, pas d'accord d'avoir, manque d'accent	
n. Les agent du police	Les agent du police	-manque de la marque s et confusion de l'emploi de de la	
o. Je suis allé a la garre.	Je suis allé à la gare.	-Erreur d'orthographe	
p. La famille est allée à l'église de matin à soir.	La famille est allée à l'église du matin au soir.	-Expression du matin au soir	

q. Les chretiens célèbre...(C5)	Les chrétiens célèbrent.....	-Pas d'accord du verbe célébrer et erreur d'accent	L'inattention passagères, l'oubli, le "lapsus", dues à des distractions, à la fatigue ou au stress survenant lors des épreuves aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue
r. ...pour remercier Dieu pour son protection	...pour remercier Dieu pour sa protection	-Le possessif féminin à la 3 ^{ème} personne du singulier sa	
s. Nous avons rendu une visite ma grand-mère. (C6)	Nous avons rendu visite à ma grand-mère.	-Omission de la préposition à	
t. Nous avons regardé un film qui intitule.	Nous avons regardé un film qui est intitulé /un film intitulé.	-Omission d' être (est) et l'accent intitulé.	
u. Nous allons à les maisons de notre relatifs. (C7)	Nous allons dans notre maison familiale.	-Erreur syntaxique	
v. Les activités que nous avons fait (C8)	Les activités que nous avons faites	-Accord du COD avec le verbe faire	
w. Un visite a le chef de mon village	Une visite au chef de mon village	-Erreur du genre et emploi de au	
x. Apres cela, j'ai visité mes meilleur amis	Après cela, j'ai visité mes meilleurs amis	-Erreur d'accent et de l'omission de la marque du pluriel-s	
y. Pendant nos voyage à Adumasa.	Pendant nos voyages à Adumasa.	- Omission de-s	
z. Mon oncle nous dissait(C9)	Mon oncle nous disait	-Erreur d'orthographe	
aa. Nous avon acheter	Nous avons acheté	- Omission de-s, erreur du participe.	
bb. Nous avon visite nos grand-parent.	Nous avons visite nos grands-parents.	- Omission de la marque du pluriel-s	

cc.	Nous voudrion aller fait des archat	Nous voudrions aller faire des achats	-Erreur morphosyntaxique	L'inattention passagères, l'oubli, le "lapsus", dues à des distractions, à la fatigue ou au stress survenant lors des épreuves aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue
dd.	Nous avons prepare des nourriture.	Nous avons préparé des nourritures.	-Erreur d'accent et de la marque du pluriel-s	
ee.	Decembre, regarde, l'apres-midi et decide(C10)	A propos du mois de decembre, j'ai décidé un après-midi	- Erreur morphosyntaxique	
ff.	Mes cousins et moi achet	Mes cousins et moi achètent	-Pas d'accord du verbe acheter	
gg.	La fête etais très grande. (C11)	La fête était très grande.	- Erreur de l'auxiliaire être	
hh.	Les vacances de noel sommes interessante	Les vacances de Noël sont intéressantes	-Manque d'accent, pas d'accord avec L'adjectif et être	
ii.	Les chretiens celebre ce fête. (C12)	Les chrétiens célèbrent cette fête.	-Manques d'accent, d'accord du verbe et de cette	
jj.	La Noël est la meilleure fête	Le Noël est la meilleure fête	-Erreur du genre	
kk.	Les vacance de Noël. (C13)	Les vacances de Noël.	- Omission de la marque du pluriel-s	
ll.	J'ai fait beaucoup de chose.	J'ai fait beaucoup de choses.	-Omission de la marque du pluriel-s	
mm.	Nous avon mangé du gateau .	Nous avons mangé du gâteau.	-Avon sans s, gâteau pas d'accent	
nn.	La faite était interessant.	La fête était intéressante.	-Homonyme faite/ fête . Pas d'accord de l'adjectif.	
oo.	Nous somme arrivées a la maison. (C14)	Nous sommes arrivées à la maison.	-Omission d'accent sur a . Manque de -s	

pp. Nous sommes rentré à la maison	Nous sommes rentrés à la maison	-Pas d'accord du participe passé rentrés
qq. Ces vacance était interessant parce que j'ai reçu beaucoup de cadeau	Ces vacances étaient intéressantes parce que j'ai reçu beaucoup de cadeaux	-Erreur morphologique, manque de la marque du pluriel- x
rr. Les vacances ont duré trois mois. Il ont commencé. (C15)	Les vacances ont duré trois mois. Elles ont commencé.	- Emploi erroné du pronom il .
ss. Ma fête était excellent.	Ma fête était excellente.	-Pas d'accord avec l'adjectif excellent
tt. La Noël est célébrée par les chrétiens pour commémorer la naissance de Jésus.	Le Noël est célébré par les chrétiens pour commémorer la naissance de Jésus.	- Emploi erroné de l'article défini la . Manque de s dans Jésus.
uu. ...avec les couleurs verte et rouge.	...avec les couleurs verte et rouge.	-Erreur orthographique
vv. Nous avons emballé beaucoup de cadeaux	Nous avons emballé beaucoup de cadeaux	-Pas d'accord du participe passé et erreur d'orthographe
ww. Nous sommes rentré	Nous sommes rentrés	- Pas d'accord du participe passé rentré
xx. Mes vacance de Noël étaient très interessantes	Mes vacances de Noël étaient très intéressantes	-Absence de la marque du pluriel- s , Pas d'accord de l'auxiliaire être et manque d'accent

L'erreur de performance est une erreur d'oubli, d'inattention ou de lapsus. Dans notre corpus les apprenants connaissent les règles mais par l'inattention et incertitude, les erreurs relevées sont commises.

Dans l'emploi des auxiliaires "avoir" et "être": il y a l'omission de "ai" dans (b), (c), (f) et (t) (j'ai aidé, je fréquenté, les vacances commencé, un film qui intitule au lieu de *j'ai aidé, j'ai fréquenté* et *les vacances ont commencé* et *un film qui est intitulé*) ; l'orthographe incorrect de ces auxiliaires est relevé en (aa), (bb) et (mm), nous avons au lieu de *nous avons* ; en (gg), (hh) et (oo), on a "la fête etais, les vacances sommes, nous somme" au lieu de "la fête *était*, les vacances *sont*, nous *sommes*" ; le participe passé des verbes qui précèdent les auxiliaires en (aa), (bb), (dd), (pp), (vv) et (ww) peuvent s'écrire *avons acheté, avons visité, avons préparé, sommes rentrés et avons emballé.*

Les autres verbes : en (z) mon oncle nous *disait* (et non *dissait*) ; en (v) le pronom relatif *que* représente son antécédent les *activités* et la subordonnée "avons fait" doit s'accorder (*avons faites*) ; (ff) mon cousin et moi *achetons* (et non *achet*) ; (ii) les chrétiens *célèbrent* (et non *célèbre*).

L'accord avec les adjectifs : (h) intéressant doit s'accorder en genre et en nombre avec le mot "vacances" donc on dira les vacances *étaient intéressantes* ; (l) la maison *blanche* ; (ss) la fête était *intéressante* ; (x) j'ai visité mes *meilleurs* amis ; les adjectifs possessifs sont aussi utilisés d'une manière erronée, par exemple, dans (r) pour son *protection* (au lieu de *pour sa protection*), (u) les *maisons* de notre relatifs(au lieu de les *maisons* de *nos* relatifs) et (y) Pendant *nos* voyage (au lieu de pendant *notre* voyage)

Il y a aussi la présence des mots pluriels qui ne portent pas la marque de pluriel "s" comme *vacance* en (m), (kk), (qq), (xx) ; *les Noël* (k), *les agent* (n), *des achat* (cc) et *des nourriture* (dd).

Nous avons observé qu'il y a une confusion homographique du mot *faite* (nn) et *fête*. La confusion s'opère aussi au niveau des mots *couleurs* (uu) au lieu de *couleurs*, *cadeux* (vv) au lieu de *cadeaux* et *Jésu* (tt) au lieu de *Jésus*.

Ces erreurs d'inattention peuvent être sanctionnées car elles deviennent des fautes.

Ces domaines du transfert négatif chez les apprenants peuvent aussi s'observer à l'oral.

Les erreurs indiquées dans des diverses grilles précédentes et commentées sont présentées ici en fonction de la fréquence des domaines de difficultés relevées.

Tableau 11 : Bilan général des erreurs

Types d'erreurs	Fréquence	Pourcentage
Les erreurs interlinguales	26	23,64
Erreurs intralinguales	12	10,90
Erreurs performance	46	41,82
Erreurs développementales	26	23,64
Total	110	100

Le **Tableau 11** présente le bilan général des erreurs en fonction de la fréquence des domaines de difficultés relevées dans le test des apprenants. Nous rappelons que nous avons déjà présenté et illustré ces difficultés par des exemples caractéristiques en donnant les causes possibles de ces erreurs dans les grilles et commentaires précédents. Dans l'ensemble il est questions de 110 erreurs. Les erreurs Les erreurs interlinguales représentent 23,64% de toutes les erreurs. Ensuite, viennent les erreurs intralinguales

10,90%. Puis les erreurs de performance s'en suivent avec le plus large pourcentage, 41,82%. Enfin, viennent les erreurs développementales. Elles représentent 23,64 % des erreurs.

3.3.4 ANALYSE DES OBSERVATIONS DE COURS

Nous avons transcrit les termes mal prononcés dans le corpus visionné. La séquence 1 est une leçon de discours rapporté et la séquence 2 est une leçon sur les aspects positifs et négatifs du sport.

Dans la séquence 1 l'enseignant, après avoir donné des instructions en anglais, a commencé la leçon en faisant lui-même des erreurs sur les phonèmes [y] dans *tu* et [Ø] dans *que* : [tu] dois acter, qu'est-ce que [ke] elle dit ?

Il y a une confusion dans la prononciation de *elle* et *il* de la part des apprenants : Mokey, par exemple, a dit : « il dit qu'il boit » il est prononcé comme *ill* en anglais [il]. Le verbe manger est prononcé [mãʒ] dans « elle dit qu'elle mange ».

Cet enseignant incite les apprenants à s'auto-corriger. Par exemple il aide Sandra dans la séance suivante :

Enseignant : Oui Sandra.

Sandra : Ama dit qu'il balaie chambre.

Enseignant : Encore

Sandra : Ama dit qu'il balaie chambre.

Enseignant : Ama, ce n'est pas un garçon. Donc

Sandra : qu'elle.

Enseignant : Ya, ya, encore.

Sandra : Ama dit qu'elle balaie chambre.

Enseignant : Encore

Sandra : Ama dit qu'elle balaie chambre.

Enseignant : Ah, c'est moi qui a fait la faute. (Il met l'article la devant chambre) Ok

Enseignant : encore

Sandra : Ama dit qu'elle balaie la chambre.

La technique utilisée ici est la mise en évidence ou la répétition qui consiste à répéter la phrase erronée jusqu'à ce que l'apprenant perçoive que la forme, en question, doit être redite. L'incitation est l'autre technique employée parce que l'enseignant formule des "encores" dans l'optique de guider Sandra à conclure l'énoncé correctement.

Dans la séquence 2, les apprenants ont des difficultés à produire les sons [œ] dans les mots **seul** [sœl], **spectateur** [spektatœr], **joueur** [ʒwœr] ; [j] dans **gaspille** [gaspij] ; [y] dans **tu** et [ʒ] dans **argent** [arʒã]. L'enseignant aussi a prononcé le mot *gaspille* d'une manière erronée.

L'enseignant dans la séquence 2, ne laisse pas beaucoup de temps aux apprenants de se corriger. Parfois les phrases mal construites sont corrigées par l'enseignant lui-même. Certains des apprenants émettent des phrases incompréhensibles semblables à des paroles incantatoires. Il n'y a pas de réactions de la part de l'enseignant. Il adopte un système de correction collective et parfois incite les apprenants à s'auto-corriger.

Notre analyse des données recueillies révèle que les apprenants ghanéens font beaucoup d'erreurs dans leur production (orale et écrite). Il existe toujours des lacunes dans ce domaine. Quelles sont les implications et les recommandations à nos découvertes ?

CHAPITRE 4

4.0 IMPLICATION DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre est composé de l'implication de notre étude, la validation de nos hypothèses de départ et nos recommandations.

4.1 IMPLICATIONS DE NOTRE ÉTUDE

Dans cette étude, nous avons voulu examiner comment les erreurs constituent une source d'échec ou de réussite de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nos enquêtes sur le terrain nous ont permis de découvrir les réalités suivantes dans l'apprentissage du FLE :

- i. Manque d'enseignants formés en FLE.
- ii. Durée limitée d'apprentissage.
- iii. Réaction des enseignants devant la production des erreurs.
- iv. Les difficultés à comprendre et à s'exprimer.

4.1.1 Manque d'enseignants formés en FLE

Nous avons trouvé que certains enseignants ne sont pas formés dans le domaine FLE. Les enseignants qui ne sont pas assez formés sont repartis en deux groupes :

- i. ceux qui n'ont aucune formation en FLE mais dépendent de leurs expériences dans l'enseignement du FLE pour enseigner.
- ii. ceux qui ont des "Post-Secondary School Certificate 'A' " comme diplôme professionnel mais enseignent dans les SHS. (Tableau 6a p. 52)

Enseigner le français pourrait des fois, être difficile surtout quand l'enseignant n'a pas d'informations suffisantes sur la matière de l'apprenant. La situation est encore pire si

l'enseignant n'a aucune idée sur le contenu à enseigner, car il n'arrivera pas à bien élaborer les activités du cours. L'enseignant risque alors de ne pas satisfaire pleinement les besoins spécifiques de son apprenant.

4.1.2 Durée limitée dans l'apprentissage du FLE

Dans la question 4 (p. 41), 16 apprenants représentant 21,62% ont appris le français pendant une période de 3 ans comparés à 12 répondants représentant 16,22% apprennent le français pendant 10 ans. 9 (soit 12,16%) enquêtés sont en apprentissage du français pendant 4ans. Ces données confirment les raisons données dans le tableau 3 (p. 42). Certains apprenants ont fait le choix tardive d'apprentissage du français pour des raisons personnelles et d'autres ont basé leur choix sur les influences parentales. Etant donné que la durée d'apprentissage en FLE est courte, les apprenants n'ont pas pu couvrir la durée maximum de six(6) ans d'apprentissage parce qu'ils viennent continuer le programme "General Arts" au niveau SHS sans avoir eu l'occasion d'apprendre le français au niveau JHS. Cela a des influences néfastes sur les erreurs qu'ils commettent parce qu'ils n'ont pas la maîtrise des règles du fonctionnement du système linguistique français ce qui se reflète sur les copies que nous avons analysées.

4.1.3 Réactions des enseignants et des apprenants devant la production des erreurs

Bien que la réponse des apprenants soit positive à l'égard des comportements (pas de sentiment de menace) adoptés par les enseignants vis-à-vis de leur erreur, la majorité des enseignants ont affirmé être mécontents devant les erreurs commises par les apprenants. Ce sentiment est bien sur intériorisé par les enseignants parce qu'ils veulent mettre en œuvre la technique qui permet la détente en classe de FLE. Notre présence a des influences sur la

performance des enseignants. Elle les a permis d'adopter face aux apprenants un comportement qui a réduit le sentiment de menace, d'insécurité et d'anxiété.

Les enseignants ont remplacé ces traits négatifs par un comportement de confiance ce qui entraîne le succès de l'enseignement/apprentissage du FLE.

La réaction d'autres apprenants devant l'erreur de l'un de leur camarade de classe est aussi démotivante. Les rires, les moqueries et d'autres grimaces poussent l'apprenant à faire plus d'erreurs. Cette situation n'encourage pas l'apprenant en difficultés à être actif en classe de FLE. Sur le tableau 5 (p.50), 11 des apprenants ont confirmé ce fait. Ils ont aussi parfois des difficultés à comprendre.

4.1.4 Les difficultés à comprendre et à parler le français

Notre enquête a révélé qu'un bon nombre des apprenants ont des difficultés à comprendre le français. C'est la preuve du débit très rapide de certains enseignants. C'est à l'enseignant de simplifier sa langue pour faciliter la compréhension. La durée restreinte de 3 ans d'apprentissage à SHS en est aussi la cause.

Nous avons aussi constaté un manque de fluidité dans l'expression orale des apprenants c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à s'exprimer en français. Comme les heures de contact sont insuffisantes, la distribution de la parole n'est pas équitable, l'envahissement de la peur de faire des fautes et le rire moqueur de leur camarade et certains phonèmes français font que quelques apprenants ont des difficultés à s'exprimer. Tous ces aspects engouffrent l'apprenant dans son ignorance d'où la prolifération des productions erronées en classe comme à l'examen. En tenant compte de ces problèmes, nous proposons des recommandations suivantes.

4.2 RECOMMANDATIONS

Après avoir examiné les influences des erreurs sur apprentissage du FLE chez les apprenants ghanéens, nous avons fait des suggestions pour une amélioration de son enseignement/apprentissage au Ghana. Les problèmes identifiés pendant notre enquête, nous amènent à faire les propositions suivantes :

- i. des techniques de correction appropriées.
- ii. la formation des enseignants surtout en phonétique
- iii. une atmosphère motivatrice en classe de langue
- iv. L'augmentation des heures de contact

4.2.1 Les techniques de correction appropriées.

Nous suggérons d'abord les propositions de NORISH qui consiste à prendre en considération la gravité des erreurs, le moment approprié de correction, les techniques de correction et l'acteur qui est engagé dans la correction l'enseignant ou l'apprenant (NORISH, J. 1987). Beaucoup de didacticiens et pédagogues associent la gravité de l'erreur à la compréhensibilité selon laquelle ils les ont classées en : erreurs de performance et erreurs de compétence en donnant la priorité à la correction de la première. Chaque théorie conçoit la gravité de l'erreur d'une manière différente. Il conviendrait donc que l'enseignant adopte sa formule à lui selon les réalités de sa classe. Quant au moment de correction dans la classe de langue, nous dirons qu'il appartient à l'enseignant de décider. Pour la question de comment corriger les erreurs et quelles techniques faut-il adopter? Il n'y a pas une seule méthode ni recette toute faite. Nous suggèrent que l'enseignant donne des indices suffisants qui aideraient les apprenants à s'auto-corriger. Ensuite, nous proposons que chaque enseignant prenne conscience que l'erreur fait partie du processus normal d'apprentissage et

qu'elle est porteuse d'information sur les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est à lui de trouver les approches adéquates pour y remédier.

4.2.2 La formation des enseignants surtout en phonétique

Il faut instituer les programmes d'apprentissage phonétique au niveau des écoles normales afin de bien équiper l'enseignant dans le domaine de la correction phonologique. L'absence de cette pratique a des conséquences désastreuses sur l'enseignant et l'apprenant du fait qu'elle constitue une source de difficultés majeures dans le développement de ses capacités phonétiques. Nous devons ignorer l'idée de GERMAIN (1993) qui postule que les habiletés phonétiques se développent sans intervention pédagogique.

Il faut former des enseignants chercheurs qui ont des connaissances sur les technologies nouvelles, par exemple surfer sur l'internet, afin de faire des recherches. Puisque la langue évolue, ces enseignants doivent être des modèles dont l'apprenant doit s'inspirer en vue de modeler son comportement (par exemple la manière dont il s'exprime en français et corrige les devoirs à temps). Ils doivent être des évaluateurs fidèles. Les notes de l'apprenant sont très importantes pour le succès ou l'échec de son apprentissage en FLE et de sa performance pendant le WASSCE.

Quant aux enseignants non-formés dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous recommandons qu'ils suivent des "sandwich courses" organisés par l'Université d'Education de Winneba et l'Université de Cape Coast dans le but de les aider à obtenir des diplômes d'études supérieures en éducation.

4.2.3. L'atmosphère motivatrice en classe de langue

Tout un chacun de nous a ses préférences, ses passions dans un apprentissage et, inévitablement, des difficultés. Il faut donc accepter quoi qu'en soit le cas, il doit avoir une forte motivation. Il en est de même pour l'apprentissage du français. L'enseignant doit savoir que le succès de l'acte éducationnel dépend de la maîtrise des méthodes, des techniques de travail et de son intérêt pour éveiller l'attention de ses apprenants, pour les motiver. Il est donc nécessaire que l'enseignant établisse un climat de confiance et adopte, comme style de travail, une attitude ferme (vis-à-vis des comportements démotivants comme des rires moqueurs par exemple) mais bienveillante à l'égard des apprenants et de leur production.

Un bon environnement physique dans la classe est facteur motivateur. Les autorités doivent assurer la construction des salles de classe bien aérées et bien spacieuses, un endroit dépourvu de pollution d'air et de bruit pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous pensons que l'inclusion des activités ludiques, comme le jeu de rôle, la simulation, la poésie et les chansons françaises, susciteront le plaisir de divertissement et de motivation dans la classe de FLE.

A l'écrit, bon nombre d'enseignants ne corrige pas les copies à temps pour que l'apprenant ait un feedback qui est l'un des facteurs motivateur.

Les autorités doivent assurer la présence des systèmes de communication et d'écoute tels que les chaînes de télévision(TV5), de radio (RFI), les centres multimédia(cyber café) et les laboratoires de langues pour motiver l'apprenant à faire des recherches personnelles et à se familiariser avec les phonèmes français.

4.2.4 L'augmentation des heures de contact

Selon GIRARD (1972), il est difficile pour l'enseignant d'une langue étrangère de créer et de développer des habitudes linguistiques au cours des horaires d'enseignement collectif limités. Alors, pour que l'enseignant ghanéen ait assez de temps pour les exercices grammaticaux et lexicaux, nous suggérons qu'on augmente des horaires de contact d'enseignement/apprentissage du FLE, actuellement, de six séances de 40 minutes par semaine, selon Ministry of Education (1999 Sept.), à sept séances au moins, pour l'amélioration de la compétence communicative. Ce phénomène va réduire la récurrence des erreurs dans la production des apprenants au niveau SHS. Ceci aura des répercussions sur leur réussite aux examens de fin d'étude (WASSCE).

4.3 VALIDATION DES HYPOTHESES

Nos résultats montrent que l'apprentissage du français est influencé par beaucoup d'erreurs. Plusieurs facteurs sont à l'origine de la production erronée des apprenants en FLE.

Notre première hypothèse stipule que *“Les apprenants ont des difficultés à maîtriser les règles morphosyntaxique ou grammaticale et phonétique qui régissent l'apprentissage du français”*. Nos résultats prouvent que les règles de grammaire en français constituent un phénomène majeur dans leur production écrite. Le graphique 8 (p. 46) nous a montré que 40,54% ont affirmé commettre des erreurs grammaticales. Dans le tableau 5 (p. 50), les apprenants ont confessé que les nombreuses règles de grammaire sont les raisons pour lesquelles ils commettent des erreurs en français. Cependant, le test de rédaction atteste le fait que sur les quinze copies analysées, en dehors de l'influence de la langue anglaise premièrement acquise encore connue sous le nom des erreurs interlinguales (les erreurs dues à la surgénéralisation des règles morphosyntaxiques), les apprenants ont fait plusieurs erreurs

grammaticales dans la catégorie des erreurs de performance soit 41,82% des erreurs (tableau 11, p. 77). Ce problème pourrait aussi provenir de la connaissance restreinte de la grammaire française. Ces erreurs de performance sont dues à l'inattention et à l'incertitude des apprenants. Ces erreurs constituent des fautes qu'ils peuvent éviter. A la base de ce constat, notre première hypothèse est validée.

La deuxième hypothèse postule que : *“Les erreurs proviennent de la méthodologie de l'enseignement adoptée par les enseignants”*. Notre enquête nous a révélé qu'un bon nombre d'enseignants n'adopte pas comme méthode l'Approche communicative. Comme l'indique le graphique 18 (p. 56), 8 répondants formant 57,14% utilisent plus d'une méthode à la fois c'est-à-dire une combinaison de méthodes. Les pratiques de la méthode traditionnelle est notoire du fait que certains enseignants font recours à la langue maternelle ou la langue seconde pour faciliter la compréhension de leur leçon ce qui est à l'origine des erreurs d'influence linguistique que nous avons, par exemple, relevées sur les copies des apprenants enquêtés. Ceci confirme notre deuxième hypothèse.

La troisième hypothèse émet l'idée que: *“Le transfert linguistique est à la base de la production des erreurs chez les apprenants”*. Nos résultats ont montré que l'apprentissage du FLE est influencé par le système linguistique anglais déjà intériorisé par les apprenants. C'est pourquoi ils transposent les structures de leur langue d'instruction dans leur production écrite. Ce phénomène concourt à la production des erreurs interlinguales que nous avons relevées sur les quinze copies analysées. Par exemple, sur la copie 4 (C4), l'apprenant écrit en (g) la famille de mon oncle *est une chrétienne famille* (.....is a christian family) et en (h) *nous avons arrivé à deux heures* (we have arrived at two o'clock). A l'oral, lorsqu'un phonème en français n'appartient pas à L1 ou à L2 de l'apprenant sa réalisation

devient difficile pour lui c'est-à-dire qu'ils prononcent mal le mot dans lequel se trouve le phonème problématique. Nos enquêtes ont aussi révélé que les phonèmes [œ] [ɜ], [j] et [y] sont substitués par les phonèmes proches de l'anglais. Ces révélations montrent la validation de la troisième hypothèse de notre étude.

Selon la quatrième hypothèse, *les techniques de correction de l'enseignant ne sont pas adéquates*. Sur le graphique 10 (p. 48), 61 apprenants soit 82,43% ont répondu que les enseignants les aident à s'autocorriger. 60 formant 81,08% ont affirmé que les enseignants les aident à faire des corrections collectives c'est-à-dire l'enseignant fait participer tous les apprenants dans la correction de l'erreur de l'un d'entre eux. Dans le tableau 9 (p. 60), certains enseignants n'adoptent pas des techniques de correction appropriées car ils n'ont pas beaucoup de connaissances sur ces techniques. Bien que bon nombre d'entre eux adopte de bonnes techniques, aucun d'eux n'est pas en mesure de faire mention de la correction phonétique. Ils ont des lacunes dans ce domaine puisqu'ils ont besoins d'être corrigé eux-mêmes parce que la récurrence de ces erreurs a induit une sorte de fossilisées en eux. D'aucuns diraient qu'ils ne sont pas bien formés.

D'après la cinquième hypothèse, *les cours sont entrepris par le personnel non formé*. Notre enquête révèle que les enseignants ne sont pas formés. Dans le tableau 6a (p. 52), 5 des 14 enseignants répondants non pas des qualifications professionnelles. L'efficacité de l'enseignement dépendrait d'une partie de la bonne connaissance méthodologique et de la technique de corrections des erreurs de l'enseignant. Néanmoins le tableau 9 (p. 60) montre que la majorité des enseignants ont des connaissances restreintes quant à ce qui concerne les techniques de correction des erreurs. Notre observation révèle aussi des erreurs phonétiques

de certains enseignants. S'ils sont bien formés, je ne pense pas qu'il y aura des difficultés à prononcer certains phonèmes comme [y].

KNUST



CONCLUSION

Nous rappelons que notre étude porte sur comment l'erreur est une source de réussite ou d'échec de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Notre objectif est d'exposer l'influence des erreurs et l'impact de la correction de celles-ci sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans les SHS au Ghana. Notre objectif nous a aidé à formuler les hypothèses suivantes que nous avons toutes validées après avoir mené notre enquête :

- i. *Les apprenants ont des difficultés à maîtriser les règles morphosyntaxiques ou grammaticales et phonétiques qui régissent l'apprentissage du FLE.*
- ii. *Les erreurs proviennent de la méthodologie de l'enseignement adoptée par les enseignants.*
- iii. *L'interférence linguistique est à la base de la production des erreurs chez les apprenants.*
- iv. *Les techniques de correction de l'enseignant ne sont pas adéquates.*
- v. *Les cours sont entrepris par le personnel non formé.*

D'abord, nous avons présenté les points de vue des diverses théories sur la conception d'erreur, à savoir les théories behavioriste, cognitiviste et constructiviste ; le traitement des erreurs dans les courants méthodologiques qui en résultent et les travaux ou les contributions d'autres chercheurs dans ce domaine. Ensuite, nous avons fait un aperçu du français dans le système secondaire plus précisément les SHS ghanéennes. Après, nous avons présenté notre méthodologie de recherche.

Afin de recueillir les données pour notre analyse, nous avons distribué des questionnaires aux apprenants et aux enseignants d'Opoku Ware SHS, Prempeh SHS, Kumasi Anglican

SHS, Kumasi Academy SHS, Saint Louis SHS et d'Asanteman SHS dans la métropole de Kumasi. Nous avons aussi recueilli des données qualitatives à partir d'un test de rédactions et d'une observation en classe de FLE dans les dites écoles.

Les résultats de notre enquête révèlent qu'il existe des obstacles dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana plus particulièrement l'influence des erreurs et l'impact de la correction de ces dernières sur l'apprentissage. En conséquence, les apprenants commettent beaucoup d'erreurs à cause des attitudes culpabilisantes des enseignants ou l'ambiance dans la salle de classe, des règles grammaticales mal assimilées et certains phonèmes mal prononcés. Enfin, nous avons identifié, parmi tant d'autres des entraves suivantes :

- i. Manque d'enseignants formés en FLE
- ii. Durée limitée d'apprentissage.
- iii. Réaction des enseignants devant la production des erreurs.
- iv. Les difficultés à comprendre et à s'exprimer.

D'après les résultats de notre analyse, nous pensons que pour un niveau supérieur de compétence et de réussite scolaire dans nos SHS, nous avons fait des suggestions suivantes qui aideraient à minimiser l'occurrence des erreurs en classe de FLE :

- i. des techniques de correction appropriées.
- ii. la formation des enseignants surtout en phonétique
- iii. une atmosphère motivateur en classe de langue.
- iv. une augmentation des heures de contact

Ces recommandations pourront éveiller la conscience des autorités, des enseignants et des apprenants que malgré leurs efforts les erreurs vont toujours exister et font partie intégrante de l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est à eux de savoir les mesures à prendre pour les intégrer et non les refouler ou les reléguer au deuxième rang dans l'apprentissage du français au Ghana.

L'état de la recherche sur les erreurs dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères demeure un domaine très large. Par conséquent, nous ne pouvons pas tout aborder. Nous estimons qu'il est fort possible que les points non couverts pourraient constituer des bases de départ pour des recherches postérieures.



BIBLIOGRAPHIE

- AMONOO, R.F. (1988): *The Graft in its early years*. Accra, Black Mask Limited.
- AMUZU, D. S. Y., (2000): « Problèmes de bilinguisme au Ghana » In : D. D. Kuupole (ed.), *Coexistence of Languages in West Africa. A Socio-linguistic Perspective*. Takoradi, St. Francis Press, pp. 72-87.
- AMUZU, D. S. Y., (2001): « impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Ghana ». In : D. D. Kuupole (ed.), *New Trend in Languages in contact in West Africa*, Takoradi, St. Francis Press, pp. 1-19.
- ASTOLFI, J-P. (2003): *L'erreur un outil pour l'enseigner*. Paris, ESF éditeur.
- BEACCO, J.C., (2007) et al, *L'approche par compétences de l'enseignement des langues*. Paris, Didier.
- BOGAARDS, P. (1988): *Langue et Apprentissage des Langues : Aptitude et effectivité dans l'enseignement des langues*. Paris, Hatier-Crédif.
- BESSE, H., & PORQUIER, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hachette/CREDIF.
- BLOOM, B.J. (1979): *Caractéristiques individuels et apprentissages scolaires*. Paris, Nathan.
- BROUSSEAU, G. (1990) : *Le contrat didactique*. Paris, Edition Hachette
- CASTELLOTTI, V. (2004) : *La langue Maternelle en classe de Langue Etrangère*. Paris, Clé International.

- CORDER, S. (1980) : « *Que signifie l'erreur des apprenants* », In : International Review of Applied Linguistics 5, p.25
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005) : *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Nouvelle Edition, Paris, PUG.
- CUQ, J.-P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. ASDIFLE, Paris, Clé International.
- DEBYSER, F. (1970) : *La linguistique contrastive et les interférences*. Français dans le Monde, No.8:31-61
- DUBOIS, J., et al, (2007): *Hôtellerie- restauration.com*. Paris, CLE International.
- GALISSON, R. (1998): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE International.
- GIRARD, D. (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues* (4è éd.). Paris, Librairie Hachette.
- GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International, col. DLE, p.203.
- GUIDE BELIN DE L'ENSEIGNEMENT. (2005): *Enseigner le FLE, Pratique de classe*. Paris, Edition Belin p. 86.
- HOUIS, M. (1971): *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*. Paris, PUF.
- KRASHEN, S. & T. D. TERREL. (1983): *The natural approach : Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

LADO, R. (1957): *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor : The University of. Michigan, Michigan.

LAMY, A. (1976): “La pédagogie de la faute et de l’acceptabilité” dans « *L’étude de linguistique appliquée* » No. 22, p. 122.

LOUIS-CHARLES, J-A. (2012): “*les erreurs récurrentes en français, langue seconde (FLS) : un code de correction comme outil de référence, peut-il aider les apprenants à les corriger ?*”(Thèse de mémoire, Université du Québec à Montréal).

MACKEY, W. F. (1976): *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Editions Klincksieck.

MARQUILLO, L. (2003) : *L’interprétation de l’erreur*. Paris, Clé International

NORISH, J. (1987): *Language learners and their errors*. Essential Language Teaching Series. London, MacMillan Press.

ORELON, G. (1964) : « *Le transfert* » In : Fraise, F. & Piaget, J. (édition) : *Traité de Psychologie Expérimentale*. IV : 115-117.

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

PESCHEUX, M., (2007) : *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris, Edition Harmattan.

PORCHER, L. (1995): *Le français langue étrangère : Emergence et enseignement d’une discipline*. Paris, Hachette.

PUREN, C. (1988): « *Se former en didactique des langues* ». Paris, Ellipses.

RABADI, N. et ODEH, A. (2010): *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*
Vol. 2 No.2, 2010, pp. 163-177.

RAHMATIAN, R. (2007): *Plume*, première année, numéro 2, Automne-hiver 2005, pp. 105-123.

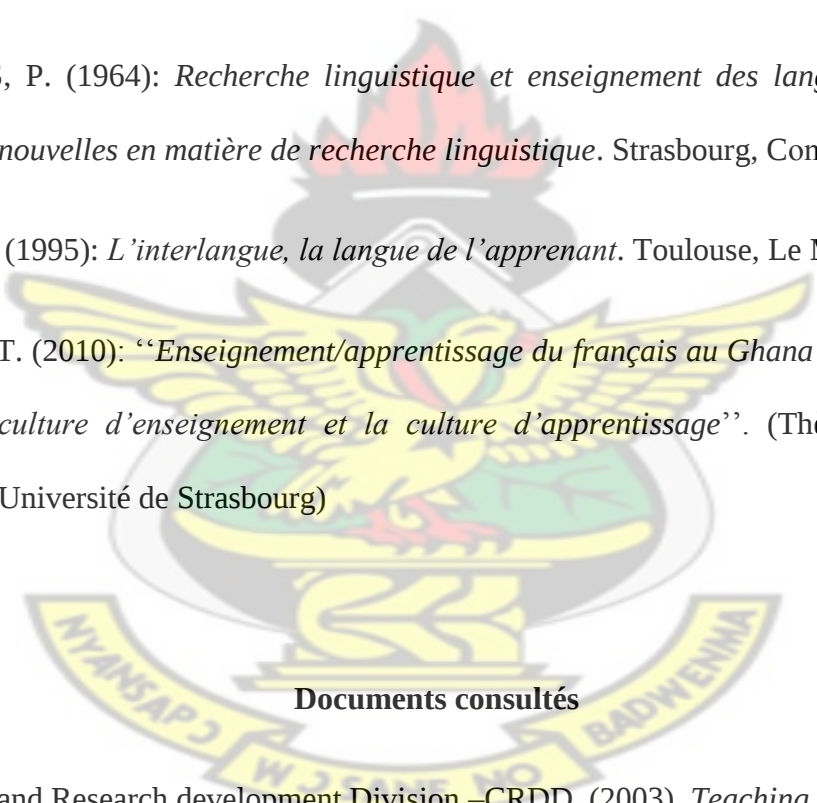
RICHARDS, J. (1980): *A non contrastive Approach to Error Analysis*. London, Longman.

SELINKER, L. (1972): « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics*, 10, (3): 209-231.

STREVENS, P. (1964): *Recherche linguistique et enseignement des langues. Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

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

YIBOE, K. T. (2010): “*Enseignement/apprentissage du français au Ghana : Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*”. (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg)



Documents consultés

Curriculum and Research development Division –CRDD, (2003), *Teaching syllabus for French, Senior Secondary School*, Ministry of Education, Ghana

Government of Ghana, (2007), *White Paper On The Report of the Education Reform Review Committee*. Accra, Ghana.

La Lettre Diplomatique N° 78: Ghana 50ans d'indépendance: « *une démocratie apaisée, une économie performante* » Edité par la SARL V.F.C

Le Nouveau Petit Robert(2008) : *Dictionnaire de la langue française*. Nouvelle Edition millésime.

Teaching syllabus for French, Senior Secondary School 1-3, (2010)

Issued by Curriculum and Research development Division –CRDD. Ghana Education Service.

WAEC (2006): *The Chief Examiners' Report on General Arts programme SSSCE (French)*. Accra.

WAEC (2009): *The Chief Examiners' Report on General Arts programme WASSCE (French)*. Accra.

SITOGRAPHIE

BREAL, M. (1898) : **“Significance of language”** (consulté en décembre 2013):
http://en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_52/April_1898/Significance_of_Language

LOKMAN D., HUSEYIN G. (2009): **«De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE »** (consulté en octobre 2013):<http://www.resource-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/.../lokman.pdf>

ANNEXE 1

Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi

Department of Modern Languages

Questionnaire for learners.

PROJECT TOPIC: **ERROR: SIGN OF SUCCESS OR FAILURE OF TEACHING AND LEARNING OF FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE: CASE STUDY OF LEARNERS FROM SOME SELECTED SENIOR HIGH SCHOOLS IN THE KUMASI METROPOLIS .**

The purpose of this research is for academic work only. Respondents are assured that information collected will be held confidential in accordance with the ethics of research.

INSTRUCTION: Please, TICK (X) answer in the boxes provided or write your answer where appropriate.

1. Sex M [] F []
2. Age : []
Between 15-16years [] 17-20 years [] 20 years above []
3. Form: SHS 3
4. For how long have been studying French?
5. Why have you chosen to study French?
.....
.....
6. A. How many languages do you speak?
B. List them.
i.....ii.....iii.....iv.....
7. A. which of these languages can you write?

i.....ii.....iii.....iv.....

B. Do they influence your written skills ?

Yes []

No []

C. Do they influence your oral production?

Yes []

No []

8. Do you make errors in your written and oral productions?

Yes []

No []

9. At which area of learning do you commit errors ?

Grammar [] Conjugaison [] Vocabulary [] Pronunciation []

10. What is the reaction of your teacher when you commit errors?

Favourable []

Unfavourable []

11. Do you engage in self-corrections of errors?

Yes []

No []

12. Do you engage in collective corrections in errors?

Yes []

No []

13. According to you, do error corrections influence your output?

Yes []

No []

14. If you are given the opportunity to give the raisons why you commit errors in French, what would you say?

.....

.....

.....

.....

THANK YOU

MERCI BEAUCOUP

Version française du questionnaire pour les apprenants

1. Sexe : M [] F []
2. Classe d'âge : Entre 15-16ans [], Entre 17-20ans [], Plus de 20 ans []
3. Niveau: SHS 3
4. Pendant combien d'années avez-vous étudié le français?
5. Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?
.....
.....
6. A. Combien de langues parlez-vous?
B. Citez-les.
i.....ii.....iii.....iv.....
7. A. Lesquelles de ces langues pouvez-vous écrire ?
i.....ii.....iii.....iv.....
B. Ces langues influencent-elles vos productions écrites ?
Oui [] Non []
C. Ces langues influencent-elles vos productions orales ?
Oui [] Non []
8. Faites-vous des erreurs dans vos productions écrite et orale?
Oui [] Non []
9. A quel niveau se situent vos erreurs ?
Grammaire [] Conjugaison [] Vocabulaire [] Prononciation []
10. Quelle est la réaction de l'enseignant devant vos erreurs?
Favorable [] Défavorable []

11. Faites –vous des autocorrections ? Oui [] Non []

12. Faites-vous des corrections collectives? Oui [] Non []

13. Selon vous, est-ce que les corrections influencent votre performance?

Oui []

Non []

14. Si on vous donne l'occasion de donner les raisons pour lesquelles vous faites des erreurs en français, que diriez-vous ?

KNUST



ANNEXE 2

Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi

Department of Modern Languages

Questionnaire for teachers.

PROJECT TOPIC: **L'ERREUR, SIGNE DE PROGRESSION OU D'ECHEC DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE FLE : CAS DES APPRENANTS DE QUELQUES SENIOR HIGH SCHOOLS DANS LA METROPOLE DE KUMASI."**

The purpose of this research is for academic work only. Respondents are assured that information collected will be held confidential in accordance with the ethics of research.

INSTRUCTION: Please, TICK (X) answer in the boxes provided or write your answer where appropriate.

Institution/Ecole.....

1. Sexe : M [] F []
2. Combien d'années êtes-vous dans l'enseignement du français ?.....
3. Quelle est votre qualification ?
- Professionnelle :
- Académique :
4. A. Combien de périodes avez-vous par semaine ?
.....B.
Est-elle suffisante pour les parcours en classe de langue ?
5. Avez-vous reçu des formations en FLE ? Oui [] Non []
6. Quelles sont les méthodes (livres) que vous utilisez pour vos cours ?

7. Quelle méthodologie ou approche utilisez-vous en classe ?

Approche communicative [] Méthode traditionnelle [] Méthode SGAV []

Méthode directe [] combinaison des méthodes []

8. Comment réagissez-vous si les apprenants commettent des erreurs à l'écrit ou à l'oral ?

.....
.....

9. Comment réagissent les apprenants après votre correction ?

Motivés []

Découragés []

10. Répètent-ils ultérieurement les mêmes erreurs après la correction ?

.....

11. Avez-vous des idées sur les techniques de correction d'erreurs ?

Oui []

Non []

12. Quelles techniques de correction adoptez-vous ?

i.....
ii.....
iii.....
iv.....

13. Quelles sont vos impressions à propos de leur performance en fin de parcours

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE 3

Written test

Write an essay on the topic below in French. Your essay should be between 100 and 150 words. Vous venez de passer vos dernières vacances de Noël. Décrivez comment vous les avez passées. Exemple de la copie 14

14 Décrivez comment vous avez passé les vacances Noël

Les vacances de Noël ~~est~~ commencent le 18 décembre 2013. J'ai passé ces vacances avec ma tante qui habite à Nkawkaw. Je suis partie de Nkawkaw le premier jour de Noël. Le jour avant le voyage Je suis allée à la boutique pour acheter ~~Des~~ belles robes. Je suis partie de Nkawkaw à ~~10~~ 11 heures du matin. Je suis allée à la gare pour prendre l'autobus. ~~Le~~ voyage est duré ~~par~~ 3 heures. Quand je suis arrivée, ma tante était à la gare pour m'accueillir.

Le deuxième jour de Noël, ma tante et moi sommes allées à l'église le matin. De l'église, nous ~~ate~~ sommes allées au marché pour acheter des ingrédients. Quand nous sommes arrivées à la maison, un fils de ma tante était arrivé de France. Nous étions très contentes. Il m'a acheté beaucoup de choses. Nous avons préparé des nourritures délicieuses et nous avons mangé le soir, nous avons regardé un film intéressant.

Le jour après, je suis allée à la montagne de Kwahu avec mon cousin. ~~Cet~~ jour était le premier fois que j'ai vu la montagne. La montagne était belle et il avait beaucoup d'arbres (sur la montagne). Nous sommes allées à un restaurant pour manger. Nous sommes ~~se~~ rentrées à la maison à dix-huit heures. Le soir, nous sommes allées au cinéma pour regarder un film de Noël.

J'ai passé une semaine à Nkawkaw. Je suis venue à Kumasi le 30 décembre 2013 pour faire la préparation pour aller à l'école. Ces vacances ~~étaient~~ intéressantes parce que j'ai reçu beaucoup de cadeaux.

ANNEXE 4

Exemple de la copie 10

François. (10)

Lundi, le 24 mars, 2014.

Decrivez comment vous avez passé les vacances de Noël

LES VACANCES DE NOËL GRANDES VACANCES.

Sur Jeudi, le 25 décembre 2004. Ma famille a décidé à embarquer sur le voyage à la région de Brong Ahafo par emplacement vu. Mais Nous avons décidé à embarquer sur le voyage à Paris.

Je suis allée dans le Paris avec mes parents et mes frères. Nous sommes arrivés, il neigait. Sur la côte, il y a beaucoup de choges à faire; nous peut se baigner, faire de la planche à voile. nous avons aussi visité le Marais Poitevin. C'est une région pittoresque mais tranquille. Ce n'est pas devenue trop touristique. Nous avons fait des promenades en barque. Malheureusement, quand mon oncle est sorti de la barque, ses lunettes sont tombées dans l'eau.

Le lundi, je vais à la synagogue avec ma famille, Je vais lire la Torah devant toute le monde. J'ai un peu peur. L'après midi, nous allons faire une fête chez ma tante et bien sûr, sa famille, et ses amis vont me faire de cadeaux. Après la fête, je suis allée au cinema et je suis regardé un film intitulé the "Adventures of the great Cocotier et the explorer". Aussi quand je su Après je vai

ANNEXE 5

Exemple de la copie 2

Decrivez comment vous avez passe les vacances de Noël

J'ai passe les vacances de Noël ^{dans} aux États unis. J'ai passe mes vacances chez ma tante en californie. Les vacances ^{ont} duré un mois. J'é parti au début de novembre et j'ai ^{revu} revu le quatre Janvier. J'ai mon passeport et des visas. Le jour du départ je mets affaires dans ma valise.

Pendant mes vacances, il fait froid. Mon père me conduit à l'aéroport. Je suis arrivée à la nuit. Mon voyage était excellent. Je suis allée chez ma tante avec un taxi. Quand je suis arrivée, chez ma tante, j'étais contente. Le lieu était beau.

Quand j'étais dans aux États unis, j'ai ^{visité} visité beaucoup les sites touristique. Je suis visité le musée au cinema et au stade. Ma tante et moi sortions au restaurant. J'ai mangé beaucoup plats comme; hamburger, omelette et d'autres. Alors je ^{j'ai} suis visité ma cousine en france. Quand il était décembre 25, j'ai dit Joyeux Noël à ma tante et mes amis.

J'ai retourne au chand. j'ai dit au revoir à ma tante. Ma les vacances était intéressant.

TABLE DES MATIERES

Déclaration	i
Dédicace	ii
Remerciements	iii
Sigles utilisés	iv
Résumé	v
Abstract	vi
0.0 INTRODUCTION	1
0.1 Problématique	2
0.2 Objectifs du travail	3
0.3 Justification du sujet	3
0.4 Délimitation	4
0.5 Méthode du travail	4
0.6 Hypothèse de départ	5
0.7 Plan du travail	5
CHAPITRE 1	
1.0 CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	6
1.1 INTRODUCTION	6
1.2 CADRE THEORIQUE	6
1.2.3 Théorie d'enseignement/apprentissage	6
1.2.1.1 Théorie behavioriste	6
1.2.3.2 Théorie cognitiviste	8
1.2.2 Les méthodologies du FLE et la notion d'erreur.	9

1.2.2.1	Les termes <i>méthodologie</i> et <i>méthode</i>	9
1.2.2.2	Le traitement de l'erreur dans les différentes méthodes	11
1.2.2.2.1	Méthode traditionnelle	11
1.2.2.2.2	Méthode Directe	12
1.2.2.2.3	Méthode audio-visuelle (MAO)	13
1.2.2.2.4	Méthode structuro-globale audio-visuelle	14
1.2.2.2.5	Approche communicative	14
1.2.2.2.6	Approche communautaire	16
1.2.2.2.7	Méthodologie naturelle	16
1.2.2.2.8	Méthodologie axée sur la compréhension	17
1.2.3	Concept d'erreur	18
1.2.4	L'analyse contrastive	19
1.2.5	L'analyse des erreurs	20
1.2.6	Transfert linguistique	22
1.2.7	Interlangue	23
1.3	TRAVAUX ANTERIEURS	23
CHAPITRE 2		
2.0	LE FRANÇAIS DANS LES SENIOR HIGH SCHOOLS AU GHANA	27
2.1	HISTOIRE DU FLE AU GHANA	27
2.2	IMPORTANCE DU FLE DANS LES SHS	28
2.3	LES OBJECTIFS DU SYLLABUS DE SHS	30
2.4	TRAITEMENT DES ERREURS DANS LES METHODOLOGIES UTILISEES	33
2.5	PRATIQUE DE CORRECTION EN CLASSE DE FLE	34

CHAPITRE 3

3.0	CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNEES	36
3.1	INTRODUCTION	36
3.2	CONSTITUTION DU CORPUS	36
3.2.1	Population de référence	36
3.2.2	Instruments de recherche	37
3.2.2.1	Questionnaires	38
3.2.2.2	Tests	38
3.2.2.3	Observations	39
3.3	PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	39
3.3.1	Analyse du questionnaire recueilli auprès des apprenants	39
3.3.2	Analyse du questionnaire recueilli auprès des enseignants	51
3.3.3	Analyse du corpus de test de rédaction	61
3.3.3.1	Indentification et description des erreurs par catégorie	62
3.3.3.1.1	Les erreurs interlinguales	62
3.3.3.1.2	Les erreurs développementales	66
3.3.3.1.3	Les erreurs intralinguales	70
3.3.3.1.4	Les erreurs de performance	72
3.3.4	Analyse des observations de cours	79

CHAPITRE 4

4.0	IMPLICATION DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS	81
4.1	IMPLICATION DE L'ETUDE	81
4.1.1	Manque d'enseignants formés en FLE.	81
4.1.2	Durée limitée dans l'apprentissage du FLE	82

4.1.3	Réactions des enseignants et des apprenants devant la production des erreurs	82
4.1.4	Les difficultés à comprendre et à parler le français.	83
4.2	RECOMMANDATIONS	84
4.2.1	Les techniques de correction appropriées	84
4.2.2	La formation des enseignants surtout en phonétique	85
4.2.3	L'atmosphère motivateur en classe de langue.	86
4.2.4	L'augmentation des heures de contact	87
4.3	VALIDATION DES HYPOTHESES	87
	CONCLUSION	91
	BIBLIOGRAPHIE	94
	SITOGRAFIE	98
	ANNEXE 1	99
	ANNEXE 2	103
	ANNEXE 3	105
	ANNEXE 4	106
	ANNEXE 5	107

