

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES



ANALYSE DES ERREURS DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

DES ÉTUDIANTS DE FLE À L'UNIVERSITÉ DU GHANA

EMMANUEL KUNDE WAMPAH

DEPARTMENT OF FRENCH

JULY, 2019

UNIVERSITY OF GHANA, LEGON

COLLEGE OF HUMANITIES

ANALYSE DES ERREURS DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

DES ÉTUDIANTS DE FLE À L'UNIVERSITÉ DU GHANA.

BY

EMMANUEL KUNDE WAMPAH

(10285936)

**THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON IN
PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF**

MASTER OF PHILOSOPHY FRENCH DEGREE

DEPARTMENT OF FRENCH

JULY, 2019

DECLARATION

CANDIDATE'S DECLARATION

I, **Emmanuel Kunde Wampah**, hereby declare that this thesis, with the exception of the citations, is the result of my own original research undertaken under supervision, and that no part of it has been presented for another degree in this University or elsewhere. I am solely responsible for all errors and inaccuracies in this work.



.....
EMMANUEL KUNDE WAMPAH

STUDENT

30-07-2019

.....
DATE

SUPERVISORS' DECLARATION

We, **Dr. P. D. Kpoglu** and **Dr. C.A. Sallah** hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Ghana, Legon.



.....
DR. P.D. KPOGLU

(PRINCIPAL SUPERVISOR)

30-07-2019

.....
DATE



.....
DR. C.A. SALLAH

(CO-SUPERVISOR)

30-07-2019

.....
DATE

DÉDICACE

Ce travail de recherche est dédié à mes très chers : M. Kwesi Amoah **Wampah**, mon père ; Mme. Akosua Brenya **Nyatah**, ma mère et Nunu Efiawonorkpor **Takora**, ma grand-mère maternelle qui ont peiné pour assurer mes premiers pas d'éducation scolaire.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les Docteurs **P.D. Kpoglu**, notre directeur principal et **C.A. Sallah** notre directeur adjoint de mémoire pour nous avoir accordé une énorme liberté dans le développement de nos idées et de nous avoir si bien guidé aux moments où nous en avons le plus besoin.

Nous tenons à remercier la cheffe de département, Docteur **S. Chachu** pour la qualité de ses conseils aux moments où j'en avais le plus besoin et qui m'ont aidé à mener à terme ce mémoire.

Notre reconnaissance va également au Professeur **A.H. Asaah**, notre professeur de méthodologie de la recherche. Vos conseils, vos cours et vos encouragements nous ont été utiles dans la rédaction de ce mémoire.

Nous remercions infiniment les Docteurs **E.K. Kuto** et **K.D. Yeboua**, et les étudiants des niveaux **300** et **400** de l'année académique, **2017/2018** du Département de Français de l'Université du Ghana pour leurs participations efficaces à nos enquêtes sur le terrain. Que le bon Dieu vous bénisse tous abondamment !!!

SOMMAIRE

DECLARATION.....	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SOMMAIRE	iv
ABRÉVIATIONS UTILISÉES	ix
ABSTRACT	x
RÉSUMÉ	xi
CHAPITRE I : GÉNÉRALITÉ	5
1.1.0. Contexte de l'étude	5
1.2.0. Problématisation du sujet	6
1.3.0. Objectif de la recherche	7
1.4.0. Justification du choix du sujet	8
1.5.0. Question de la recherche	8
1.6.0. Hypothèses de recherche	9
1.7.0. Délimitation du champ de recherche	9
1.8.0. Définition des termes relatifs au sujet	9
1.8.1. Norme	9
1.8.2. Fautes, erreurs et irrégularités.....	10
1.8.3. Concept de FLE	11
CHAPITRE II	13
CADRE THÉORIQUE ET ÉTUDE DES TRAVAUX ANTÉRIEURS	13
2.1.0. Principes de l'analyse contrastive	13
2.2.0. Place de la théorie dans ce travail	15
2.3.0. Revue de littérature	19

3.1.0. Description du terrain d'enquête, de la population de l'étude et de l'échantillon	22
3.1.1. Présentation du lieu d'enquête	22
3.1.1.1. Environnement institutionnel et linguistique	23
3.1.2. Présentation de la population enquêtée.....	23
3.1.2.1. Présentation des apprenants du niveau 300	24
3.1.2.2. Présentation des apprenants du niveau 400	24
3.1.2.3. Présentation des enseignants de FLE enquêtés	25
3.1.2.4. Caractérisation de l'échantillonnage.....	25
3.1.3. Instruments de collecte des données	26
3.1.4.0. Observation et données individuelles des apprenants enquêtés	27
3.1.4.2. Copie de production libre	27
3.1.5.0. Questionnaire	27
3.1.5.1. Questionnaire et rédaction pour les apprenants	28
3.1.5.2. Questionnaire pour les enseignants de français	28
3.1.6.0. Méthodes d'analyse des données	29
CHAPITRE IV	30
PRÉSENTATION ET ANALYSES DES DONNÉES	30
4.1.0. Présentation des résultats de l'observation	30
4.2.0. Données sociodémographiques et linguistiques des apprenants enquêtés	31
4.2.1. Analyse du questionnaire pour les apprenants	37
4.2.2. Choix du thème de la rédaction	37
4.2.3. Classification des erreurs d'orthographe grammaticales	38
4.2.4. Erreurs dans la rédaction des apprenants	38
4.3.0. Correction de la rédaction	40
4.3.1. Accord sujet-verbe	41
4.3.3. Accord sujet/nom-déterminant	41

4.3.4. Emploi de l'adjectif possessif	42
4.3.5. Usage de l'adjectif démonstratif	42
4.3.6. Emploi de l'adjectif indéfini	43
4.3.7. Utilisation de l'adjectif qualificatif	43
4.3.8. Usage des pronoms	44
4.3.9. Usage du Participe passé	44
4.3.10. Utilisation du subjonctif et du présent de l'indicatif	46
4.3.11. Erreurs morphosyntaxiques interlinguales et intralinguales	46
4.3.12. Emprunts et calques	47
4.3.13. Anglicisme morphosyntaxique	47
4.3.14. Erreurs intralinguales au niveau lexical	48
4.3.15. Erreurs intralinguales au niveau lexical.....	48
4.4.0. Présentation et analyses des résultats des enseignants de FLE enquêtés	49
4.4.1. Données sociodémographiques et linguistiques des enseignants répondants.....	50
CHAPITRE V	58
INTERPRÉTATION ET DISCUSSIONS DES DONNÉES	58
5.1.0. Discussion des erreurs dans la rédaction des apprenants.....	58
5.2.0. Orthographe grammaticales	59
5.3.0. Catégories d'orthographe grammaticales	59
5.4.0. Notion du genre linguistique	60
5.5.0. Notion du nombre linguistique	61
5.6.0. Notion de personne en linguistique	63
5.7.0. Notion de mode et temps en linguistique	65
5.8.0. Difficultés de l'emploi des orthographe lexicales	67
5.9.0. Difficultés posées par l'emploi des orthographe lexicales et grammaticales	67

5.10.0. Difficultés de l’emploi des désinences verbales	68
5.11.0. Difficultés d’accord en genre.....	69
5.12.0. Difficultés d’accord en nombre	71
5.13.0. Validation des hypothèses	72
5.14.0. Résultats majeurs de la recherche	74
5.15.0. Limites, apport théorique et pratique de la recherche.....	74
5.15.1. Usage de la macro-alternance	74
5.15.2. Référence à une micro-alternance	75
5.16.0. Propositions didactiques.....	78
5.16.1. Recommandations pour l’apprenant.....	78
5.16.2. Recommandations pour l’enseignant.....	79
5.16.3. Recommandations pour les futurs chercheurs.....	80
5.16.4. Recommandations pour les agents de la transposition pédagogique.....	80
CONCLUSION GÉNÉRALE	81
ANNEXES	87
Annexe I: Consentement.....	88
Annexe II : Questionnaire et rédaction pour les apprenants.....	91
Annexe III : Questionnaire pour les enseignants.....	93
LISTE DES TABLES	
Tableau 1 : Représentation de la répartition de notre échantillon	24
Tableau 2 : Représentation des données des enseignants de FLE enquêtés	25
Tableau 3 : Représentation du bilan des résultats de nos observations.....	30
Tableau 4 : Classification des apprenants enquêtés par rapport au sexe	31
Tableau 5 : Distribution de l’âge des apprenants enquêtés.....	2

Tableau 6 : Classification des langues parlées par les apprenants.....	33
Tableau 7 : Ordre des langues écrites.....	34
Tableau 8 : Niveau du début d'apprentissage du FLE.....	35
Tableau 9 : Raisons pour l'apprentissage de français au niveau universitaire.....	36
Tableau 12 : Erreurs dans la rédaction des apprenants répondants.....	39
Tableau 13 : Représentation des données des enseignants de FLE enquêtés.....	50
Tableau 14 : Quelle est votre qualification ?.....	51
Tableau 15 : Représentation de nombre d'années dans l'enseignement du français	51
Tableau 16 : Programmes enseignés par les enseignants répondants	52
Tableau 17 : Méthodologies utilisées par les enseignants en classe.....	53
Tableau 18 : Attitude des enseignants quant à l'orthographe et à l'emploi de la morphosyntaxe dans l'expression écrite dans la langue française.....	54
Tableau 19 : L'emploi de la morphosyntaxe constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants en orthographe française.....	55
Tableau 20 : Enseignez-vous explicitement les règles d'orthographe grammaticales vis-à-vis l'emploi des morphogrammes pour améliorer la faiblesse de vos apprenants en orthographe du français.....	56
Tableau 21 : Faites-vous des devoirs de production écrite à vos apprenants pour les habituer à l'orthographe des mots français.....	57

ABRÉVIATIONS UTILISÉES

1	première personne
2	deuxième personne
3	troisième personne
%	pourcentage
ADJ	adjectif
DEF	défini
F	féminin
INDEF	indéfini
L1	langue maternelle
L2	langue source
L3	langue étrangère
M	masculin
N	nom
NOM	nombre
OBJ	objet
PL	pluriel
PP	participe passé
POSS	possessif
SG	singulier
SJ	sujet
VB	verbe

Les conventions utilisées sont largement conformes aux règles de lustrage de Leipzig :

Conventions pour les gloses interlinéaires morphème par morphème.

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

**Analysis of errors in the written expression of students learning French as a
Foreign Language at the University of Ghana**

ABSTRACT

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

RÉSUMÉ

Cette étude montre l'analyse des erreurs dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Ghana. Elle a pour objectif principal d'analyser les erreurs commises en production écrite par les étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université du Ghana. Le corpus a été constitué de 100 étudiants dont 56 étudiants du niveau 300, 44 du niveau 400 et 4 enseignants. Les instruments de collecte des données ont été les questionnaires et les rédactions compositions. Ces derniers ont été rédigés par les étudiants des niveaux 300 et 400. Etant donné la nature de l'étude, l'approche quantitative et l'approche qualitative ont été utilisées comme mode d'investigation. L'approche qualitative porte sur le modèle de l'analyse des erreurs proposé par Corder (1967) et l'approche quantitative met en évidence des données observables et quantifiables. Les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites des étudiants ont été celles de la morphosyntaxe. Ces erreurs commises ont été analysés. Les recommandations de notre étude ont pour but d'améliorer la production écrite en Français Langue Étrangère.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le présent travail porte sur l'analyse des erreurs dans la production écrite commises par les étudiants de FLE à l'Université du Ghana. Demirtas et Gumus (2009) , décrivent la production écrite comme une transcription, une juxtaposition de phrases bien formées ainsi que des savoirs faire L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit selon Bouchard (1995), comme étant « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* ». En fait, la production écrite n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe. A ce propos, Rahmatian et Abdoltadjedini (2007) écrit que les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs erreurs, mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s) ; donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer. Selon Albert (1998), cette aptitude fait intervenir cinq niveaux de compétences à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale.
- Une compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde.
- Une compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle.
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Selon Bonin (2003) « *Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée* ». Ceci signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : beaucoup de savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer. C'est la raison pour laquelle pour définir et mieux comprendre ce qu'est la production écrite, nous verrons dans la suite de ce travail, par l'intermédiaire de la description d'un modèle, en quoi consistent ces opérations mentales qui mènent à des performances à l'écrit, à la production d'un texte.

Notre analyse porte sur les erreurs de forme dans la production écrite qui se réfèrent aux erreurs linguistiques i.e. des erreurs d'ordre morphosyntaxiques. À cet égard, Riegel et al. (2009), affirment qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories

:

- Erreurs du Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les erreurs concernant les déterminants (articles féminin et masculin), les adjectifs, l'accord en genre et en nombre.
- Erreurs du Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires, la passivation, les gérondifs et les infinitifs.
- Erreurs de la structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Dans cette étude, nous nous penchons sur l'analyse des erreurs morphosyntaxiques. Nous nous limitons aux adjectifs possessifs, au participe passé et au choix du genre et du nombre au niveau de l'article défini et indéfini. Nous allons non seulement essayer de décrire ces erreurs, mais aussi essayer de comprendre les raisons de celles-ci.

Plan, Organisation et Agencement du mémoire

Notre travail de recherche est divisé en huit (8) parties y compris une introduction générale, cinq (5) chapitres, une conclusion et des recommandations. Dans l'introduction générale, il s'agit d'un aperçu général sur l'étude. Le premier chapitre parle de la problématique, de l'objectif de l'étude, des questions de recherche, de la justification du choix du sujet, de la délimitation de l'étude, du choix de l'étude et les définitions des termes clés qui ont un rapport avec notre sujet. Ensuite, le deuxième chapitre fait une synthèse du cadre théorique, des théories afférentes à l'étude. Enfin nous présentons les travaux de recherche. Le deuxième chapitre porte sur les démarches méthodologiques. Nous essayons de présenter le lieu d'enquête, suivie de l'environnement institutionnel et linguistique. Nous procédons avec la présentation de la population enquêtée notamment la présentation des étudiants du niveau 300 et 400 et puis la présentation des enseignants de FLE enquêtés. Nous procédons également avec la catégorisation de l'échantillonnage tels que, les instruments de collecte des données, l'observation et les données individuelles des étudiants enquêtés. Nous terminons par présenter les différentes sortes de questionnaires pour les apprenants et les enseignants de français. Finalement, nous mettons en évidence l'observation de méthodes d'enseignement de classe et des méthodes d'analyse des données.

Nous réservons le quatrième chapitre à l'analyse des résultats de l'enquête menée à travers les rédactions et les questionnaires destinés aux apprenants d'une part et ceux (questionnaires)

destinés aux enseignants de l'autre part. Ensuite, nous consacrons le cinquième chapitre à l'interprétation et à la discussion des résultats de l'enquête menée. En fin de compte, nous prenons les résultats et nous avançons ici quelques mesures à prendre pour surmonter les problèmes d'erreurs orthographiques dans la production écrite des étudiants. Les toutes dernières parties de notre étude présentent une conclusion générale de l'étude, ainsi que quelques propositions didactiques pour l'apprenant de français, les enseignants de français, les agents de la transposition didactique et les futurs chercheurs.

CHAPITRE I : GÉNÉRALITÉ

1.1.0. Contexte de l'étude

Les faits orthographiques sont des aspects essentiels dans le processus de l'enseignement-apprentissage du français. Non seulement nous avons besoin d'écrire afin de communiquer nos pensées et nos idées mais aussi, l'écriture nous permet d'avoir accès aux pensées et aux idées valables, qui nous sont utiles dans la vie de tous les jours. L'écriture nous permet donc de contourner le monde, en nous exposant à de diverses cultures, ce qui d'ailleurs fait de nous des êtres cultivés et raffinés. L'écriture nous permet également de préserver et de conserver nos idées et nos découvertes afin de les transmettre de génération en génération et perpétuer notre culture.

Selon Lado (1957) « *chaque langue a son caractère propre et unique, indépendante dans sa propre structure* ». La langue française n'est pas une exception. Elle a sa manière de combiner les graphèmes pour former des mots qui quelquefois n'existent ni en anglais ni dans la langue maternelle des apprenants et paraissent difficile à écrire vu leur graphie. C'est-à-dire que la langue française a ses spécificités morphologiques. Quant à Riegel, Pellat et Rioul (2009), nous pourrions évoquer de nombreux exemples, tels que ces homonymes : *ver/verre/vert/vers/vers – mer/mère/maire* ; montrant qu'au-delà de la transcription des six phonèmes $[v]$ - $[\varepsilon]$ - $[r]$; $[m]$ - $[\varepsilon]$ - $[r]$, l'orthographe induit des significations différentes et permet de traduire des idées. Ces acceptations différentes de l'orthographe partagent une idée : l'orthographe transcrit des sons et des mots. D'après Lassaad (2011), les éléments orthographiques ne se limitent pas à la transcription des phonèmes. Ils concernent aussi la morphosyntaxe qui est plus riche à l'écrit.

Plus important encore. D'après Ducard et al. (1995), le français est une langue qui possède un système d'écriture phonétique, c'est-à-dire que c'est un système qui vise à reproduire la suite

des sons se succédant dans le mot. Cependant, l'une des spécificités du système graphique du français, comparé à d'autres langues à notation phonétique, demeure dans la fréquence élevée d'apparition de lettres qui ne correspondent à aucun segment sonore de la langue parlée. C'est-à-dire que les marques flexionnelles peuvent ne pas correspondre à une prononciation.

En effet, selon une étude menée par Petitjean et Tournier (1991), les lettres muettes, en français, représentent environ 12 à 13% des graphèmes écrits. Ce phénomène est une
Spécificité du français.

Selon Martin (1983), cette caractéristique typique du français peut affecter aussi bien n'importe quelle unité du lexique, que les différentes flexions subies par les monèmes, c'est-à-dire l'unité significative élémentaire. Ainsi, la langue française écrite est beaucoup plus riche en marques que la langue française orale et c'est avec cette caractéristique que débutent les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale.

D'après Awute (2013), concernant les étudiants ghanéens du Français Langue Étrangère (FLE), après leurs quatre ans d'études universitaires, il est à constater que chez la plupart d'entre eux, il y a toujours des difficultés d'orthographe. Même ceux qui se débrouillent, écrivent mal les mots et les expressions en français.

1.2.0. Problématisation du sujet

Au cours des années, des études ont été menées sur les difficultés des apprenants ghanéens dans l'apprentissage du français et des suggestions d'ordre didactique ont été faites après ces études pour améliorer la situation chez les apprenants ghanéens du FLE. Mais, nous remarquons toujours des difficultés par rapport aux erreurs dans la production écrite chez les apprenants ghanéens au niveau universitaire. Nous remarquons que les apprenants ghanéens de français emploient mal des faits grammaticaux dans leurs productions écrites.

Les erreurs des apprenants en production écrite, dans notre cas, sont souvent des erreurs morphosyntaxiques parfois influencées par les langues antérieurement acquises ou un manque de compétence des faits orthographiques. Des études menées sur le sujet des erreurs dans la production écrite ont été souvent menées au niveau Senior High School. Or, les apprenants ghanéens de français au niveau Senior High School arrivent dans nos universités avec des difficultés par rapport au bon usage des faits orthographiques en production écrite, après avoir réussi aux examens de West African Examination Council Examination. Ainsi, nous avons décidé de mener la nôtre au niveau universitaire, pour enquêter sur les difficultés des apprenants par rapport aux erreurs morphosyntaxiques, en vue d'identifier ces difficultés et les causes pour lesquelles ils continuent à mal employer les faits orthographiques.

1.3.0. Objectif de la recherche

Les erreurs commises par les apprenants ghanéens du FLE dans la production écrite sont nombreuses et variées. Mais, notre objectif dans cette étude n'est pas d'étudier toutes les erreurs en expression écrite vu le fait que les aspects à prendre en compte sont nombreux.

Nous avons donc, pour cette étude, un objectif général et deux (2) objectifs spécifiques.

En ce qui concerne l'objectif général, l'idée est d'analyser les catégories d'erreurs faites par les étudiants ghanéens du FLE au niveau universitaire.

Quant à l'objectif spécifique, nous cherchons à identifier, décrire et examiner les causes ou les sources de ces erreurs.

1.4.0. Justification du choix du sujet

Selon Ayi-Adzimah (2010), la place de la structure morphosyntaxique du système linguistique est importante dans la communication. Il est important de l'enseigner aux apprenants du FLE.

En effet nous avons choisi d'identifier et d'analyser les erreurs produites par 100 apprenants du niveau 400 et 300 de l'Université du Ghana. Notre intérêt de l'erreur est motivé par le fait que la maîtrise du Français écrit est l'un des enjeux principaux de la réussite scolaire dans le contexte ghanéen. Le domaine d'erreur est très vaste et les débats sur la norme ne datent pas d'aujourd'hui. Ces débats se sont développés autour d'arguments tant linguistiques que didactiques, Louis-Charles (2012). Ainsi, notre présent travail nous permet en premier lieu d'éclairer certains points en rapport avec le statut du Français au Ghana. Elle nous permet de suivre l'évolution de l'erreur à travers le temps. La grammaire des fautes nous trace des pistes pour aborder les erreurs des étudiants ghanéens. Nous ne pouvons pas développer tous ces domaines en détail, nous ne pouvons évoquer que certains aspects des différents domaines cités, nous permettant de mener des réflexions par rapport aux questions posées.

1.5.0. Question de la recherche

La présente recherche pose ces questions suivantes :

- a) Quels types d'erreurs sont commises par les étudiants du FLE en production écrite ?
- b) Quelles sont les causes ou les sources de ces erreurs ?
- c) Quelles stratégies pourrait-on utilisées pour résoudre les problèmes d'erreurs dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE au niveau universitaire au Ghana ?

1.6.0. Hypothèses de recherche

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

- a) La complexité relative de la structure orthographique de certains mots français en comparaison avec ceux des langues antérieurement apprises des apprenants.

b) Les difficultés auxquelles font face les apprenants du FLE dans l'emploi des faits orthographiques sont dues à la complexité relative de la structure morphosyntaxique de la langue française elle-même.

1.7.0. Délimitation du champ de recherche

Nous avons d'abord limité notre étude aux erreurs morphosyntaxiques. Nous avons aussi limité l'étude aux apprenants de la troisième et de la quatrième année de l'Université du Ghana. Car à ces niveaux, ils doivent normalement être capables d'utiliser les faits orthographiques pour mieux s'exprimer en français écrit.

1.8.0. Définition des termes relatifs au sujet

Cette partie indique les définitions des variables et concepts pertinents pour notre sujet. Nous présentons tout d'abord la notion de *norme*. Nous continuons avec la définition de l'une *faute* et d'une *erreur*. Enfin, nous expliquons le concept de FLE.

1.8.1. Norme

Nous utilisons la notion de norme selon la définition donnée par Galisson et Coste (1979) :
« *La norme équivaut à la normalité* », c'est-à-dire à l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors, la langue la plus étendue et la plus attendue. Comme nous nous plaçons dans une perspective analytique de l'erreur la norme retenue sera la norme institutionnelle qui correspond au français standard. Puisque nous sommes appelées à nous référer à une norme, cela nous laisse à penser qu'il peut y avoir soit conformité soit écart par rapport à cette norme.

1.8.2. Fautes, erreurs et irrégularités

Selon Okyere-Dadzie (2015), *la faute* se définit comme une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress et à l'émotion occasionnée par les conditions du devoir. L'apprenant connaît la règle qu'il aurait dû appliquer. Il est donc capable de se corriger. Calvé (1992), décrit *l'erreur* comme une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant. Par exemple des erreurs de compétence révèlent d'une activité intellectuelle de l'apprenant. Les erreurs d'intelligences sont des erreurs systématiques que l'apprenant est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable, liée à la nature du développement cognitif de l'apprenant et utile. Elle a donc son rôle dans le processus d'apprentissage par rapport à l'expression écrite.

Fiadzawoo (2010), estime que, les termes sur lesquels les behavioristes et les cognitivistes se divergent sont les termes *erreur* et *faute*. Est-ce que l'apprenant commet *une faute* ou fait *une erreur* ? Selon Namukwaya (2014), *les erreurs* se distinguent *des fautes* ou *des lapsus* d'un sujet parlant (celui qui parle). Le sujet parlant se corrige quand il fait *une faute*. Il la reconnaît même si son attention n'est pas attirée sur le lapsus. Le terme *erreur* est généralement utilisé dans l'enseignement des langues pour mesurer le degré de succès de l'apprentissage et de l'enseignement, Perdue et Porquier (1980). *L'erreur* est reconnue depuis comme un passage obligé. Elle est donc tolérée. On parle actuellement beaucoup plus de *déviations* que d'erreur ou de faute chez l'apprenant en classe de FLE.

Corder (1980) est l'un des premiers linguistes à avoir distingué une différence entre *faute*, *lapsus* et *erreur*. Son analyse se base sur le critère de systématisme pour faire la part des choses entre ce qui relève directement de la faute ou du lapsus et de ce qui est assimilable à une erreur. Cette distinction très répandue entre faute et erreur s'appuie sur la dichotomie établie par la

théorie chomskyenne, entre compétence et performance. Cette conception montre que, si un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs, représentativité de sa grammaire intériorisée, il peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. Plus clairement, ce qui permet de dire que telle forme incorrecte est une faute ou une erreur, c'est la capacité de son auteur à s'auto-corriger. Ce dernier maintient que l'apparition de l'erreur en langue étrangère comme en langue maternelle chez les apprenants, constitue un phénomène inévitable et nécessaire. Car nous dit-il, on n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre.

1.8.3. Concept de FLE

Le FLE, le Français Langue Etrangère, selon Pruvost (2006), est « *la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français* ». La langue française est une langue étrangère par rapport à la relation qu'entretiennent ceux qui l'apprennent ou l'enseignent. Nous remarquons donc que c'est le français qu'on apprend ou qu'on enseigne à des locuteurs non natifs quand on parle du FLE. Le concept de FLE est vaste et nous ne pouvons pas tout en parler dans notre travail. Mais, c'est un enseignement spécifique avec ses propres méthodes, institutions, manuels, etc. comme nous le voyons chez Porcher (1995).

Le français langue étrangère est un champ disciplinaire qui s'est constitué lentement depuis une vingtaine d'années, uni désormais par un enjeu commun (la diffusion de la langue et de la culture), avec ses acteurs qui luttent pour leurs positions, son administration centrale, sa logique de comportements, ses instruments d'action (manuels d'enseignement du français aux étrangers), ses revues de références, ses collections d'ouvrages. Parmi les institutions impliquées dans l'enseignement du FLE, Pruvost (2006), cite des départements d'université

(comme celui de Montpellier III) et des centres spécifiques (le CLAB à Besançon, le CAVILAM à Vichy, le CRAPEL à Nancy) en France et des Alliances françaises, des lycées franco-étrangers, des Centres Culturels Français, etc. Ceci nous montre que le FLE n'est simplement que l'enseignement du français à des non natifs ou non francophones, mais, aussi, dans un sens plus large, le FLE comprend des institutions, des manuels d'enseignement, des revues de références et des collections d'ouvrages.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET ÉTUDE DES TRAVAUX ANTÉRIEURS

Dans ce travail, nous nous appuyons sur la théorie béhavioriste d'apprentissage des langues étrangères. Dans les sous-sections suivantes, nous détaillons la théorie et sa place dans notre travail.

2.1.0. Principes de l'analyse contrastive

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

le comportement engendré par un ensemble donné de contingences peut être expliqué sans faire appel à des états ou des mécanismes internes purement hypothétiques.

Pour apprendre la langue cible, les behavioristes pensent que la langue cible doit être fondée sur les stimulations externes tels que l'imitation, la répétition, le renforcement, la production (orale et écrite), l'association et la compréhension. Les behavioristes utilisent les erreurs comme base de leur théorie. La théorie behavioriste est donc une théorie linguistique qui fait référence aux habitudes langagières et elle a un rapport étroit avec l'analyse contrastive qui elle, cherche à prédire les causes possibles des erreurs des apprenants à travers la comparaison des éléments des deux langues en question.

La linguistique contrastive, c'est la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique, de deux langues, langue source et langue cible, et de leurs différences structurales, afin de prévoir les divergences sinon les interférences linguistiques entre la comparaison langue source et la langue cible. Selon Debyser (1970), cette comparaison permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants et par la suite de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques et morphosyntaxiques.

Ces notions dérivées d'une conception behavioriste d'une langue et son apprentissage avaient été systématisées par l'analyse contrastive qui se développe à partir des thèses principales de Frei (1971) et de Lado (1957) soulignent que :

a. L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance.

b. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d'habitudes.
c. Dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes appartenant à la langue de destination.

d. La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence entre les structures des deux langues tend à rendre l'apprentissage difficile. Vu les thèses de Frei et Lado, il est à noter que l'apprentissage du français au Ghana est influencé en grande partie par l'anglais qui reste non seulement la langue officielle du pays mais aussi le moyen d'instruction dans nos institutions universitaires. Selon Amuzu (2001), « *L'objet d'étude de l'analyse contrastive est donc de prévoir les interférences possibles et de les analyser. L'analyse contrastive permet donc d'élucider les aspects problématiques susceptibles d'une comparaison entre la langue source et la langue cible, en termes de transfert négatif de la première à la seconde.* » La principale spécificité de l'analyse contrastive tient à la présence de deux ou plusieurs langues : celles à apprendre et celles déjà apprises.

2.2.0. Place de la théorie dans ce travail

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

facilite l'apprentissage. La différence tend à rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit avoir dans son comportement verbal, elle est aussi source d'erreurs interlinguales ». Nous avons constaté, dans la plupart du temps, que les erreurs de nos apprenants se situent au niveau de l'emploi morphosyntaxique.

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

Selon Mackey (1976), à propos du phénomène du transfert négatif, « en surimposant et en comparant les structures linguistiques d'une langue avec celle d'une autre langue, nous arrivons à cerner quelques-unes des principales difficultés mises en cause dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'analyse contrastive nous aidera, à travers des comparaisons des erreurs effectivement commises, à expliquer la nature de ces erreurs et à décider les moyens qui permettent soit de prévoir soit d'éliminer les erreurs orthographiques. L'étude contrastive peut aussi jouer un rôle non seulement prépondérant mais déterminant dans l'établissement des progressions, le mode de présentation des contenus à enseigner et la construction d'exercices pré-correcteurs des concepts qui prêtent à de confusion morphosyntaxique. L'on peut dire que

les effets des similitudes et de différences qui sont causes des erreurs orthographiques relèvent de la langue source. Ils peuvent être à la fois positif, lorsque les notions antérieures catalysent l'apprentissage de la langue cible et négatif, lorsque les notions antérieures entravent l'apprentissage de la langue cible. L'analyse des erreurs morphosyntaxiques des apprenants permettra à l'enseignant de français langue étrangère de déterminer les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés au cours de l'apprentissage du français et pour cause prendre les mesures nécessaires destinées à les résoudre. Bien que l'analyse contrastive soit au service de la didactique des langues, et plus particulièrement des langues étrangères, cette approche d'analyse des langues paraît avoir ses limites dans la mesure où l'analyse se fait que dans un sens unique à savoir de la langue source vers la langue cible. C'est-à-dire, en réalité, tout est fait en fonction de la langue cible.

D'autre part, les études contrastives se sont limitées pendant trop longtemps à l'étude de différence interlinguistique alors qu'il existe toujours des points d'appui. Et donc la comparaison des systèmes linguistiques en présence ne permet pas de postuler toutes les erreurs surtout celles des morphosyntaxiques. Prenons à titre d'exemple un apprenant qui écrit « *les organisations internationaux* » au lieu de « *les organisations internationales* ».

Dira-t-on que l'erreur de l'apprenant découle de sa langue source ? Evidemment non, le « *aux* » et le « *-ales* » du mot international sont plus ou moins des variantes d'un même concept de pluralité dans la mesure où ils sont tous des marqueurs du pluriel. L'une étant du genre masculin (« *-aux* ») et l'autre du genre féminin (« *-ales* »). A ce point, il sera nécessaire de faire le point sur la nuance sinon différence entre les erreurs dites de transfert linguistique et celles de l'inadéquation ou la non-maîtrise des règles linguistiques internes à la langue. Les erreurs dites de transfert linguistique sont des erreurs qui découlent des différences entre les systèmes linguistiques en présence. C'est-à-dire que lorsque les structures linguistiques d'une langue

empêchent l'apprentissage d'une autre langue ou violent les règles établies d'une autre langue. Bref, le transfert linguistique implique l'imposition inappropriée des notions linguistiques d'une langue vers l'autre. Les erreurs de transfert linguistique sont d'ordre intralinguistique entre les langues en présence. Les erreurs de non maîtrise des règles linguistiques. Selon Steinberg (1971), les erreurs de la non maîtrise des règles linguistiques sont quelques fois perçues comme étant des interférences linguistiques. Selon lui, ces erreurs sont intralinguistiques. C'est-à-dire, contrairement aux erreurs de transfert linguistique, les erreurs d'interférence linguistique, sont des erreurs qui proviennent de la non- maîtrise du système de correspondances que, l'apprenant commet lorsqu'il se retrouve à la prise des difficultés orthographiques. Il s'agit ici des substitutions et des approximations que l'apprenant fait au cours de sa production tout en appliquant des règles fautives d'une même langue. Les règles qui conduisent en erreur sont interne à la langue. Prenons à titre d'exemple, un apprenant qui écrit « *les dieus* » au lieu de « *les dieux* », « *les ciels* » au lieu de « *les cieux* » On avoue ici que l'apprenant n'a pas transposé la notion d'une autre langue vers l'autre. Au contraire, l'apprenant effectue mal la règle établie de la formation du pluriel. Dans le premier cas, l'apprenant n'est pas conscient du fait que le « *s* », marque du pluriel à ses variantes (allographes). C'est-à-dire que l'apprenant n'est pas conscient du fait que le « *s* » se transforme en « *x* » dans certains cas. Le cas par exemple de (*un genou, des genoux, un hibou des hiboux*). Dans le deuxième cas, l'apprenant n'est pas conscient du fait qu'il y a des noms irréguliers. C'est-à-dire que les noms dont la formation du pluriel n'a rien à avoir avec la forme singulière du nom. Par exemple *un œil, des yeux*. Les erreurs d'interférence linguistique sont donc d'ordre interne à la langue et exigent un niveau élevé de la langue pour être maîtrisé.

A propos de la nuance entre les erreurs de transfert linguistique et celles d'interférence linguistique, Steinberg (1971) souligne que : « *Les fautes interférentielles sont donc non pas*

des fautes issues des différences entre systèmes en présence, mais des fautes issues de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces difficultés, l'élève se construit »). Les erreurs d'interférences sont donc les erreurs inhérentes au système de la cible et donc sont susceptibles d'être commises par un natif comme par un étranger.

2.3.0. Revue de littérature

Dans cette partie de notre étude, nous mettons en évidence une synthèse de quelques travaux primordiaux qui traitent certains faits que nous étudions. Ensuite, nous présentons également une synthèse de certains travaux importants qui traitent des phénomènes des erreurs orthographiques ou morphosyntaxiques. Nous allons présenter les travaux de Hirunparn (1983), d'Amuzu (2001) et de Bangnia (2008).

Hirunparn (1983), en Thaïlande a soutenu un mémoire sur le sujet « *Analyse d'erreurs relevées dans le français écrit d'étudiants thaïlandais* ». Cette analyse est effectuée à partir d'un corpus d'étudiants thaïs ayant vécu pendant un certain temps en France et agents de spécialités différentes. Elle a trouvé beaucoup d'erreurs aux niveaux morphologique et syntaxique. Les erreurs au niveau syntaxique sont les plus fréquentes. Elle a remarqué la forte influence de l'oral sur l'écrit, sans proposer d'autres sources d'erreurs. Nous pensons qu'il y a plutôt beaucoup d'erreurs syntaxiques dans l'écrit en français des apprenants ghanéens qui ne sont pas forcément en rapport avec la phonétique anglaise. En outre, sa recherche est basée sur les éléments orthographiques de la langue thaïe sur le français écrit de son public. Nous, nous travaillons sur l'anglais et le français. Aussi, la situation d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana est différente de celle du Thaïlande.

Amuzu (2001), a travaillé sur des difficultés en orthographe grammaticale des apprenants de FLE au Ghana. La recherche indique que c'est l'acquisition des règles de fonctionnement du système orthographique du français qui pose plus de difficultés aux apprenants du Lycée. Sa recherche porte sur les effets de la langue première et de la langue seconde, sur l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants des Lycées dans la région du Volta. Les outils qu'il utilise pour la collecte des données sont composés d'un test de dictée et d'un test de grammaire. Les tests qui sont basés sur les programmes d'enseignement du FLE et des examens de West African Examination Council (WAEC) sont administrés aux apprenants en troisième année de l'école secondaire. Amuzu tient compte de la typologie des erreurs à dominance morphogrammiques de type interlingual et de type grammatical pour montrer que les erreurs sont porteuses d'information sur les difficultés d'acquisition des apprenants. Dans son article, il révèle que les phénomènes de transfert varient en fonction des tests ou textes et des traits de similarité et de différence entre les langues en présence. Selon Amuzu, le transfert s'opère entre ce qui est déjà acquis et les données nouvelles de l'acquisition. Selon Amuzu (2001), la langue source et langue cible ont chacune un rôle dans le développement langagier des apprenants. Alors que son œuvre examine les erreurs orthographiques grammaticales commises par les apprenants de la langue maternelle vers le français. De plus, Amuzu (2001), a travaillé sur un public de Senior High School, mais notre étude porte sur les apprenants universitaires.

Bangnia (2008), dans son mémoire, fait une étude sur l'impact de l'orthographe de la langue dagara sur l'apprentissage du FLE. Son public comprend des apprenants du Lycée qui ont cette langue comme langue maternelle. Bangnia (2008), à partir des résultats des tests donnés, conclut que cette langue a un impact grave au niveau de leurs orthographes, d'où des erreurs

d'orthographiques dans la langue cible. En plus des problèmes causés par le transfert négatif, il attribue les erreurs des apprenants à d'autres facteurs tels que la durée d'apprentissage, le nombre de langues parlées par les apprenants, l'âge des apprenants et l'attitude négative des apprenants vis-à-vis du FLE. Bien que notre étude et celle de Bangnia portent sur les mêmes phénomènes orthographiques en FLE, les objectifs des deux études sont différents. Bangnia travaille sur des problèmes d'orthographe grammaticale et de la lecture du FLE chez des apprenants de Lycée, tandis que notre étude porte sur des incidences des éléments morphosyntaxiques sur l'écrit des apprenants universitaires.

Conclusion partielle

En résumé, les œuvres que nous avons cités portent sur le FLE dans un cadre linguistique multilingue où les chercheurs mettent l'accent sur l'origine de l'erreur de l'apprenant. L'idée primordiale qui parcourt tous ces travaux est que l'erreur est une grande entrave à l'enseignement - apprentissage des langues étrangères. Certaines de ces études essaient d'identifier les erreurs afin de les décrire, puis les expliquer en faisant référence à des stratégies d'apprentissage.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Introduction

Dans ce chapitre nous présentons la méthodologie générale de l'étude. Nous y discutons aussi les instruments d'enquête pour la collecte des données, les publics cibles, l'échantillonnage pour l'enquête et la méthode d'analyse des données, entre autres. À titre de rappel, notre enquête explore les catégories d'erreurs faites par les étudiants ghanéens du FLE au niveau Universitaire. Cette étude est basée sur l'analyse des erreurs proposées par Coder (1980). Dans cette optique, on a employé des instruments comme des observations directes, des questionnaires et un exercice de rédaction. Les résultats sont donc basés sur l'analyse qualitative et quantitative pour déterminer les domaines de difficultés des étudiants répondants.

3.0. Description du terrain d'enquête, de la population de l'étude et de l'échantillon

3.1.1. Présentation du lieu d'enquête

L'étude s'est déroulée à l'Université du Ghana. Elle s'est portée sur deux classes : les niveaux 300 et 400. Nous avons fait ce choix parce que ces étudiants ont une connaissance supposée acquise en grammaire dès la première année de licence dont nous pouvons faire allusion pour mettre en évidence les erreurs qu'ils font en expression écrite. La maîtrise des compétences morphosyntaxiques et orthographiques par les étudiants a un rapport avec le degré d'exposition à la langue française.

3.1.1.1. Environnement institutionnel et linguistique

L'environnement institutionnel est la totalité des éléments naturels qui entourent un être humain. C'est aussi la totalité des conditions naturelles et culturelles qui constituent le cadre de la vie d'une personne et qui sont capables d'agir sur elle. D'après Cuq et Gruca (2005), l'environnement institutionnel est « *l'environnement local dont les médias aussi font partie, qui touche tout ce qui entoure l'apprenant : sa famille, ses amis, ses pairs, les modes, les séductions, la valorisation plus ou moins grande d'un apprentissage des langues* ». Les étudiants de l'université du Ghana viennent de différentes parties ou régions du Ghana qui ont des cultures différentes. Ces éléments constitutifs de cette communauté linguistique peuvent avoir une influence sur la totalité de la formation de l'apprenant.

3.1.2. Présentation de la population enquêtée

Notre public est constitué de 350 étudiants du FLE et quatre (12) enseignants de français de l'Université du Ghana. La constitution de notre échantillon nous amène auprès de 100 étudiants et 4 enseignants sélectionnés aléatoirement. Les données sont collectées auprès de 56 étudiants de la troisième et 44 étudiants de quatrième année qui ont appris le FLE pendant au moins deux ou trois ans, respectivement. Ces niveaux sont convenables parce que les apprenants en question ont déjà fait plus de deux ou trois ans d'apprentissage du FLE et pourraient être en mesure de répondre aux questions d'épreuves argumentatives. Nous avons remis aux enseignants un questionnaire de questions ouvertes. Le but de cet exercice est de nous fournir leur information linguistique sur les matières qu'ils enseignent, les difficultés qu'ils rencontrent en enseignant la grammaire aux apprenants et comment ils ont pu surmonter ces défis. De plus, les enseignants seront capables de

nous donner leur point de vue sur les sources (causes), les effets, les méthodes et techniques d'enseignement pour remédier des erreurs en production écrite dans la classe de FLE.

3.1.2.1. Présentation des apprenants du niveau 300

Le niveau 300 est composé des étudiants qui sont dans leur troisième année de licence à l'Université du Ghana.

3.1.2.2. Présentation des apprenants du niveau 400

Le niveau 400 est composé des étudiants qui sont dans leur quatrième année de licence à l'Université du Ghana. La plupart de ces étudiants ont eu aussi un an de stage de perfectionnement linguistique à l'étranger.

Tableau 1 : Représentation de la répartition de notre échantillon

Niveau	Étudiants n(%)	Étudiantes n(%)	Total	Pourcentage (%)
300	16(16)	40(40)	56	56 %
400	14(14)	30(30)	44	44 %
Grand total	30(30)	70(70)	100	100 %

En ce qui concerne le tableau ci-dessus, dans les deux niveaux observés, nous avons au total 100 apprenants. Selon le sexe des répondants, 70 apprenants (soit 70 %) sont des étudiantes tandis que 30 apprenants (soit 30 %) sont étudiants. Nous remarquons que dans chaque niveau observé, les étudiantes dominent toujours en nombre.

3.1.2.3. Présentation des enseignants de FLE enquêtés

Bien que notre travail ait été mené auprès des étudiants de niveaux 300 et 400, nous avons jugé nécessaire d'avoir des entrevues avec des enseignants.

Tableau 2 : Représentation des données des enseignants de FLE enquêtés

Niveau	Nombre d'enseignants	Pourcentage
300	2	50 %
400	2	50 %
Total	4	100 %

3.1.2.4. Caractérisation de l'échantillonnage

L'étude a été réalisée auprès de 100 étudiants (56 étudiants du niveau 300 et 44 étudiants du niveau 400) ; âgés de 19 à 31 ans et les données ont été obtenus en préservant l'anonymat des participants. Le corpus d'étude comprend au total, 100 copies de productions écrites réparties de la manière suivante : 70 copies rédigées par des étudiantes et 30 copies rédigées par des

étudiants. Nous avons donné des exercices de rédaction aux étudiants, avec un délai d'une semaine. Les apprenants ont été choisis aléatoirement. La stratégie de codage des productions qui a été adoptée est simple : les productions sont numérotées de 1 à 50 par niveau pour garder l'anonymat des participants.

Dans cette étude, nous avons pris en compte la variable du sexe. Parce que l'écart entre le nombre des étudiantes et celui des étudiants est une réalité nécessaire à signaler dans tous les niveaux enquêtés. Aussi, malgré le fait que les étudiants sont multilingues, pour maintenir l'uniformité de l'enquête et mieux établir les erreurs en production écrite. Ce choix est dû au fait que l'anglais (L2) est la langue source et qu'elle est parlée par tous nos enquêtés. Par rapport aux enseignants, nous avons mené notre sondage auprès de 4 enseignants qui enseignent les deux niveaux de notre enquête.

3.1.3. Instruments de collecte des données

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

3.1.4. Observation et données individuelles des apprenants enquêtés

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

3.1.4.2. Copie de production libre

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

3.1.5. Questionnaire

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

3.1.5.1. Questionnaire et rédaction pour les apprenants

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

3.1.5.2. Questionnaire pour les enseignants de français

Un questionnaire est aussi recueilli auprès de quatre (4) enseignants. Les enseignants interrogés enseignent dans le Département de français. Le questionnaire destiné aux enseignants était composé de 15 items. Les items, 1 à 7, portent sur quelques données personnelles des enseignants de français dans les niveaux d'enquête : le sexe, la langue

maternelle, les langues parlées, la qualification professionnelle et le nombre d'années dans l'enseignement du français et la langue utilisée dans leur cours de français. Les items 8 à 15 portent sur leurs avis sur les difficultés des étudiants en grammaire.

3.1.6. Méthodes d'analyse des données

Les données sociodémographiques et linguistiques qui consistent en des informations sur le sexe, l'âge, le bagage linguistique, la durée et les difficultés des étudiants ont été présentées sous forme de tableaux. L'objectif dans cette étape de notre enquête est de faire un inventaire des erreurs. Les données recueillies ont été codées à l'aide du logiciel Microsoft Excel. Par surcroît, nous avons produit des fréquences et des pourcentages pour nos données.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSES DES DONNÉES

Introduction

Nous commençons avec une présentation de nos observations. Ensuite, nous présentons les données obtenues de nos observations. Enfin, nous présentons également les résultats obtenus du questionnaire administré aux enseignants et les résultats de la rédaction.

4.0. Présentation des résultats de l'observation

Les résultats obtenus de nos observations sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Représentation du bilan des résultats de nos observations

Niveau	300	400
Effectif de la classe	200	150
Horaire	Mardi 9h 30 à 11h 30	Jeudi 9h 30 à 11h 30
Technique utilisée	Approche communicative et méthode directe	Approche communicative et méthode directe
Langue utilisée	Français et anglaise	Français et anglais
Compétences visées et activités	Expression Écrite (Exercices Écrits)	Expression Écrite (Exercices Écrits)
Supports pédagogiques	Livre de grammaire	Livre de grammaire

Le tableau ci-dessus montre qu’au niveau 300, il y a au total 200 étudiants. Tous les étudiants étaient présents au cours. L’enseignement était fait en français et en anglais pour aider les étudiants à mieux comprendre la leçon du jour. Les apprenants étaient actifs en classe et ils répondaient bien aux questions en français. Ces observations nous ont aidées à mieux fixer l’objectif principal de notre étude. Les observations nous ont aussi guidées dans la formulation des questions du questionnaire destiné aux apprenants et aux enseignants du FLE.

4.1.0. Données sociodémographiques et linguistiques des apprenants enquêtés Item

1 : Classification des apprenants enquêtés par rapport au sexe

Tableau 4 : Classification des apprenants enquêtés par rapport au sexe

Sexe	Niveau		
	300 n (%)	400 n (%)	Total N (%)
Étudiants	16 (29)	14 (32)	30 (30)
Étudiantes	40 (71)	30 (68)	70 (70)
Total	56 (100)	44 (100)	100 (100)

Le tableau 4, nous explique la classification des étudiants enquêtés dans les deux niveaux par rapport à leur sexe. Nous découvrons une répartition déséquilibrée entre l'effectif des étudiants et celui des étudiantes qui établit notre échantillon. C'est -à- dire : 16 (16 %) garçons et 40 (40 %) filles ; 14 (14 %) garçons et 30 (30 %) filles du niveau 300 et du niveau 400 respectivement.

Item 2 : Distribution de l'âge des apprenants enquêtés

Tableau 5 : Distribution de l'âge des apprenants enquêtés

Niveau	Âge					Total
	19-21	22-24	25-27	28-30	31-plus	
300	9	14	28	5	0	56
400	2	10	24	7	1	44
Total	11	24	52	12	1	100
Percentages (%)	11	31	52	5	1	100

Conformément à la distribution de l'âge des étudiants enquêtés, 11 étudiants (soit 11 %) ont de 19 à 21ans, 31 étudiants (soit 24 %) ont de 22 à 24 ans, 52 étudiants (soit 52 %) ont de 25 à 27 ans, 5 étudiants (soit 5 %) ont de 28 à 30. On a également un étudiant (soit 1 %) qui indique qu'il a 31 ans.

Item 3 : Classification des langues parlées par les apprenants

Dans cette partie, nous examinons les langues parlées par les étudiants

Tableau 6 : Classification des langues parlées par les apprenants

Langues	No. d'étudiants	Pourcentages (%)
Anglais	100	100
Français	100	100
Éwé	67	67
Twi	80	80
Dagbani	25	25
Ga	35	35
Kiswahili	3	3
Espagnol	6	6
Nzema	11	11
Fante	17	17
Haoussa	5	5

Si l'on se fie à Bangnia (2008), les langues comme le Fante, le Twi et le Nzema sont de la même famille sous le terme générique, akan. Néanmoins, dans le tableau ci-dessus, nous n'avons pas mis l'accent sur cette affirmation. Selon le tableau 6, aux dires des 100 étudiants répondants, chacun estime être capable de s'exprimer en anglais et en français. Soixante-sept (67) étudiants (67 %) affirment qu'ils parlent l'Éwé, 80 étudiants (soit 80 %) parlent le Twi, 35 étudiants (soit 35 %) estiment qu'ils parlent le Ga, trois (3) étudiants (soit 3 %) indiquent qu'ils parlent kiswahili, six (6) étudiants (soit 6 %) affirment être capable de parler l'Espagnol. Ensuite, 11 étudiants (soit 11 %) et 17 étudiants (17 %) indiquent qu'ils peuvent parler le

Nzema et le Fante respectivement tandis que 5 étudiants (soit 5 %) indiquent qu'ils peuvent s'exprimer en Haoussa. Ce résultat met en évidence notre sondage que l'université du Ghana, le terrain de notre étude, est un environnement plurilingue.

Item 5 : Ordre de maîtrise des langues écrites

Tableau 7 : Ordre des langues écrites

Ordre de maîtrise Langue écrite	1e	%	2e	%	3e	%	4e	%	Total N (%)
Anglais	67	67	33	33	0	0	0	0	100
Français	0	0	5	5	70	70	25	25	100
Ewé	13	13	23	23	14	14	0	0	67
Twi	33	33	23	23	24	24	0	0	80
Dagbani	12	12	13	13	0	0	0	0	25
Ga	15	15	16	16	4	4	0	0	35
Kiswahili	0	0	0	0	0	0	3	3	3
Espagnol	0	0	0	0	0	0	10	10	10
Nzema	4	4	3	3	0	0	0	0	7
Fante	10		4	4	3	3	0	0	17
Haoussa	2	2	2	2	1	1	0	0	5

Ce tableau 6 représente les langues écrites des étudiants, 67 étudiants (soit 67 %) déclarent qu'ils écrivent mieux l'anglais que les autres langues ghanéennes et le français. Treize (13) étudiants (soit 13 %) sont capables d'écrire l'Éwé, plus parfaitement que d'autres langues mentionnées alors que 33 étudiants (33 %) soutiennent savoir écrire le Twi mieux que d'autres langues. De plus, 13 étudiants (soit 13 %) écrivent bien l'Ewé, tandis que 15 étudiants (soit 15 %) peuvent écrire bien le Ga. Enfin, 4 étudiants (soit 4 %) et 10 étudiants (soit 10 %) avancent pouvoir écrire très bien le Nzema et le Fante respectivement. En revanche, selon le tableau, aucune personne ne montre être capable d'écrire correctement le français en premier lieu. Néanmoins, dans la deuxième, la troisième et la quatrième position, 5 étudiants (soit 5 %) ; 70 étudiants (soit 70 %) et 25 étudiants (soit 25 %) respectivement soulignent être capable d'écrire parfaitement aussi le français. Selon cet angle d'analyse ci-dessus, il est possible de dire qu'aucun étudiant dans les niveaux enquêtés n'est capable d'écrire le français aussi bien qu'il écrit l'anglais.

Item 6 : Niveau du début d'apprentissage du FLE

Tableau 8 : Niveau du début d'apprentissage du FLE

Niveau débutant Le français	Nombre d'étudiants N (%)
École Primaire	28 (28)
Collège	65 (65)
Lycée	7 (7)
Autres	0 (0)
Grand Total	100 (100)

Les étudiants enquêtés ont débuté l'apprentissage du français à des différents niveaux de leur scolarisation. Le Tableau 8 nous indique le système de l'éducation nos enquêtés ont commencé à apprendre le français. Vingt-huit (28) étudiants enquêtés, soit 28 % ont débuté l'apprentissage du français à l'école primaire, 65 (65 %) étudiants enquêtés ont commencé au niveau JHS (collège), et 7 (7 %) ont commencé seulement au niveau SHS (lycée). La durée d'apprentissage du FLE par les étudiants enquêtés varie. Comme l'indique le tableau 8, il y a des étudiants qui ont commencé l'apprentissage du FLE dès l'école primaire. D'autres l'ont commencé à partir de Junior High School. Un dernier groupe comprend des étudiants qui ont commencé à apprendre le FLE depuis le SHS. Selon Girard (1972), l'âge joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la langue. Il convient de préciser que, à cause de la variation

au niveau de la durée d'apprentissage, ceux qui ont commencé l'apprentissage du FLE à l'école primaire pourraient avoir plus d'avantages au niveau de la maîtrise de la langue que ceux qui l'ont commencé à l'école secondaire. L'analyse des erreurs après la correction des rédactions met en évidence cette affirmation.

Item 7 : Raisons pour l'apprentissage de français au niveau universitaire

Tableau 9 : Raisons pour l'apprentissage de français au niveau universitaire

Raisons	Niveau		
	300 n(%)	400 n(%)	Total N(%)
Parce que c'est une matière obligatoire	21 (21)	15 (15)	36(36)
Parce que je veux travailler dans un pays Francophone	5 (5)	4 (4)	9(9)
Pour me permettre de communiquer avec les francophones quand je les rencontre	7 (7)	6 (6)	13(13)
L'amour du français	5 (5)	5 (5)	10(10)
Je veux devenir professionnel bilingue	15 (15)	12 (12)	27(27)
Mon père m'a dit qu'on en a besoin partout	3 (3)	2 (2)	5(5)
Total	56 (56)	44 (44)	100(100)

Le grand nombre de nos enquêtés, 36, représentant 36 % : 21 (21 %) au niveau 300 et 15 (15 %) au niveau 400 ont indiqué qu'ils apprennent le français au niveau universitaire parce que c'est une matière obligatoire dans leurs programme ; 9 étudiants (soit 9 %) dont 5(5 %) au niveau 300 et 4(4 %) au niveau 400 apprennent le français parce qu'ils veulent travailler dans un pays francophone ; 13 étudiants (soit 13 %) dont 7 (7 %) au niveau 300 et 6 (6 %) au niveau

400 apprennent le français pour leur permettre de communiquer avec les francophones quand ils les rencontrent ; l'amour pour le français était une autre raison que 10 (10 %) étudiants dont 5 (soit 5 %) dans chaque niveau ont donné ; 27 étudiants représentant 27 % dont 15 (15 %) et 12 (12 %) au niveau 300 et 400 respectivement ont affirmé qu'ils veulent devenir des professionnels bilingues ; 5 (5 %) étudiants dont 3 (3%) et 2 (2 %) aux niveaux 300 et 400 respectivement indiquent qu'ils apprennent le français pour la seule raison que leurs parents leur en ont dit qu'on en a besoin partout dans le monde d'aujourd'hui.

4.2.0. Analyse du questionnaire pour les étudiants

Introduction

Selon Corder (1980) cité dans Fiadzawoo (2010), cette notion cognitiviste propose trois démarches sur lesquelles l'étude des erreurs de l'étudiant devrait être effectuée : l'identification de l'erreur, la description de l'erreur et l'explication de l'erreur

4.2.1. Choix du thème de la rédaction

En ce qui concerne le travail soumis, il s'agit d'un thème proposé aux apprenants afin que ces derniers puissent produire une rédaction tout à fait cohérente. L'objectif de ce travail est d'évaluer et d'apprécier chaque apprenant individuellement pour identifier les différentes erreurs commises dans son écrit. Le sujet qui a été donné aux apprenants a été le suivant :

Rédigez une rédaction sur le thème suivant (350 mots minimum).

Un membre de votre famille est surpris de savoir que vous poursuivez des études Universitaires en Français au lieu de l'Anglais. Donnez-lui des raisons pour lesquelles vous avez fait ce choix.

4.2.2. Classification des erreurs d'orthographe grammaticales

Dans cette partie de notre recherche, nous présentons les erreurs en six catégories comme le postule Chachu (2016), à savoir : l'accord sujet-verbe ; sujet/nom-déterminant ; l'emploi des pronoms ; l'accord du participe passé ; l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif ; les erreurs morphosyntaxiques qui se divisent entre l'anglicisme lexical et syntaxique de la langue source. Par ailleurs, les exemples donnés sont tirés des rédactions des enquêtés qui contiennent plusieurs erreurs de différentes sortes, celles-ci seront classées selon la catégorie à laquelle elles appartiennent.

4.2.3. Erreurs dans la rédaction des apprenants

Nous présentons ici la répartition des erreurs trouvées dans les copies examinées sous forme de tableau ci-dessous. Notre analyse des données recueillies à partir de la rédaction est une combinaison du niveau quantitatif et qualitatif.

Tableau 12 : Erreurs dans la rédaction des étudiants répondants

Erreurs dans la rédaction des étudiants répondants	la des	Erreurs sur le genre	Erreurs sur le nombre	Total	Pourcentages (%)
L'accord	 sujet-	157	63	220	40,2
verbe					
Emploi des déterminants /Emploi pronoms	 des des	52	103	155	28,3
Participe passé/Présent de l'indicatif/Subjonctif présent		104	68	172	31,4
Grand total		313	234	547	100

À propos de la rédaction des étudiants, nous avons relevé, comme nous l'avons indiqué dans le tableau ci-dessus, 547 erreurs dans les 77 copies étudiées. Ces erreurs consistent en celles commises sur le genre aussi que sur le nombre. Par rapport aux erreurs sur l'emploi des déterminants et l'emploi des pronoms, 220 erreurs (soit 40,2 %) ont été soulevées. Dans la même veine, nous avons découvert 172 erreurs (soit 31,4 %) commises sur l'accord en genre et en nombre du participe passé alors que 155 erreurs (soit 28,3 %) ont été commises sur le choix du genre et du nombre au niveau du participe passé ou présent de l'indicatif ou subjonctif présent.

4.3.0. Correction de la rédaction

La correction de la rédaction nous aide à mettre les erreurs commises par les apprenants dans les différentes catégories. Cette catégorisation nous facilite la tâche dans l'interprétation et la discussion des résultats.

A. Erreurs d'omission

Certaines des erreurs classifiées ici sont dues à l'omission.

Par exemple :

2) Ghana est entouré par pays francophones (Ghana is surrounded by francophones countries) au lieu de : Le Ghana est entouré des pays francophones.

B. Erreur d'accord en genre

Par exemple :

3) La langue française est très important quand on parle de langue internationale au lieu de : la langue française est très importante quand on parle des langues internationales. **C. La**

confusion du choix des suffixes indiquant le pluriel.

Par exemple :

4) Les liens internationaus ou au lieu de : les liens internationaux, les travaus au lieu de : les travaux.

D. L'absence de distinction entre le genre masculin et féminin.

Par exemple :

5) Mon tante est très riche. (My auntie is very rich) : au lieu de : ma tante est très riche.

E. L’usage des articles contractés résultant de la fusion des prépositions : à, de, avec les articles *le, les* : *au, aux, du, des*.

Exemple :

6) La langue française a beaucoup d’opportunités pour donner à les étudiants qui étudient ça (French language gives more opportunities to students who study it) à la place de : la langue française a beaucoup d’opportunités pour donner aux étudiants qui étudient ça.

4.3.3. Accord sujet-verbe

Nous observons qu’en français, le sujet prescrit sa règle au verbe, mais pour certains de nos étudiants, cela leur fait défaut parce qu’ils n’arrivent pas à maîtriser cette règle comme ces exemples l’indique :

7) Les étudiants de français peut travailler partout plutôt que : les étudiants de français peuvent travailler partout.

8) C’est facile à trouver l’emploi s’il y as la compétence de parler français. Pour : c’est facile à trouver l’emploi s’il y a la compétence de parler français.

4.3.4. Accord sujet/nom-déterminant

D’après Dubois et al. (1974), les déterminants sont de diverses classes, notamment les adjectifs : possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux ; les articles (indéfinis, définis et partitifs) et les adjectifs qualificatifs. Les déterminants sont variables et s’accordent en nombre et en genre avec les noms qu’ils qualifient. Selon les données, on note que bon nombre d’étudiants n’ont pas suivi la règle de l’accord du déterminant avec le nom/sujet.

4.3.5. Emploi de l'adjectif possessif

En considérant l'utilisation de l'adjectif possessif dans les exemples suivants, nous observons que les adjectifs possessifs ne s'accordent ni avec le nombre du possesseur ni avec l'objet possédé :

9) Il y a les gens qui ne veulent pas perdre ses identités, peut être assigné au fait que l'étudiante n'a pas bien maîtrisé la règle qui s'applique à ce genre de déterminant, qui a causé la surgénéralisation du concept maîtrisé par cette étudiante - ses - s'utilise avec les noms pluriels. La surgénéralisation a provoqué des erreurs intralinguales. L'usage de - notre- dans l'exemple suivant :

10) Ils ont la capacité pour influencer notre attitude, atteste de l'influence de la L2 de l'étudiant à cause du transfert négatif de la règle grammaticale de l'anglais (L2) puisque l'adjectif démonstratif est invariable en anglais.

4.3.6. Usage de l'adjectif démonstratif

Nous observons que les apprenants ont mal fait l'accord du démonstratif avec le nom qu'il qualifie. La mauvaise conceptualisation des règles de l'adjectif démonstratif de la L3 chez les étudiants les amène à surgénéraliser leurs emplois et application qui aboutit aux erreurs intralinguales comme celles-ci :

11) Production : C'est nécessaire de parler cet langue, le Ghana est entouré des pays francophones.

Cible : c'est nécessaire de parler cette langue.

12) Ce pays sont : le Togo, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire. Au lieu de : Ces pays sont : le Togo, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire.

4.3.7. Emploi de l'adjectif indéfini

Dans un même ordre d'idées, les adjectifs indéfinis sont souvent accordés avec le nom en genre et en nombre comme d'autres déterminants, Par conséquent, dans les exemples suivants, nous avons noté que l'accord s'est fait d'une manière inappropriée :

13) En conclusion, touts les ghanéens doivent faire un effort pour apprendre le français.

Au Ghana, toutes les individus qui parlent la langue française sont très importants.

Au lieu de :

En conclusion, tous les ghanéens doivent faire un effort pour apprendre le français. Au

Ghana, tous les individus qui parlent la langue française sont très importants.

Certes, les étudiants ont fait les accords et cela indique qu'ils avaient maîtrisé la règle générale de la formation du pluriel en L3. En revanche, il y a la surgénéralisation de cette règle dans cette circonstance.

4.3.8. Utilisation de l'adjectif qualificatif

En français, l'adjectif qualificatif est variable et s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie tout comme d'autres types de déterminants. En anglais, il est invariable. Les exemples suivants attestent de l'influence de l'anglais sur le français. Notamment dans ces trois phrases :

14) La langue française est intéressant et important. (French is interesting and important)

15) Les films ne représentent pas la mentalité paresseux des enfants mais aussi des parents.

(Movies do not represent the lazy mentality of children but also their parents)

16) Mes vacances dernières étaient très bon et amusant. (My last Holidays were very good and interesting)

Dans ces énoncés, les étudiants ont utilisé la forme similaire de l'adjectif pour les noms masculins et féminins. L'usage de cette forme identique de l'adjectif sans inquiétude du genre et du nombre du nom en question. Ces erreurs indiquent du transfert négatif de la règle grammaticale de la L2 des étudiants.

4.3.9. Usage des pronoms

La norme fondamentale en français, c'est que les pronoms s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils remplacent, par contre, dans cet exemple :

17) La langue française est utilisée au sommet de l'ONU mais il n'est pas pris au sérieux au Ghana. On voit que l'étudiante a employé le pronom – il- pour faire référence à la langue française.

4.3.10. Usage du Participe passé

Quelques étudiants ne sont pas capables de déterminer l'auxiliaire à utiliser pour les différentes catégories de verbes. Dans les données recueillies, nous avons identifié deux types d'erreurs : le choix de l'auxiliaire et la mauvaise conjugaison des verbes. Nous constatons que les erreurs sont produites davantage sur le genre que sur le nombre.

Dans les phrases suivantes, on constate qu'il y avait la confusion des auxiliaires :

18) Les raisons pour lesquelles je suis décidée d'apprendre le français à l'université du Ghana.

19) À cause de l'apprentissage du français quelques étudiants ont rester en France pour travailler.

Ces erreurs sont dues au fait que les étudiants n'ont pas fait attention à la restriction de la règle concernant l'emploi de l'auxiliaire avoir au passé composé. Dans le deuxième exemple, l'étudiant a utilisé l'infinitif, *rester* au lieu du participe passé, *resté* ce qui provient du fait que les deux se prononcent de la même façon. Dans cette circonstance, on peut dire que l'erreur résulte de la confusion du graphème et du phonème. Ceci se fait aussi souvent dans d'autres cas. À titre d'exemple, la confusion de la conjonction *-et-* et la forme conjuguée du verbe être à la troisième personne du singulier - est -

20) L'apprentissage du français est très intéressante est payante. On peut donc dire que le mauvais choix de l'auxiliaire a donné lieu à des erreurs intralinguales lexicales provenant de la surgénéralisation de la règle de la formation du passé composé et du défaut à respecter la restriction de l'emploi de l'auxiliaire avoir.

Par contre, il y a des cas où les étudiants ont utilisé le bon auxiliaire mais ont échoué à former le participe passé du verbe en question :

21) Le Togo est situer à l'Est du Ghana

22) Les étudiants qui sont aller à Year-abroad ont amener beaucoup de choses.

Ces erreurs sont attribuables au fait que : situer, aller et amener se prononcent de façon identique comme leurs participes passés. Il se peut que la même prononciation attribuée à cette erreur écrite qu'on peut décrire comme erreur intralinguale morphologique résultant du manque de respect de la formation générale du participe passé en L3. Ainsi que le caractère invariable du participe passé en anglais puisse être déterminant dans leurs productions erronées en français écrit.

4.3.11. Utilisation du subjonctif et du présent de l'indicatif

Quelques étudiants répondants ne savent pas qu'il y a ce qu'on appelle le mode et les temps verbaux, alors ils ne sont pas capables de faire la distinction entre ces deux aspects. Il est aussi étonnant de découvrir qu'ils ne savent pas que le mode existe aussi en anglais et qu'ils utilisent parfois dans leurs interactions au quotidien. Il est important de noter qu'en anglais et dans leurs langues locales, le mode est naturellement appris, et donc la distinction précise entre le temps verbal et le mode n'est pas faite. L'enseignement du mode et la distinction entre le mode et les temps verbaux posent un grand défi aux professeurs de français au Ghana et le Département de français de l'Université du Ghana en particulier. Les exemples ci-dessous mettent en évidence ce défi :

23) Je pense que la mienne dépende de ma famille.

24) Voyager à l'étranger à cause du français peut me donner une expérience que je puisse partager avec mes camarades.

Quant à eux, chaque fois qu'il y a la conjonction - que- dans la phrase principale, le verbe dans la phrase subordonnée doit être conjugué au subjonctif, ce qui n'est pas toujours le cas. Ces illustrations attestent l'influence de la L2 des apprenants et le fait qu'ils n'ont pas bien maîtrisé la distinction entre l'emploi du subjonctif et du présent de l'indicatif, car une telle distinction n'est pas très évidente en anglais.

4.3.12. Erreurs morphosyntaxiques interlinguales et intralinguales

Chachu (2016), décrit des erreurs morphologiques comme des erreurs à la fois de type morphologique et syntaxique. Ces aspects linguistiques sont en quelques sortes reliés. C'est pourquoi elles sont catégorisées dans la même classe. Afin d'examiner ces erreurs de façon correcte, nous les divisons en deux (2) sous-catégories : l'interlangue (l'anglicisme) et l'intralingue.

4.3.13. Emprunts et calques

L'anglicisme lexical est de deux types : les emprunts et les calques. Dans cette recherche, nous trouvons que certains apprenants ont créé leurs propres verbes français en se servant du lexème en anglais et en y ajoutant le morphème - er - et d'autres mots à partir des mots admissibles en français comme le démontrent les exemples suivants :

25) Quand j'apprends le français, je serai capable à *intéreacter* avec les pays voisins.

26) Il est *convénient* de faire des recherches en français à cause des avances technologiques.

Les erreurs *intéreacter* et *convénient* sont des erreurs interlinguales morphologiques. On peut donc dire que les étudiants des niveaux 400 et 300 de l'université du Ghana ont utilisé leur interlangue comme une stratégie de communication en dépit de leur vocabulaire limité.

4.3.14. Anglicisme morphosyntaxique

On remarque aussi des erreurs provenant de l'anglicisme syntaxique. Celles-ci apparaissent au niveau de la phrase et la relation entre ses parties composantes, à titre d'exemples :

27) Les individus s'adaptent-les choses qu'ils aiment faire en français au jour le jour.

➤ People adopt things that they like doing in French daily.

28) Quand je suis libre, je joue-les jeux vidéo en français.

➤ When I am free, I play video games in French.

29) Dans la nuit, je regarde les émissions en français pour mieux apprendre cette langue. Au lieu de : la nuit, je regarde les émissions en français pour mieux apprendre cette langue.

➤ In the night, I watch French news to understand well this langue.

30) Mon père ailles la langue française.

➤ Ma father likes the French Language.

31) Tantie Ama, grand-mère aussi adores le français.

➤ Antie Ama, Granma also adores French.

Dans les deux premières phrases, les étudiants ont omis la préposition - à - qui s'utilise avec les verbes s'adapter et jouer. Contrairement au français, en anglais, ces verbes ne sont pas construits avec la préposition à ; dès lors, on peut dire que ces deux exemples témoignent de l'influence de la L2 de ces étudiants. La troisième phrase témoigne aussi de l'influence de la L2 de l'étudiant ; c'est la traduction mot à mot de l'anglais vers le français. Les erreurs des deux dernières phrases sont dues à l'influence de la syntaxe de l'anglais sur le français. Contrairement au français, en anglais la troisième personne du singulier des verbes au présent de l'indicatif prend un -s à la fin. Enfin de compte, on peut dire que ces deux exemples témoignent de l'influence de la L2 de ces étudiants.

4.3.15. Erreurs intralinguales au niveau lexical

Il est à noter aussi que certains étudiants ont fait des erreurs intralinguales au niveau lexical.

Les phrases suivantes mettent en relief ce fait.

32) Les français sont très aimables est sympatiques.

33) L'un de mes amis à immédiatement trouvé un travaille avec Ecobank.

34) Le français et intéressantes.

35) Certes, quand je m'assiser auprès d'un ordinateur je suis capable de faire beaucoup de choses à cause du français.

Nous remarquons ici que les étudiants ne pouvaient pas faire la distinction entre la conjonction -et-, et la forme conjuguée est du verbe être, entre un nom travail et la conjugaison du verbe travailler, travaille. De telles erreurs émanent du fait que ces mots se prononcent de la même manière et que la distinction incorrecte entre les deux aspects en question donne naissance aux formes fautives non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau sémantique ; tandis que dans la dernière phrase, le mot, m'assiser est un mot qui se forme sur le participe passé assis du verbe s'asseoir. Les erreurs lexicales de la L3 forment une grande partie des erreurs grammaticales commises par les étudiants enquêtés en production écrite.

Par rapport à l'analyse d'erreurs faite plus avant, il y a fondamentalement deux grandes origines d'erreurs faites par nos étudiants de FLE au niveau universitaire : les erreurs interlinguales émanant de l'influence de leur L2 (l'anglais) qui occasionnent un transfert négatif des règles de l'anglais au français et les erreurs intralinguales qui sont sous forme de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la langue cible. En effet, Bangnia

(2008), soutient qu'un tiers des formes déviantes faites par les étudiants de la langue source sont attribuables au transfert négatif.

4.4.0. Présentation et analyses des résultats des enseignants de FLE enquêtés

Introduction

Bien que notre travail ait été mené auprès des étudiants de niveaux 300 et 400, nous avons jugé digne d'avoir des entrevues avec des enseignants. Nous les avons remis un questionnaire de questions ouvertes. Le but de cet exercice est de nous fournir leur information sociodémographique et linguistique. De plus, les enseignants seront capables de nous donner leur point de vue sur les sources (causes), les effets, les méthodes et techniques d'enseignement pour remédier les erreurs orthographiques dans la classe de FLE.

Tableau 13 : Représentation des données des enseignants de FLE enquêtés

Niveau	Nombre d'enseignants	Pourcentages
300	2	50 %
400	2	50 %
Total	4	100 %

4.4.1. Données sociodémographiques et linguistiques des enseignants répondants

Un questionnaire de quatorze (14) questions a été administré et collecté auprès de quatre (4) enseignants. Les rubriques du questionnaire ont été catégorisées en deux grands volets. Le premier volet, titré le profil de l'enseignant, met en lumière le niveau professionnel des enseignants qui ont rempli le questionnaire, leur nombre d'années d'expérience et leur langue

maternelle. Le deuxième volet qui a pour titre l'usage des éléments lexico-morphosyntaxiques, est subdivisé en deux parties : la première partie concerne, en général, les difficultés d'emploi des faits orthographiques et les causes possibles de ces difficultés. La seconde partie met en évidence le comportement des enseignants par rapport au mauvais emploi des faits orthographiques ainsi que leurs suggestions en vue de remédier le problème.

Item 8 : Diplôme des enseignants répondants

Tableau 14 : Quelle est votre qualification ?

Qualifications Académiques	Doctorat	4 (100)
	Maîtrise	0 (0)
	Licence	0 (0)
	Total N (%)	4 (100)

Par rapport à la question du niveau académique des enseignants, tous les quatre (4) enseignants répondants (100 %) ont le doctorat. Cette question a pour but de savoir la qualification académique des enseignants. La qualification d'un enseignant a un effet sur le processus de l'enseignement et apprentissage d'une langue notamment le français.

Item 9 : Nombre d'années dans l'enseignement du français

Tableau 15 : Représentation de nombre d'années dans l'enseignement du français

Nombre d'années	Nombre d'enseignants n (%)
5 - 10 ans	0 (0)
11-20 ans	3 (75)
21-26 ans	0 (0)
27-32 ans	1 (25)
Total N (%)	4 (100)

Selon le tableau ci-dessus, pour les 4 enseignants répondants, 1 (soit 25 %) affirme enseigner le français pendant 27 ans et les 3 autres (soit 75 %) l'ont enseigné pendant 10, 11 et 13 ans respectivement.

Item 10 : Programmes enseignés par les enseignants répondants

Tableau 16 : Programmes enseignés par les enseignants répondants

Programmes	Nombre d'enseignants n (%)
Littérature et grammaire	1 (25)
Linguistique	1(25)
Sociolinguistique	1 (25)
Traduction	1 (25)
Total N (%)	4 (100)

Par rapport aux réponses des enseignants répondants, 1 enseignant (soit 25 %) affirme qu'il enseigne la grammaire et la littérature et les trois (3) autres (soit 75 %) indiquent qu'ils enseignent la linguistique, la sociolinguistique et la traduction respectivement.

Item 11 : Quelle méthodologie ou approche utilisez-vous en classe ?

Tableau 17 : Méthodologies utilisées par les enseignants en classe

Méthodologie ou approche	Nombres d'enseignants
Combinaison des méthodes	2 (50 %)
Approche communicative	2 (50 %)
Total (%)	4 (100 %)

Comme l'indique le tableau 36 ci-après, les réponses à cette question révèlent que :2 répondants constituant 50 % utilisent plus d'une méthode à la fois, à titre d'exemples, la combinaison de la méthode traditionnelle et l'approche communicative, les 2 autres enquêtés représentant 50 % indiquent qu'ils utilisent seule l'Approche Communicative. Ces informations nous aident à mieux présenter nos questions et nos objectifs de l'étude.

- ❖ À noter que la présence du croché [✓] dans les tableaux 18 à 21, indique le choix de l'enseignant concernant la question posée.

Item 12 : Attitude des enseignants quant à l'orthographe et à l'emploi de la morphosyntaxe dans l'expression écrite dans la langue française.

Cette partie du questionnaire cherche à recueillir l'avis des répondants sur la place et la pertinence de la morphosyntaxe en orthographe française.

Tableau 18 : Attitude des enseignants quant à l'orthographe et à l'emploi de la morphosyntaxe dans l'expression écrite dans la langue française.

Description	Item 5		
	Vrai	Faux	Total
1	✓		1
2	✓		1
3	✓		1
4	✓		1
Total	4	0	4

D'après le tableau ci-dessus, tous les répondants reconnaissent la place de la morphosyntaxe dans l'enseignement/apprentissage du FLE et par conséquent son importance dans la compétence et dans la performance. Nous remarquons dans ce tableau que, pour cet item, les 4 sur les 4 répondants, représentant 100 %, ont reconnu cette vérité.

Item 13 : L'emploi de la morphosyntaxe constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants en orthographe française ?

Tableau 19 : L'emploi de la morphosyntaxe constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants en orthographe française

Description	Item 6		
	Oui	Non	Total
1	✓	0	1
2	✓	0	1
3	✓	0	1
4	✓	0	1
Total	4	0	4

Selon les résultats présentés dans le tableau 32, les répondants ont tous affirmé que l'emploi de l'orthographe grammaticale constitue une des difficultés de leurs apprenants. Nous avons remarqué d'après le tableau, que 100% des enseignants ont choisi Oui comme réponse à la question posée. En nous basant donc sur les données de ce tableau, nous affirmons d'ores et déjà que l'emploi de l'orthographe grammaticale est un aspect problématique qui doit préoccuper tout enseignants du FLE.

Item 14 : Enseignez-vous explicitement les règles d’orthographe grammaticales vis-à-vis l’emploi des morphogrammes pour améliorer la faiblesse de vos apprenants en orthographe du français ?

Le but de cette partie du questionnaire est de voir si les enseignants enseignent explicitement les règles orthographiques vis-à-vis l’emploi des morphogrammes pour améliorer la faiblesse des apprenants et aussi de voir si les activités de classe, favorisent-elles la maîtrise de l’orthographe et le bon usage des morphogrammes de la langue française.

Item 15 : Enseignez-vous explicitement les règles d’orthographe grammaticales vis-à-vis l’emploi des morphogrammes pour améliorer la faiblesse de vos apprenants en orthographe du français

Tableau 20 : Enseignez-vous explicitement les règles d’orthographe grammaticales vis-à-vis l’emploi des morphogrammes pour améliorer la faiblesse de vos apprenants en orthographe du français

Description	Item			
	Oui	Non	Des fois	Total
1	0	✓	0	1
2	✓	0	0	1
3	✓	0	0	1
4	0	✓	0	1
Total	2	2	0	4

Les données statistiques de l’item 20 témoignent du fait que les enseignants n’ont pas tendance à exposer explicitement les règles orthographiques vis-à-vis de l’emploi des morphogrammes aux apprenants. Notre assertion est basée sur le fait que 2/4 enseignants, représentant 50 %, ont catégoriquement choisi la réponse Non, indiquant qu’ils n’enseignent pas explicitement les règles établies vis-à-vis de l’emploi des morphogrammes. 2 enseignants, formant 50 %, disent qu’ils enseignent explicitement les règles qui gouvernent l’emploi des morphogrammes. Vue les données de ce tableau, il est évident que certains apprenants auront des difficultés quant à l’emploi de la morphosyntaxe.

Item 16 : Faites-vous des devoirs de production écrite à vos apprenants pour les habituer à l’orthographe des mots français ?

Tableau 21 : Faites-vous des devoirs de production écrite à vos apprenants pour les habituer à l’orthographe des mots français

Description	Item			
	Oui	Non	Des fois	Total
1	✓	0	0	1
2	✓	0	0	1
3	✓	0	0	1
4	✓	-0	0	1
Total	4	0	0	4

Il est évident à la suite des données statistiques que les apprenants sont appelés à faire des exercices de production écrite lors des sections de FLE car aucun des 4 enseignants n’a choisi

Non comme réponse. Tous les enseignants disent qu'ils engagent leurs apprenants avec des exercices de production écrite.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSIONS DES DONNÉES

Introduction

Dans cette section, nous fournissons une discussion des erreurs morphosyntaxiques commises par les apprenants dans leurs rédactions. Nous avons catégorisé ses erreurs en six (6) catégories : L'accord sujet-verbe ; sujet/nom-déterminant ; l'emploi des pronoms ; l'accord du participe passé ; l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif ; les erreurs morphosyntaxiques qui se divisent entre l'anglicisme lexical et syntaxique de la langue source.

5.1.0. Discussion des erreurs dans la rédaction des apprenants

Nous constatons que, les apprenants ont commis plus d'erreurs sur le genre que sur le nombre. De plus, plus d'erreurs ont été commises sur le nombre que sur le genre au niveau des articles définis et indéfinis. En fin de compte, les erreurs ont été commises plus sur le genre que sur le nombre pour le participe passé. Ces difficultés des étudiantes sont au niveau de la détermination du genre. Ces défauts sont dû fondamentalement à l'ajout de quelques suffixes e ou es à la fin du verbe au niveau du participe passé. À titre d'exemple :

1) Tantie, j'ai appris que tu es surpris que j'étudie le français.

Le participe passé du verbe se surprendre dans cette phrase doit prendre e à la fin à cause de l'accord avec le sujet qui est au féminin du singulier. Ceci constitue un défi aux apprenants. Les notions principales qui définissent le plurisystème nous aident à mieux présenter et analyser les erreurs d'orthographe dans les rédactions des apprenants.

5.2.0. Orthographes grammaticales

Selon Riegel et al. (2009) les orthographes grammaticales sont des indicateurs de catégories grammaticales. Ce sont des désinences supplémentaires qui s'ajoutent aux mots variables pour apporter des indications de genre et de nombre (classes nominales), de personne et de nombre (verbes). D'après, Angoujard (1994) les orthographes grammaticales marquent l'appartenance à la grammaire. Ce sont des indicateurs de classe ou de nature grammaticale : des marques, le plus souvent finales, qui indiquent la classe sinon la nature grammaticale du mot. Ce sont toutes les désinences, c'est-à-dire que toutes les terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale : un mot uniquement variable en nombre est un nom ; en nombre et genre, c'est un adjectif (pour les déterminants et les pronoms, c'est un peu plus complexe) ; et en conjugaison (mode, temps, personne), c'est un verbe. Ces désinences confèrent aux mots une identité grammaticale, elles servent à prouver la nature grammaticale du mot.

5.3.0. Catégories d'orthographes grammaticales

Les morphogrammes grammaticaux peuvent être catégorisés en quatre groupes. Ce sont toutes les flexions de la langue française, à savoir :

- a) Les flexions indicatrices de nombre. Nous avons à titre d'exemple le (-s), marque du pluriel et ses allographes. C'est-à-dire (-s devenu -x dans le mot bijoux).
- b) Les flexions indicatrices de genre. Nous avons à titre d'exemple le (-e), marque du féminin et ses allographes. C'est-à-dire (-e devenu -sse dans le mot maîtresse).
- c) Les flexions indicatrices de personne. Nous avons à titre d'exemple la désinence verbale (nt) marque de la troisième personne du pluriel. - les flexions indicatrices de mode et temps. Nous avons à titre d'exemple le (ai) indice du futur simple.

5.4.0. Notion du genre linguistique

Le mot genre paraît polysémique dans la mesure où il signifie plusieurs choses. Mais dans le contexte de notre étude, le terme genre désigne un groupe d'êtres ou de choses caractérisés par un ou des traits communs notamment le sexe. Selon Grevisse (2005), le genre du nom est, en principe, une identification du sexe des êtres : c'est alors le genre naturel. Il poursuit encore en disant qu'en général, on a attribué le genre masculin aux noms d'êtres animés mâles, le genre féminin aux êtres animés femelles. Parlant donc de genre, nous faisons référence au sexe masculin (mâle) ou féminin (femelle). En ce qui concerne le genre, nous observons que c'est une caractéristique morphologique invariablement attachée à tout nom même les noms et les adjectifs invariables en genre.

En français, les noms des choses ou des concepts (des entités inanimées) ont un genre arbitraire quelques fois éloigné de leur sens. Du point de vue de sens, il (le genre) constitue un genre fictionnel dans la mesure où la forme du nom ne permet en aucun cas l'identification du genre du nom en question. C'est le cas par exemple du mot « *amour* », « *délice* » etc. Dans ce cas, il faut nécessairement des éléments auxiliaires (déterminants ou adjectifs) pour déterminer le genre du mot. Contrairement à l'anglais où nous avons des entités avec du genre neutre, toutes entités animées ou inanimées à un genre en français. Cela implique qu'une chose est soit du genre masculin ou féminin. Cependant, nous avons le concept du genre générique en français. Une situation où un genre est représentatif des deux. Dans le mot « *la souris* » : petit mammifère rongeur. Qu'on ait affaire au mâle ou à la femelle, on dit toujours « *une souris* » ou « *la souris* » et jamais « **un souris* » ou « **le souris* ». Le concept de genre semble entraîner beaucoup de problèmes surtout avec les entités inanimées. Prenons à titre d'exemple « *pays* » et « *nation* », ces deux termes sont plus ou moins synonymes dans la mesure où ils sont utilisés l'un pour l'autre et tous deux renvoient à une même entité inanimée. Si tel est le cas, pourquoi doit-on dire « *un pays* »

» mais jamais « * *un nation* » mais plutôt « *une nation* » Oublie-t-on que ces deux termes renvoient à une même entité ? Quel est donc le genre réel de l'entité auquel ces deux mots renvoient ? Le manque de la notion de genre fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire être, (surtout lorsque le sujet du verbe est au féminin). C'est-à-dire ; les apprenants ont tendance à négliger la flexion « e » (indicateur du sexe féminin) dans leur production écrite. Nous avons à titre d'exemple ; « **Elle est venu moi* » au lieu de « *Elle est venue moi* ». Cela témoigne de la faiblesse des apprenants quant à l'emploi des orthographe.

5.5.0. Notion du nombre linguistique

Les marques du pluriel ne sont, sur le plan linguistique, « *que des moyens oraux ou graphiques d'exprimer le concept de quantité* » Largy, Cousin, Fayol (2004). Le pluriel correspond donc à l'expression d'une pluralité explicite, car l'absence de pluriel ne signifie pas forcément le caractère unique de ce que l'on désigne. Ce singulier porteur d'un sens pluriel est sujet aux erreurs de la part des élèves. L'examen de la classe du nombre permettra de clarifier ce que l'on entend par « pluriel ». Le français écrit utilise un système binaire pour marquer l'opposition sémantique singularité / pluralité, le plus souvent inaudible à l'oral. Cette variation singulier / pluriel est portée par l'ensemble des éléments d'un syntagme et d'une phrase. Dans Les grands arbres résistent, le marquage du pluriel est assuré à l'oral par le seul article les, alors qu'à l'écrit, chaque mot porte une inflexion (-s ou -nt selon la catégorie syntaxique). La marque du pluriel prend deux formes : -s pour le syntagme nominal (déterminant, adjectif, nom, participe passé). Il est à noter que, quelques fois, le « s » de pluralité se marque par ses variants sinon ses allographe. Le « x » du mot « animaux », à titre d'exemple, est un indice de pluralité.

- pour les verbes ou les syntagmes verbaux, le pluriel s'effectue par différentes formes

graphiques. La forme dépend du pronom ou du syntagme nominal en question. Nous avons à titre d'exemple, la conjugaison du verbe « chanter » où la forme plurielle du verbe se manifeste différemment. Il y a redondance des marques à l'intérieur d'un même syntagme (les déterminants, les noms, les adjectifs), mais aussi entre le syntagme nominal et le syntagme verbal.

Selon Dubois et al. (1974), ces redondances permettraient d'accroître la cohésion du syntagme nominal (accord nom adjectif) et la cohésion intra-phrastique (accord nom-verbe).

D'après la définition de Martin (1983) sur la classe du nombre, l'accord du sujet sur le verbe est une manifestation purement graphique. Ainsi, c'est le nom qui est déterminé par le pluriel, et le verbe possède une marque mais c'est un indice supplémentaire de l'écrit par rapport à l'oral. Il est vrai que de nombreux verbes (notamment au présent, mais pas seulement) ne possèdent pas à l'oral de marque du pluriel contrairement à l'écrit. Cette définition de la classe du nombre nous amène à la notion de l'accord. La définition d'accord est la suivante : « *L'accord est un phénomène syntaxique par lequel, en français par exemple, un nom ou un pronom donné exerce une contrainte formelle sur les pronoms qui le représentent, sur les verbes dont il est le sujet, sur les adjectifs ou participes passés qui se rapportent à lui. Le résultat de cette contrainte formelle est que les pronoms concernés prennent les marques de personnes, de genre et de nombre, les verbes concernés, celles de personne et de nombre, les adjectifs et participes concernés, celles de genre et de nombre en rapport avec le nom ou le pronom.* Le manque du concept de nombre linguistique fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du pluriel, (accord sujet-verbe-adjectif/participe passé). C'est-à-dire ; les apprenants ont tendance à négliger les flexions de pluralité, surtout au niveau du verbe et de l'adjectif dans leur production écrite. Nous avons pour exemple ; « *Les chiens affamés rongent un os ». L'omission du « s » de l'adjectif « affamés » et du « ent » du verbe « rongent »

témoignent de la faiblesse des apprenants quant à l'emploi de l'orthographe grammaticale (avec référence particulière aux marques du pluriel).

5.6.0. Notion de personne en linguistique

En grammaire comme en linguistique, la personne implique le sujet ou même encore l'auteur de l'action exprimée par le verbe ou de l'état de fait exprimé par le verbe. Selon Grevisse et al. (2008) « *le verbe prend des formes différentes suivant que le sujet est de la première, de la seconde ou de la troisième personne. Dans les verbes, comme dans les pronoms personnels...il y a trois personnes à chacun des deux nombres : le singulier et le pluriel. Les variations en nombre renseignent sur la quantité des personnes ou des êtres exerçant la fonction du sujet ; en français, une seule personne pour le singulier, au moins deux pour le pluriel* ». Non seulement le terme en discussion renvoie à la notion de nombre mais il renvoie aussi à la notion de genre (masculin/féminin) vu le fait que le ou les personne(s), c'est-à-dire, le sujet du verbe peut être du genre (masculin/féminin) et donc le verbe doit s'accorder en nombre et en genre (le cas des participes passés conjugués avec l'auxiliaire être) avec le sujet. Les variations selon la personne sont spécifiques au verbe et au pronom personnel. C'est l'accord avec le sujet qui confère au verbe les marques de l'accord. Elles servent à indiquer la personne (ou, d'une façon plus générale, l'être) qui effectue l'action désignée par le verbe. -

La première personne du singulier « Je », selon Brown (2000), n'est autre que celle qui parle : c'est elle qui est le sujet du verbe. Le mot « je » a donc la propriété d'indiquer à la fois la personne qui parle et le sujet du verbe. Bref, avec le pronom « je », l'action sinon la communication tourne autour d'une seule personne. Ce pronom est souvent représenté ainsi. -

La deuxième personne du singulier « tu », D'après Brown (2000), est celle à laquelle on s'adresse. Le mot « tu » désigne donc à la fois la personne à qui l'on parle et le sujet du verbe.

Dans ces deux premiers cas, le sujet est toujours un pronom personnel, même si on peut, si

nécessaire, lui apposer un nom, commun ou propre. Par exemple, « Toi, Eric, tu connais bien le Ghana. ». Généralement, même avant l'usage de « tu », le « je » est implicitement impliqué dans la mesure où le locuteur se reconnaît comme « Je » raison pour laquelle il reconnaît son interlocuteur comme « tu ». La troisième personne du singulier « il/elle ». Brown (2000), indique que le sujet du verbe ne participe pas à la communication qui s'établit entre les deux premières personnes : elle est en quelque sorte absente, et on lui donne parfois le nom de non personne. A la différence des deux premières personnes, qui sont des êtres humains (ou humanisés par exemple quand on fait parler un animal ou qu'on s'adresse à un objet), la troisième personne peut indifféremment désigner un être animé ou un objet non animé. Le sujet du verbe à la 3e personne est selon le cas un pronom personnel de la 3e personne, un nom ou un pronom d'une autre classe que celle des personnels. La troisième personne se présente graphiquement comme suit. Locuteur message transmis interlocuteur Je Tu Il/elle celui/celle/chose sur qui porte le message - « Nous » est le pronom personnel de première personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms- vous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales : la personne et le nombre. Le pronom « nous » s'oppose à « je » du point de vue de nombre. C'est-à-dire : il faut remarquer la spécificité du pluriel de la première personne : « nous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique- mais ajoute à « je » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la première personne du pluriel est parfois utilisée par une personne unique dans un souci de modestie, le cas par exemple de l'emploi de « nous » dans ce travail. « Vous » est le pronom personnel de deuxième personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms- nous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales : la personne et le nombre.

Le pronom « vous » s'oppose à « tu » du point de vu de nombre. Le pronom « vous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique- mais ajoute à « tu » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la deuxième personne du pluriel est parfois utilisée par une personne unique dans un souci de politesse, le cas par exemple de « s'il vous plait monsieur ». Ici, il est question de monsieur et non pas de messieurs. - Comme la troisième personne du singulier, la troisième personne du pluriel « ils/elles » indique que le sujet du verbe ne participe pas à la communication qui s'établit entre le(s) locuteur(s) et le(s) interlocuteur(s) : la troisième personne du pluriel s'oppose à la troisième personne du singulier juste en nombre. La troisième personne du pluriel désigne plusieurs « il/elle). La non maîtrise de notion de personne linguistique fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien effectuer l'accord entre le sujet et son verbe (accord sujet-verbe). Ce n'est pas étrange de voir des apprenants écrire des phrases telles que : « * Mes parents parle bien français ». Au lieu de « Mes parents parlent bien français ». L'absence du « -nt » fait que la phrase devient orthographiquement erronée.

Voici encore une faiblesse vis-à-vis l'emploi de la morphosyntaxe de la part de nos apprenants.

5.7.0. Notion de mode et temps en linguistique

Selon Swiggers (1987), les modes expriment l'attitude prise par le sujet à l'égard de l'énoncé ; ce sont les diverses manières dont ce sujet conçoit et présente l'action selon qu'elle fait l'objet d'un énoncé pur et simple ou qu'elle est accompagnée d'une interprétation. Le mode implique l'état d'esprit du sujet lors de l'énoncé. On distingue en français quatre modes personnels (l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif et l'impératif) et trois modes impersonnels (l'infinitif, le participe et le gérondif) mais pour les raisons de notre travail, notre préoccupation sera sur les modes personnels. Les modes personnels sont marqués par des désinences spéciales,

marqueur de distinction des personnes grammaticales. C'est-à-dire qu'ils comportent des flexions marqueurs de personne.

a) L'indicatif, selon Grevisse et Goosse (2008), est fondamentalement le mode qu'on emploie chaque fois qu'il n'y a pas une raison déterminante d'utiliser un autre mode personnel. Par la variété de ses formes temporelles, il est apte à situer l'action dans le temps. De ce fait, il se prête le plus souvent à exprimer une action réelle ou présentée comme telle. L'indicatif est donc le mode habituel des phrases assertives (affirmatives et négatives) et interrogatives (Grevisse & Goosse, 2008).

b) Selon Grevisse et Goosse (ibid), le subjonctif, présente l'action comme simplement envisagée dans la pensée, comme n'étant pas placée sur le plan de la réalité. En opposition avec l'indicatif, le subjonctif a peu d'aptitude à situer les actions dans le temps. On tire donc l'idée que le subjonctif convient aux actions « irréelles » ou « virtuelles ». C'est-à-dire : la réalisation des faits exprimés au subjonctif revient donc à une question de probabilité sinon d'incertitude.

c) D'après Grevisse (2005), l'impératif présente l'action sous la forme d'un ordre, d'une exhortation, d'une prière. La valeur de l'impératif est donc d'énoncer un ordre, qui peut se moduler de la prière la plus humble au commandement le plus énergique. Le français ne connaît l'impératif qu'à la deuxième personne, au singulier et au pluriel, ainsi qu'à la première personne du pluriel. Selon ce même auteur, le conditionnel présente l'action comme une éventualité ou comme la conséquence possible ou irréelle d'un fait supposé, d'une condition. Le conditionnel marque un futur vu du passé et il cumule les éléments modaux du futur et de l'imparfait, ce qui l'oriente vers une valeur hypothétique. Le conditionnel est utilisé pour exprimer un conseil, une demande ou une opinion rapportée. Souvent il est conçu comme une formule de politesse.

5.8.0. Difficultés de l'emploi des orthographes lexicales

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

5.9.0. Difficultés posées par l'emploi des orthographes lexicales et grammaticales

Nous venons d'étudier les catégories de morphosyntaxes. Cette étude nous a conduit à faire des constats qui constituent des zones de difficultés que nous inférons, sont susceptibles de poser des difficultés aux apprenants dans l'apprentissage et l'utilisation de la morphosyntaxe. Nous avons entre autres identifié, l'incapacité de nos apprenants vis-à-vis de l'emploi des désinences verbales, l'emploi des flexions de féminité au niveau des adjectifs et des noms inanimés. Nous identifions dans tous ces états de fait le transfert négatif des notions de l'anglais (L2) comme problème et facteur majeur qui contribue immensément aux difficultés des apprenants dans l'emploi des orthographes lexicales.

5.10.0. Difficultés de l'emploi des désinences verbales

De nature, la langue anglaise n'est pas aussi flexionnelle que le français et donc, à part le verbe « to be », tout autre verbe flexionnel de la même manière pour toutes les personnes et tous les nombres. C'est-à-dire que dans la conjugaison des verbes en anglais, il n'y a pas à écrire d'indice de personne (1er, 2e et 3e personne) ni de nombre (singulier/ pluriel) sauf dans le cas de la troisième personne du singulier où la personne est marquée par un « s » ou un « es ». Cependant, le verbe « to be » est une exception à la convention. C'est-à-dire que le verbe « to be » est une exception parce que là, la première et la troisième personne du singulier sont marquées par des flexions. Bien que le français ait une variété de désinences verbales selon le groupe de verbe (verbe du 1^{er}, du 2^e et du 3^e groupe), le temps et le mode, ces éléments restent toujours des indices de nombre et de personne. C'est-à-dire : sans même le sujet, la forme du verbe est capable d'indiquer la personne grammaticale qui est l'auteur de l'action exprimée par le verbe. C'est d'ailleurs l'une des spécificités du français comparée à l'anglais. Prenons à titre d'exemple le mode l'impératif, nous constatons qu'en français, le simple fait de dire : « chantez ! » fait comprendre ou indique ceux dont il est question dans l'énoncé. « chantez ! » implique (toi+lui) ou (toi+eux).

De même « chantons » implique (toi et moi) ou (vous et moi) or en anglais, le fait de dire : « sing ! » prête à des confusions dans la mesure où l'on ne sait pas si l'ordre est destiné à une seule personne ou plusieurs personnes. Il est à noter aussi qu'en anglais, il faut toutefois préciser le sujet lorsqu'il s'agit de l'impératif avec la première personne du pluriel (nous). Nous avons à titre d'exemple « let us sing ! » Ici, on constate que le fait de prononcer, plus ou moins, une phrase complète atténue l'effet de l'ordre. Le manque de la notion des désinences verbales est l'un des problèmes majeurs des apprenants en orthographe française. Les apprenants ont

tendance à mal réaliser l'accord entre le verbe et son sujet. Dans la production des apprenants, on constate les faits tels que : « **Nous chantés l'hymne national du Ghana* », « **je va au cinéma chaque samedi soir* », « **je serai dance demain matin* ». Ici, il est évident que le concept des désinences verbales n'est pas bien gravé dans l'esprit de nos apprenants puisqu'en anglais, ces atouts (ces marques de mode, de personne et de nombre) ne sont pas très évidents.

5.11.0. Difficultés d'accord en genre

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

Et ceci concerne seulement les noms des êtres animés- (humains et animaux). L'implication en est que l'apprenant sera obligé d'identifier ou de déterminer le genre et le nombre du substantif dont il s'agit pour pouvoir employer la forme appropriée de l'adjectif et du participe passé. Cette obligation ou cette tâche supplémentaire n'existe pas dans la langue source de l'apprenant ghanéen où l'adjectif et le participe passé n'ont qu'une seule forme. Cela pose déjà des difficultés pour l'apprenant ghanéen dans l'emploi de l'adjectif et du participe passé en français. Or les difficultés proprement dites se manifestent dans la question de comment déterminer surtout le genre des substantifs en français. L'idée du genre pour l'apprenant dans la langue déjà acquise (L2), c'est le genre naturel dont la distinction recouvre la différence de sexe, très facile à déterminer. Cas dans cette optique, si une entité n'a pas de sexe (naturel), il n'a pas de genre. Et voilà pourquoi l'apprenant ghanéen trouve très difficile à comprendre et à

accepter ce phénomène du français où on confère le genre (masculin ou féminin) aussi aux entités inanimées (et non sexuées). En fait, ce genre est, bien sûr, dépourvu de toute relation avec un référent sexuel proprement dit.

Selon Brown (2000), ce genre est « un genre fictif attribué aux objets non animés ». Ce qui revient à dire qu'au niveau de la connotation, ce genre ne fonctionne pas moins comme catégorie sémantique. C'est le genre grammatical qui n'a rien à avoir avec le sexe naturel du référent. Par exemple, bien que « le melon » et « la pomme » soient des entités inanimées d'une même classe (classe de fruit), tous deux dépourvues de sexe, « le melon » est perçu comme étant du genre masculin alors que « la pomme » est du genre féminin. A ce compte, ce qui est susceptible d'aggraver le problème, c'est l'existence des bizarreries et des difficultés de la répartition entre les genres en français. Par exemple, pour les non animés, à propos des noms des grands bateaux, des noms propres des villes et même des pays et autres. Pourquoi doit-on dire : « le Ghana » et non pas « le Gambie ». Ne sont-ils pas tous deux des pays ? Pourquoi l'un est masculin et l'autre féminin ? Et pour les êtres animés, bien que leur catégorie du genre puisse être en relation avec la catégorie naturelle du sexe, c'est une relation complexe. Car, il existe de substantifs masculins appliqués à des femmes et vice versa. Par exemple, on dit toujours : « le docteur » même s'il est question d'une femme. De même, on dit : « la vedette » s'il on a affaire à un homme.

Par ailleurs, pour les animaux, il n'existe d'oppositions morphologiquement marquées entre le masculin et le féminin que pour un nombre limité d'espèces. Le problème est que dans le cas des tous petits animaux, il y a un seul genre (masculin ou féminin) pour représenter le genre de chaque petit animal malgré leur genre naturel ou même encore leur sexe (mâle/femelle) que l'apprenant est obligé de déterminer. Ce type de genre est appelé le genre générique une situation de fait linguistique où un des sexes (mâle/femelle) est utilisé génériquement pour

représenter les deux sexes. Par exemple, on dit « la souris » même si on a affaire à une souris mâle. A ce point, comment l'apprenant saura-t-il qu'il faut le genre masculin ou féminin au substantif en question. Voici encore une difficulté que pose la notion de genre à nos apprenants. En outre, il existe une variation du genre avec le nombre. Ce phénomène étrange s'observe pour des substantifs tels que : amour, délice, et orgue. Prenons à titre d'exemple, amour. Amour, généralement, est du genre masculin lorsqu'il est au singulier mais est féminin lorsqu'il s'agit du pluriel. A ce point, comment est-ce que l'apprenant du niveau en question saura-t-il ce changement de genre dû à la variation de nombre. Ces caractéristiques langagières que présentent la notion de genre nécessite un niveau élevé de la langue pour être maîtrisée.

5.12.0. Difficultés d'accord en nombre

Comme le cas du genre, notre étude sur le nombre nous révèle qu'il existe des inconsistances, trop d'exceptions et d'irrégularités aux règles générales qui peuvent poser des difficultés aux apprenants et les faire confondre les choses sur l'emploi de nombre linguistique en français. Nous identifions de la difficulté ou de la confusion avec, par exemple, les pluriels doubles (des wagons-lits ou des bonshommes), pluriel des noms d'origine étrangère : pluriel ayant une valeur particulière, substantifs sans singulier, substantifs sans pluriel, pluriel des noms propres et des noms composés. L'aspect de la complexité du nombre qui gêne les apprenants au niveau SHS le plus, c'est l'inconsistance avec la flexion qui marque le pluriel. C'est-à-dire que les variantes de l'orthographe lexicale « -s ». En règle générale, c'est la flexion « -s » (qui coïncide avec le cas d'anglais) qui marque le pluriel. Mais parfois, le « -s » devient « -x ». De plus, les substantifs qui se terminent déjà en « -s, x, ou z » au singulier restent tels au pluriel. Par exemple, la voix, les voix, le nez, les nez. Il est à noter que cette règle ne s'applique pas en anglais. Puisqu'en anglais, on a « bus » qui devient « buses », « ax » devient « axes ». Ce

changement de règle linguistique dans les deux langues est source de difficulté à laquelle pourraient faire face nos apprenants. Par ailleurs, les substantifs en « -al », par exemple, forment leurs pluriels en « -aux ». Nous avons donc « un animal » qui devient « des animaux ». Il est à noter qu'en anglais, on dit « an animal » mais « the animals ». Nous constatons ici que le pluriel en français est différent de celui de l'anglais. La bizarrerie qui s'effectue au sein du français, c'est qu'on dit : « un bal », « des bals » pourquoi donc on ne peut pas dire : « un animal », « *des animals ». Cet état de fait entrave beaucoup l'apprentissage du français et la rend difficile pour nos apprenants.

5.13.0. Validation des hypothèses

Les informations recueillies auprès des répondants et les rédactions des apprenants nous ont servi de base nécessaire pour la vérification et la validation de nos hypothèses.

Hypothèse 1 : La complexité relative de la structure orthographique de certains mots français en comparaison avec ceux des langues antérieurement apprises des apprenants.

Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats obtenus du questionnaire et la correction des rédactions où tous les répondants admettent les notions de la L2 empêchent la bonne acquisition des notions relatives à l'emploi des éléments morphosyntaxiques de la L3. Le travail des apprenants souligne aussi, le phénomène du transfert négatif comme facteur qui milite contre la bonne réalisation graphique des mots en français. Le transfert négatif est bien discernable dans la production écrite des apprenants dans la mesure où nous notons des locutions comme : « travaus », « les liens internatinaus ». Ici, on constate, dans le premier cas, qu'à part les noms et les adjectifs irréguliers, tous les autres noms ou adjectifs, en anglais forment le pluriel avec un ajout de -s or en français, le -s à ces variantes. Nous avons vu des expressions comme : il est convenient au lieu de, il est convenable, interacter au lieu de,

communiquer. Nous constatons ici que les erreurs des apprenants à ce niveau proviennent de l'écart qui existe entre la structure orthographique de la langue source. Puisque, non seulement, les enseignants répondants mettent en évidence ce fait, mais aussi le travail de plus de la moitié des apprenants appuie ce fait, et donc nous pouvons dire sans doute que cette hypothèse est confirmée.

Hypothèse 2 : Les difficultés auxquelles font face les apprenants du FLE dans l'emploi des faits orthographiques sont dues à la complexité relative de la structure morphosyntaxique de la langue française elle-même.

Cette hypothèse a été, en premier lieu, vérifiée et confirmée par les résultats obtenus du questionnaire où plus de la moitié des apprenants ont admis sans doute que la complexité relative de la structure morphosyntaxique de certains mots français empêche son bon usage.

L'hypothèse deux émet l'idée d'inefficacité et d'inadéquation des structures d'orthographique vis-à-vis l'usage des mots et des expressions dans la langue cible. Ces défis font défaut au bon usage de la morphosyntaxe. Notre assertion de l'hypothèse deux a été bien justifiée par la rédaction des apprenants.

À titre d'exemple :

- 1) Les raisons pour lesquelles je suis décidée d'apprendre le français à l'université du Ghana.
- 2) À cause de l'apprentissage du français quelques étudiants ont rester en France pour travailler.

Ces erreurs sont dues au fait que les apprenants n'ont pas fait attention à la restriction de la règle concernant l'emploi de l'auxiliaire avoir au passé composé. Dans le deuxième exemple, l'étudiant a utilisé l'infinitif, rester au lieu du participe passé, resté ce qui provient du fait que les deux se prononcent de la même façon. Dans cette circonstance, on peut dire que l'erreur résulte de la confusion du graphème et du phonème. Ceci se fait aussi souvent dans d'autres

cas. À titre d'exemple, la confusion de la conjonction -et- et la forme conjuguée du verbe être à la troisième personne du singulier - est -. 3) L'apprentissage du français est très intéressante est payante. On peut donc dire que le mauvais choix de l'auxiliaire a donné lieu à des erreurs intralinguales lexicales provenant de la surgénéralisation de la règle de la formation du passé composé et du défaut à respecter la restriction de l'emploi de l'auxiliaire avoir. Nous déduisons des réponses données par les répondants que la faiblesse des apprenants quant à l'emploi des faits orthographiques lexicales et grammaticales sont dues à l'insuffisance et à l'inadéquation des structures orthographiques de la langue cible.

5.14.0. Résultats majeurs de la recherche

Vue les résultats obtenus à travers le dépouillement et l'analyse des épreuves de la rédaction, joint à ceux recueillis à travers les questionnaires et les entretiens, nous sommes arrivés à vérifier et à confirmer nos hypothèses. Les données de nos analyses témoignent de l'ampleur et le degré de notre problématique. Nous pouvons donc réaffirmer sans doute que les erreurs morphosyntaxiques constituent des difficultés majeures dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana. Alors, il sera nécessaire que les enseignants fassent des efforts consciencieux pour mener les apprenants à surmonter ces difficultés d'emploi des faits orthographiques. Mais cette assertion nous paraît fautive dans la mesure où nous avons constaté que les mêmes types ou catégories d'erreurs figurent dans le travail des étudiantes et des étudiants. C'est-à-dire qu'il y a peu d'étudiantes qui ont eu des notes faibles tout comme les étudiants. Alors, selon cette étude, dire que les étudiantes sont plus aptes à étudier les langues que les étudiants n'ont aucune base scientifique.

5.15.0. Limites, apport théorique et pratique de la recherche

5.15.1. Usage de la macro-alternance

D'après Brown (2000), cette modalité dans l'alternance des langues concerne à la fois ce qui est organisé au niveau institutionnel pour la gestion des activités majoritairement dans l'une ou l'autre langue. Pour nos apprenants déjà multilingues, il peut s'agir de l'utilisation de la langue maternelle pour la gestion des activités de l'anglais par rapport au FLE ou encore des deux langues. Les enseignants, en considérant des points communs et même des points divergents des deux langues (afin de les mettre en évidence), visent alors à développer la morphosyntaxe des apprenants. Ainsi, ils vont programmer la macro alternance en organisant des différentes activités de classe.

5.15.2. Référence à une micro-alternance

En s'appuyant sur le fait qu'en français et en anglais, l'emploi des règles de catégories grammaticales ont des ressemblances et des différences. Ces façons de procéder peuvent contribuer aux erreurs morphosyntaxiques. Le traitement de ces erreurs systématiquement chez les apprenants se sollicitent à travers leur conscience d'une manière plutôt implicite en les intégrant dans le répertoire linguistique de l'apprenant. Ce recours ponctuel aux connaissances préalables dans l'anglais ne doit pas être considéré comme une trahison aux approches modernes de l'apprentissage dans la mesure que cela sort l'apprenant du bain linguistique en FLE. Au contraire, on peut le voir comme une occasion de légitimation de la diversité linguistique entre chacune des langues. De plus, comme Brown (2000) le souligne ironiquement, « le professeur qui utilise le français puis l'italien devant ses apprenants n'est pas nécessairement représentant de l'Académie française ou des grammaires italiennes ». Cela est également valable pour l'utilisation de la langue anglaise avec le français. Ce travail alterné

peut alors favoriser l'auto questionnement des apprenants en ce qui concerne les zones de variations dans chaque langue. Comme nous l'avons déjà dit, l'enseignant enseigne souvent à l'apprenant de parler et d'écrire la langue française comme le préconisent les institutions universitaires du Ghana.

Cependant, c'est évident qu'il y a des apprenants qui veulent apprendre rapidement le français pour des besoins communicatifs : traverser les frontières, remplir des fiches d'état civil ou faire des achats ou des affaires aux pays francophones. Ces catégories d'apprenants, à notre avis, ont besoin de français à cause de certains objectifs spécifiques, non pas l'étude générale de la langue comme l'exige le système de l'éducation ghanéenne. Pour ce groupe d'apprenants, le français fonctionnel serait suffisant. Ce type d'apprentissage, d'après Richterich et al. (1972), conduit à la maîtrise d'un ensemble fonctionnel d'actes langagiers. Ces actes langagiers sont la condition première d'un apprentissage rapide et fonctionnel de la langue, c'est-à-dire répondant au constat que l'apprenant veut apprendre quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement. Quant à Galisson et Coste (1976), le français fonctionnel ou plus généralement, une langue fonctionnelle ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle c'est-à-dire opératoire de l'instrument linguistique qu'il entend acquérir. Aussi d'après Besse (1984), un cours sera réputé fonctionnel si ses objectifs coïncident avec les objectifs professionnels ou autres des étudiants. Le fonctionnel a donc une relation entre le contenu de cours et ce que les apprenants sont amenés à faire à l'extérieur du cours, c'est-à-dire, une sorte d'harmonie entre leur savoir et leur savoir-faire.

Finalement, d'après les informations sociodémographiques et linguistiques des enquêtés, nous constatons que tous les étudiants sont adultes. Ces phénomènes sont observés au niveau de l'âge, du bagage linguistique, et de l'environnement d'apprentissage des apprenants interrogés. L'âge des apprenants dans la troisième année varie de 20 ans à 27 ans.

En revanche, Girard (1972) postule que l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable de l'apprentissage des langues par les enfants. Ceci implique que pour certains apprenants du FLE au niveau universitaire qui sont déjà adultes, le français fonctionnel leur serait plus bénéfique que le système rigoureux de l'enseignement-apprentissage du FLE mis en place par le Ministère de l'Éducation du Ghana. En d'autres termes, les responsables politiques et les auteurs éducatifs du pays doivent introduire le français comme matière obligatoire à l'école primaire dans notre système d'éducation. Cette démarche pourrait permettre de standardiser l'âge auquel l'apprenant est obligé de faire ses débuts dans l'apprentissage du FLE dans le cadre scolaire du pays. Cette dernière approche est aussi importante pour résoudre des problèmes liés aux variations du bagage linguistique chez les apprenants. Celles-ci résultent du fait que les apprenants commencent l'apprentissage du FLE à des niveaux différents. Donc, il est difficile d'identifier la difficulté linguistique de chaque étudiant. L'introduction du français à un certain niveau spécifique ainsi va réduire ce problème.

Néanmoins, selon Piaget (1967) et Bogaards (1988), l'environnement de l'apprentissage ou le cadre scolaire de l'enseignement-apprentissage est un des facteurs incontournables pour la réussite de l'apprentissage. Nous le constatons lors du dépouillement des données. Alors que, nous ne pensons pas que c'est l'intention d'aucun gouvernement ou d'aucune autorité de créer des établissements scolaires qui serait plus doué par rapport au niveau de commencement de l'apprentissage du français que les autres. Nous souhaitons que les chercheurs en didactique dans tous les domaines orientent leurs recherches vers ce problème pour trouver l'équilibre. Nous pensons que cet équilibre à long terme, peut améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE dans le pays.

5.16.0. Propositions didactiques

Introduction

Cette enquête nous a fourni des informations nécessaires sur les erreurs orthographiques des étudiants de FLE au niveau universitaire au Ghana et à l'Université du Ghana en particulier. Les résultats des données recueillies de l'enquête ont des implications pour les étudiants ghanéens en général et l'étudiant de FLE en particulier ainsi que pour l'enseignant, les agents de la transposition didactique et les futurs chercheurs. Dans cette partie nous allons mettre en perspective des recommandations d'ordre didactique dans le but d'améliorer la situation.

5.16.1. Recommandations pour l'apprenant

Afin de bien maîtriser les règles d'orthographe, l'étudiant doit beaucoup lire pour pouvoir rencontrer des phrases avec des faits orthographiques dans les livres, particulièrement, ceux qu'il doit lire pour la grammaire et la littérature française car ils sont riches en morphosyntaxes. L'apprenant doit aussi pratiquer des exercices sur les faits orthographiques. Non seulement doit-il lire et pratiquer des exercices sur le cas étudié, mais il doit aussi essayer de communiquer en français avec ses professeurs de français et des francophones qui pourraient le corriger lorsqu'il fait des erreurs en grammaire au cours d'un discours. Certes, c'est en communiquant souvent à l'oral ou à l'écrit en français que l'étudiant arrivera à mieux mettre en pratique ce qu'il a appris ou a lu par rapport aux domaines morphosyntaxiques.

En résumé, après nos observations et enquêtes préliminaires, nous proposons aussi les éléments suivants pour aider étudiants à apprendre le français sans trop de difficultés. Les étudiants doivent :

- a) Être régulier au cours.
- b) Éviter d'être en retard au cours.
- c) Participer activement à chaque activité proposée par l'enseignant.

- d) Visiter les bibliothèques et les centres de documentation des institutions françaises pour faire des recherches.
- e) Avoir un dictionnaire bilingue : français-anglais /anglais-français.

5.16.2. Recommandations pour l'enseignant

L'usage des faits morphosyntaxiques font une partie intégrale de nos conversations au jour le jour. Nous les retrouvons aussi dans plusieurs documents qu'utilisent les étudiants de FLE au niveau universitaire.

L'enseignant de français langue étrangère doit, à tout prix, fait un effort pour traiter tous les documents destinés à la morphosyntaxe du début jusqu'à la fin, avec les étudiants. Au cours du traitement des documents avec les étudiants, l'enseignant doit donner beaucoup d'exercices aux étudiants. De plus les enseignants doivent aussi aider les étudiants à la recherche de quelques homonymes et construire des phrases avec ces homonymes.

L'enseignant doit mettre les mots mal écrits en contexte pour guider l'étudiant. En somme, l'enseignant peut suivre ce schéma dans la préparation des cours :

- a) L'emploi des approches ou méthodes appropriées dans l'enseignement du FLE aux étudiants est important.
- b) Chercher des supports pédagogiques
- c) Improviser des supports et matériels pour l'apprentissage
- d) Utiliser des activités comme le jeu de rôles, la simulation, etc. pour animer ses cours.
- e) Adapter les cours aux besoins de l'apprenant

5.16.3. Recommandations pour les futurs chercheurs

Il est vrai de dire que, les étudiants dans nos Universités ont des difficultés dans l'apprentissage du français langue étrangère. De ce fait, dans l'avenir, les chercheurs doivent mener beaucoup de recherches auprès des apprenants du FLE au niveau JHS et SHS pour résoudre ces difficultés à travers leurs propositions pédagogiques. En ce qui concerne notre sujet de recherche, cette œuvre d'enquête est une œuvre non exhaustive. Nous ne pouvons jamais être capables de l'avoir tout traité. À cet égard, notre étude est un défi pour des futurs chercheurs. Les futurs chercheurs doivent aussi tenter d'entreprendre une recherche action sur les erreurs orthographiques.

5.16.4. Recommandations pour les agents de la transposition pédagogique

Compte tenu de nos observations sur le terrain nous nous engageons à suggérer ces recommandations aux autorités de transposition pédagogique. Les Alliances Françaises qui aident les apprenants à améliorer leurs compétences en morphosyntaxes dans l'apprentissage du Français fonctionnelle se trouvent dans seulement cinq (5) villes, à savoir : Accra, Kumasi, Takoradi, Tema et Cape Coast. Les autres centres que nous avons trouvés sont conçus exclusivement pour des professionnels particuliers. Les agents de la transposition pédagogique au Ghana notamment : le Ministère de l'Éducation et les autorités des universités en collaboration avec le gouvernement français et la francophonie doivent réexaminer la politique linguistique du FLE au Ghana pour que chaque enfant ghanéen profite de l'apprentissage du français.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En résumé, ce travail a été axé sur les difficultés que rencontrent les apprenants du français langue étrangère au niveau universitaire du Ghana et le département de français de l'Université du Ghana en particulier, en ce qui concerne les erreurs orthographiques. La complexité relative de la structure orthographique de certains mots français en comparaison avec ceux des langues antérieurement apprises des apprenants et les difficultés des faits orthographiques de la langue cible sont les sources d'erreurs dans la production écrite des étudiants de FLE à l'Université du Ghana.

Le cadre théorique est composé des théories d'analyse contrastive de Lado (1957) et d'analyse des erreurs de Corder (1967). Le choix de ces théories est basé sur la considération behavioriste et cognitiviste/constructiviste par rapport à l'apprentissage d'une nouvelle langue par l'apprenant. Le cadre théorique est suivi par la revue des travaux pertinents qui ont traité le phénomène des erreurs orthographiques que nous étudions. Nous trouvons ces œuvres très importants, parce qu'ils abordent certains domaines essentiels de la langue à savoir : l'accord du genre et du nombre, la morphologie et la syntaxe. Suivant cette idée de la méthodologie générale de l'étude, nous avons discuté le public cible, l'échantillonnage, des remarques préliminaires sur le choix du sujet, les instruments de collecte des données, la nature du questionnaire, de la rédaction et l'analyse des données. Notre public est constitué des apprenants de FLE à l'Université du Ghana. Les données ont été collectées auprès de 100 apprenants des niveaux : 300 et 400. Avant la collecte des données, une investigation pilote a été faite auprès de 25 apprenants sélectionnés parmi les deux niveaux. Les données sont constituées du questionnaire, et d'une rédaction sur un sujet donné. Par rapport aux réponses à la première partie du questionnaire qui portent sur les aspects sociodémographiques et linguistiques des étudiants montrent que des erreurs orthographiques dans la production écrite

peuvent être attribuées aux phénomènes sociodémographiques et linguistiques. Ces phénomènes incluent la typologie des deux langues en contact, dans ce cas, le français et l'anglais, le milieu ou l'environnement linguistique d'apprentissage, le statut de langue(s) source(s) par rapport à la langue cible, l'âge des étudiants. En dépit de ces facteurs, l'étude souligne aussi que les étudiants commettent beaucoup de transferts de l'anglais sur l'apprentissage du FLE.

En effet, nous pensons qu'une amélioration quelconque de l'enseignement-apprentissage de la langue source ici l'anglais pourrait bien améliorer quelques aspects de l'apprentissage du FLE. Cette découverte de l'étude par rapport aux transferts des savoirs faire langagiers des éléments en anglais vers l'apprentissage du FLE est semblable à la perspective des behavioristes qui postulent que la similarité entre les structures de deux langues à savoir la langue source et la langue cible facilite l'apprentissage. Néanmoins, apart cette observation, la correction des rédactions affirment aussi la disposition cognitiviste qu'il y a d'autres erreurs des étudiants qui ne proviennent pas nécessairement de différences entre les formes des deux langues. Ce qui signifie que les différences entre les acquis préalables de l'étudiant et son nouveau devoir à assimiler ne constituent pas les seuls déterminants des erreurs d'interférences.

Bref, nous pouvons affirmer la méthode d'analyse des données, qui constitue une partie importante de l'enquête, nous avons proposé d'utiliser des tableaux de fréquence et des figures à l'aide du logiciel Microsoft Excel, 2017 pour illustrer les résultats qui seront interprétés à la lumière des trois méthodes : l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et la théorie d'interférence. Finalement, nous avons fait des recommandations pédagogiques. Au premier abord, l'enseignement doit viser une prise de conscience de la part de l'étudiant par rapport à la différence interlinguistique du français et de l'anglais. Cela veut dire que, nous devons favoriser la méthode de l'enseignement contrastive. L'enseignement doit exiger tout d'abord

la connaissance et, en plus, le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de la langue cible : le français. De même, comme les étudiants emploient très souvent l'anglais et présentent un niveau assuré de connaissances de cette langue, le recours aux deux modalités d'alternance linguistique qui sont la macro-alternance et la micro-alternance. Nous devons considérer cette démarche plutôt comme une opportunité de la diversité linguistique de même que de la diversité interne de chacune des langues. Nous recommandons aussi l'introduction du français fonctionnel, par analogie, le Français sur Objectif Spécifique (FOS) au niveau SHS et au niveau universitaire d'où le postulat que les étudiants qui veulent apprendre le français seulement pour des besoins communicatifs plutôt qu'académiques, peuvent le faire pour suivre le système intensif de l'apprentissage du FLE.

BIBLIOGRAPHIE

- Albert, M.-C. (1998). Evaluer les productions écrites des apprenants. *Français dans le monde*, 58-64.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). L'impact de l'ewé et l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère au Ghana. In *New Trends in Languages in contact in West Africa*. Takoradi : St Francis Press.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier à l'école primaire* : Hachette.
- Awute, A. (2013). *Emploi Des Morphogrammes en Français Langue Étrangère. Le Cas des Apprenants D'Achimota SHS, de Presec-Legon et D'Accra Girls SHS*. University of Ghana,
- Ayi-Adzimah, D. (2010). La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen. *Unpublished PhD Thesis*.
- Bangnia, A. (2008). *Impact du Dagara sur l'enseignement/apprentissage du français langue Etrangère (FLE): Le cas des apprenants Dagara en SHS de Upper West Region*. University of Cape Coast,
- Besse, H. (1984). Grammaire et didactique des langues, Paris : Hatier-Didier-Crédif, col. In : LAL.
- Bogaards, P. (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. In. Paris : Hatier-Crédif, coll. : In : LAL.
- Bonin, P. (2003). Production verbale de mots. Approche cognitive. *DeBoeck Université Bruxelles*.
- Bouchard, D. (1995). *The semantics of syntax: A minimalist approach to grammar*: University of Chicago Press.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4): Longman New York.
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Canadian Modern Language Review*, 48(3), 458-471.
- Cellard, J. (1979). *Les 500 racines grecques et latines les plus importantes du vocabulaire français : Racines latines* (Vol. 2): Duculot.
- Chachu, S. (2016). "I am speaking French but I am thinking in English": An analysis of errors by students of the French language at the University of Ghana. *Ghana Journal of Linguistics*, 5(1), 37-54.

- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Oxford : Blackwell, 5*, 161-169.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages. 14(57)*, 9-15.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française. (8)*, 3161.
- Demirtaş, L., & Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie:(2)*, 125-138.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1974). *Dictionnaire de linguistique (Vol. 17): Larousse.*
- Ducard, D., Honvault, R., & Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions : Nathan pédagogie.*
- Fiadzawoo, J. K. (2010). *Influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du Français langue étrangère (FLE) au Ghana. Les cas de quelques écoles secondaires* University of Cape Coast,
- Frei, H. (1971). *La grammaire des fautes : introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité (Vol. 1) : Slatkine.*
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage. *Paris: Hachette.*
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning: Revised edition (Vol. 5): John Benjamins Publishing.*
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues : A. Colin.*
- Grevisse, M. (2005). *Grevisse : corrigé des exercices de grammaire française : De Boeck Supérieur.*
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2008). *Le bon usage : et son édition Internet : Groupe de Boeck.*
- Hirunpan, R. (1983). Analyse d'erreurs relevées dans le français écrit d'étudiants thaïlandais. *Unpublished Thesis: Université de Paris III.*
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers: Univ of Michigan Pr.*
- Largy, P., Cousin, M.-P., & Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *Revue de linguistique et de didactique des langues. Lidil. (30)*, 39-54.
- Lassaad, K. (2011). *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique. Paris 3,*

- Louis-Charles, J. (2012). Les erreurs récurrentes en FLS : Un code comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger. *Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal*.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues* (Vol. 5) : Editions Klincksieck.
- Martin, P. (1983). André Martinet (1979) directeur. Grammaire fonctionnelle du français. Paris : Didier (Crédif) : 276. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 28(1), 84-87.
- Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique Des Grands Lacs* (3), 209-223.
- Okyere-Dadzie, A. (2015). *Pronominalisation Du Cod Chez Les Apprenants Du Fle Au Niveau SHS Dans La Métropole De Sekondi-Takoradi*. University of Ghana,
- Perdue, C., & Porquier, R. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages* : (57), 87-94.
- Petitjean, L., & Tournier, M. J. (1991). Bibliographie sur les réformes de l'orthographe : Mots. Les langages du politique. 28(1), 128-129.
- Piaget, J. (1967). Biologie et connaissance : Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs : In. Gallimard : Paris : Chicago University Press.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)/Hachette Education, coll. *Ressources formation. Enjeux du système éducatif*.
- Pruvost, J. (2006). *Les dictionnaires français : outils d'une langue et d'une culture* : Editions Ophrys.
- Rahmatian, R., & Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume* : 1(2), 105-123.
- Richerich, R., Chancerel, J.-L., & Scherer, N. (1972). Langues vivantes : Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. *Strasbourg, Conseil de l'Europe*.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). Grammaire méthodique du français. *Revue et augmentée 7 éd. Paris: PUF*.
- Selinker, L., & Rutherford, W. E. (2013). *Rediscovering interlanguage*: Routledge.

- Skinner, B. F., Richelle, A.-M., & Richelle, M. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement : un essai théorique* : C. Dessart.
- Steinberg, D. D. (1971). *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*: CUP Archive.
- Swiggers, P. (1987). Le Bon Usage de M. Grevisse : examen méthodologique et descriptif. *Revue Romanes*.

ANNEXES

Annexe I: consentement

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

Consentement pour les étudiants et les enseignants

Titre de la recherche : Analyse des erreurs dans la production écrite des étudiants de FLE à l'Université du Ghana : **Emmanuel Kunde WAMPAH**, étudiant à la maîtrise en Linguistique, Université du Ghana et **Dr. Cephass Appolin SALLAH**, directeur de mémoire.

A) Renseignements pour les participants

1) Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche a pour objectif principal d'analyser les catégories d'erreurs orthographiques faites par les étudiants de FLE à l'Université du Ghana. Il vise également en terme spécifique d'identifier, de décrire les erreurs et d'en examiner les causes ou les sources et de proposer des solutions qui pourraient aider les étudiants à améliorer leurs productions écrites.

2) Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rédiger un texte argumentatif d'au moins 350 mots en 1h 30.

3) Anonymat

Le test a été conçu de manière à ne pas permettre l'identification des répondants. Les informations personnelles demandées dans le test ne sont pas nominatives, mais sociologiques (âge, sexe, langue première). Elles seront très utiles à la recherche. Les tests seront conservés dans un bureau fermé. Seuls les deux chercheurs, **Dr. C.A. Sallah et E.K.**

Wampah dépouilleront les informations. Les tests seront détruits à la fin de la recherche.

4) Avantages

En participant à cette recherche, vous pourriez mettre en évidence des causes ou des sources d'erreurs et de proposer des solutions qui pourraient vous aider à améliorer vos productions écrites. À plus long terme, de telles données permettront d'adapter aux compétences des étudiants le niveau des cours de Français écrit et leur progression. Votre participation à cette recherche pourra également vous donner l'occasion de prendre conscience de votre degré d'aisance en Français écrit.

5) Participation volontaire

Votre participation est entièrement volontaire (aucune compensation monétaire). Vous avez le droit de vous retirer en tout temps de la recherche. Ce test est indépendant du cours auquel vous êtes inscrit ; il n'aura aucune incidence sur votre note du cours.

B) Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus. Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Le fait de répondre au test équivaut à une signature de consentement. Si vous souhaitez d'autres informations ou désirez faire des commentaires concernant cette recherche, vous pouvez communiquer avec Emmanuel Kunde Wampah, sur : ekwampah@st.ug.edu.gh

Annexe II : Questionnaire et rédaction pour les étudiants

**UNIVERSITY OF GHANA
DEPARTMENT OF FRENCH**

Questionnaire et rédaction pour les étudiants

Please, answer this questionnaire by ticking in the appropriate box, and writing in the spaces provided where necessary. The information provided by respondents will be kept strictly confidential. Thank you.

Sociodemographic and linguistic background

1. Sex of respondent: Male Female

2. Age:

4. How many languages do you speak (List languages in order of acquisition)

I.....II.....III.....IV.....

5. Which of these languages can you write? (List them in order of perfection).

I.....II.....III.....IV.....

6. At what level of your education did you start learning French?

Primary School Junior High School Senior High School Other (Specify)

7. How long have you been learning French?

1 – 3 years 4 – 6 years Other (Specify).....

8. Why are you learning French now at the university level?

Because, it is a compulsory subject in my class.

Because, I want to work in a Francophone country.

To enable me communicate with Francophones when I meet them.

Other (Specify).....

9. Have you ever lived in a Francophone country? Yes No If yes, for how long?

Less than a year 1 – 3 years Other (Specify).....

Sujet de rédaction

Rédigez une rédaction sur le thème suivant (350 mots minimum)

Un membre de votre famille est surpris de savoir que vous poursuivez des études universitaires en français au lieu de l'anglais. Donnez-lui des raisons pour lesquelles vous avez fait ce choix.

Annexe III : Questionnaire pour les enseignants

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

Questionnaire pour les enseignants

Le questionnaire est à remplir par les enseignants répondants qui enseignent le FLE aux niveaux 300 et 400 de l'Université du Ghana. Veuillez le remplir en procurant les réponses nécessaires et mettez un croché [√] dans la case qui convient. Toute information recueillie à travers ce questionnaire sera traitée de manière confidentielle.

Questionnaire pour les enseignants

1. Quel niveau professionnel avez-vous ?

2. Pendant combien d'année enseignez-vous le français ?

3. quelle(s)(matière(s) enseignez-vous ?

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

5. Est-ce que vous sanctionnez les erreurs orthographiques de vos apprenants au cours de leur production écrite ?

Oui []

Quelques fois []

Non []