University of Calgary

PRISM Repository **https://prism.ucalgary.ca**

The Vault Open Theses and Dissertations

2018-12-14

Interférences linguistiques dans l'apprentissage du FLE : Le cas des éwéphones du Ghana

Apasu, Francis

Apasu, F. (2018). Interférences linguistiques dans l'apprentissage du FLE : Le cas des éwéphones du Ghana (Master's thesis, University of Calgary, Calgary, Canada). Retrieved from https://prism.ucalgary.c
http://hdl.handle.net/1880/109360
Downloaded from PRISM Repository, University of Calgary

UNIVERSITY OF CALGARY

Interférences linguistiques dans l'apprentissage du FLE : Le cas des éwéphones du Ghana.

by

Francis Apasu

A THESIS

SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES

IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE

DEGREE OF MASTER OF ARTS

GRADUATE PROGRAM IN FRENCH, ITALIAN AND SPANISH

CALGARY, ALBERTA

DECEMBER, 2018

© Francis Apasu 2018

Résumé

Cette recherche a pour but d'identifier les erreurs causées par l'interférence de L1 (éwé) sur la langue française, d'analyser la distribution des allomorphes du pluriel en FLE, et de faire des suggestions de remédiations. Il s'agira donc de collecter, classer, décrire et analyser les erreurs produites dans les productions écrites des apprenants éwéphones de l'École Normale Supérieure des Enseignants de FLE d'Amedzofe au Ghana. Ce faisant, notre recherche pourra circonscrire les sources des défis langagiers des apprenants éwéphones, lesquels, nous pensons, résulteraient de la disparité entre les phonèmes et les graphèmes en français, et la différence morphosyntaxique des deux langues.

Mots clés : Apprentissage de L2, Méthodes d'acquisition de L2, Interférence linguistique, Morphosyntaxe, Éwé et Français.

Abstract

This research aims to identify errors caused by linguistics interference of L1 (Ewe) on French language during its acquisition, to analyze distribution of plural markers in French, and to make suggestions for its remedies. It will therefore consist of collecting, classifying, describing, and analyzing errors produced in the written composition of ewéphones learning French at Amedzofe College of Education in Ghana. Thus, the research will lay emphasis on the sources of challenges ewé-natives students are facing during French acquisition, which, we think, could result from the disparity between sounds and letters in French language, and the difference between the morphosyntax of the two languages.

Key words: Acquisition of L2, Methods of language acquisition; Linguistic interference, Morphosyntax, Ewe and French.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord sincèrement remercier mon directeur de mémoire le professeur Amedegnato Senamin Ozouf pour son encouragement, son aide, sa patience et son professionnalisme qu'il a manifestés à mon égard durant ce mémoire. Je suis ravi d'avoir travaillé en sa compagnie, car outre son appui scientifique et pédagogique, il a toujours été là pour me soutenir et me conseiller au cours de l'élaboration de ce mémoire.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude aux comités de ce mémoire : les professeurs Jean-François Richer (président du jury), Senamin Ozouf Amedegnato (directeur de thèse), Komlan Gbanou (membre du jury), Darin Mathew Flynn (membre du jury) qui ont beaucoup œuvré pour la réalisation de ce travail.

Mes remerciements vont également au corps enseignant du département de Français, Italien et Espagnol de l'université de Calgary, notamment aux Professeurs Komlan Gbanou, Jean-François Richier, Anthony Wall, Devika Vijayan, sans oublier le corps administratif de notre école de langues.

Je suis très reconnaissant à ma femme Klutse Essivi Deborah et à mes « disciples » Segbedi Delali, Atafi Tsetse Esenam, Honu Komi et Seyram Sedzro qui ont contribué par leurs nombreuses remarques et suggestions à améliorer la qualité de ce mémoire.

Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner les amis et frères Dr. Mariama Zaami, Maxwell Apasu, Mawulé Kugblenu, Gbeze Paul et surtout Dr. Kudi Michael pour leurs encouragements et leur assistance aussi bien matérielle que morale qui m'ont permis de faire ce mémoire dans de bonnes conditions. Je leur dis « Akpe ».

Dédicace

À ceux qui m’ont ouvert les yeux aux prodiges de la terre

À ceux qui m’ont inculqué les valeurs de la vie,

À ceux qui m’ont appris le sens du travail, de l’honnêteté et de la responsabilité

De tous les parents, vous êtes les meilleurs

Votre fils si loin si près de vous.

Table des matières

Résumé ii
Abstract iii
Remerciements iv
Dédicace v
Table des matières vi
Liste des tableaux ix
Liste des illustrations graphiques xi
Liste des abréviations xii
1. Introduction 14
1.1. Contexte de la recherche 14
1.2. Problématique et questions de la recherche 15
1.3. Justification du choix de l'étude 16
1.4. Objectifs de la recherche 18
1.5. Délimitation de l'étude 18
1.6. Hypothèses de l'étude 20
1.7. Plan de la recherche 20
2. Cadre théorique et travaux antérieurs 22
2.1. Définitions des phénomènes liés à l'interférence linguistique 22
2.1.1. Le transfert 23
2.1.2. L'emprunt 24
2.1.3. L'interlecte 24
2.2. Cadre théorique 25
2.2.1. L'apprentissage du FLE 25
2.2.2. Un bref historique de l'apprentissage de L2 27
2.2.3. Quelques théories et méthodes de l'analyse contrastive de l'apprentissage de L2 29
2.2.3.1. La comparaison de deux systèmes phoniques 30
2.2.3.2. La comparaison de deux systèmes lexicaux 30
2.2.3.3. La comparaison des structures grammaticales 31
2.2.3.4. La comparaison de deux systèmes d'écriture 32
2.2.3.5. La comparaison de deux cultures 32
2.2.4. L'interlangue et l'analyse d'erreur 33
2.2.5. La grammaire universelle de Chomsky 37

2.3. Travaux antérieurs 39
3. Cadre méthodologique.....**42**
3.1. Langues de l'étude 42
3.1.1. Le français 42
3.1.1.1. Le système d'écriture français.....43
i. L'alphabet français 43
ii. Les phonèmes du français 43
3.1.1.2. La désinence en français.....45
i. La distribution des allomorphes du pluriel dans les noms simples.....46
ii. Le pluriel des noms composés 47
3.1.1.3. Le statut du français dans les pays anglophones d'Afrique de l'Ouest.....48
3.1.2. L'éwé.....51
3.1.2.1. La situation géolinguistique de la langue éwée en Afrique 51
3.1.2.2. Le système d'écriture de la langue éwée.....51
i. L'alphabet 51
ii. Les phonèmes d'éwé 52
iii. Le morphème du pluriel et sa place dans la syntaxe éwée 53
3.1.2.3. Le statut socioculturel de la langue éwé au Ghana.....54
3.2. Quelques méthodes de collectes des données linguistiques 56
3.2.1. Les données par les textes 56
3.2.2. L'observation 58
3.2.3. L'interview 60
3.2.4. Le questionnaire.....60
3.3. Population de référence et milieu d'étude 62
3.4. Instrument de recherche 64
4. Analyse des données et présentation des résultats.....**68**
4.1. Test éwé 68
4.1.1. La composition du test 69
4.1.2. Les mots simples dans le test éwé.....70
4.1.3. Les pronoms relatifs dans le test éwé.....71
4.1.4. Les adjectifs dans le test éwé 72
4.1.5. Le taux de réussite du test éwé.....72

4.2. Test de français.....74
4.2.1. La composition du test de français 75
4.2.2. Les mots simples dans le test de français 76
4.2.3. Les digrammes dans le test de français 77
4.2.4. Les trigrammes dans le test de français 82
4.2.5. Les mots invariables dans le test de français.....84
4.2.6. Les mots composés variables dans le test de français 85
4.2.7. Le taux de réussite du test diagnostique de français.....89
4.2.8. Le taux d'échec du test diagnostique de français..... **91**
4.3. Comparaison des deux tests 92
4.4. Quelques stratégies de remédiation au problème 96
5. Conclusion 104
Bibliographie 111
Annexe.....120

Liste des tableaux

Tabl1. Alphabet français

Tabl2. Phonèmes du français

Tabl3. Distribution du morphème « s » dans le cas des digrammes/trigrammes finaux

Tabl4. Distribution du morphème « x » dans le cas des digrammes/trigrammes finaux

Tabl5. La distribution du morphème pluriel « s » dans les mots composés

Tabl6. L'alphabet éwé

Tabl7. Les phonèmes éwés

Tabl8. Distribution du morphème du pluriel en éwé

Tabl9. Composition morphosyntaxique du test en éwé et les réponses espérées

Tabl10. Analyse des mots simples dans le test éwé

Tabl11. Analyse des pronoms relatifs (PR) dans le test éwé

Tabl12. Analyse des adjectifs (Adj.) dans le test éwé

Tabl13. Analyse de réussite générale du test en éwé

Tabl14. Classification de mots par morphèmes finaux employés dans le test

Tabl15. Analyse des mots simples (MS) dans le test français

Tabl16. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par 'ou' qui font leur pluriel en 'ous'

Tabl17. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « ou » qui forment leur pluriel en 'oux'

Tabl18. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « au » qui forment leur pluriel en 'aus'

Tabl19. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « eu » qui forment leur pluriel en 'eus '

Tabl20. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « eu » qui forment leur pluriel en ‘eux ’

Tabl21. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « al » qui forment leur pluriel en ‘als ’

Tabl22. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « al » qui forment leur pluriel en ‘aux ’

Tabl23. Représentation du pluriel dans les trigrammes terminés par « eau »

Tabl24. Représentation du pluriel des mots terminés par « ail » qui forment leur pluriel en ‘ails ’

Tabl25. Représentation du pluriel des mots terminés par « ail » qui forment leur pluriel en ‘aux’

Tabl26. Représentation des mots simples invariables dans le test

Tabl27. Représentation des mots composés invariables

Tabl28. Représentation du pluriel des mots composés du type Nom + Nom

Tabl29. Représentation du pluriel des mots composés du type Nom + Complément

Tabl30 Représentation du pluriel des mots composés du type Adjectif + Nom

Tabl31. Représentation du pluriel des mots composés du type Adjectif + Nom avec exception

Tabl32. Représentation du pluriel des mots composés du type Verbe+ Nom

Tabl33. Représentation du pluriel des mots composés du type Préposition+ Nom

Tabl34. Taux de réussite du test diagnostique en français

Tabl36. Représentation graphique de la comparaison des réponses espérées des deux tests.

Listes des illustrations graphiques

Ill1. Composition morphosyntaxique du test en éwé et les réponses espérées

Ill2. Taux de réussite du test en éwé

Ill3. Morphèmes espérés dans le résultat

Ill4. Morphèmes espérés dans le résultat

Ill5. Taux de réussite par graphèmes finaux

Ill6. Comparaison des réponses espérées des deux tests

Listes des abréviations

Les sigles suivants seront utilisés pour les besoins de l'analyse.

AIL (aux) : Mots simples se terminant par 'ail' qui prennent 'aux' au pluriel

AILS : Mots simples se terminant par 'ail' qui prennent 's'au pluriel

AL (aux) : Mots simples se terminant par 'al' qui prennent 'aux' au pluriel

ALS : Mots simples se terminant par 'al' qui prennent 's'au pluriel

AUS : Mots simples se terminant par 'au' qui prennent 's'au pluriel

EAUX : Mots simples se terminant par 'eau' qui prennent 'x' au pluriel

EUS : Mots simples se terminant par 'eu' qui prennent 's'au pluriel

EUX : Mots simples se terminant par 'eu' qui prennent 'x' au pluriel

Inv. : Invariable

M(0) : Morphème zéro – absence de morphème du pluriel

Mc : Mots composés

MNA : Mots non accordés

MS : Mots simples qui prennent 'S'au pluriel (qui se terminent par une lettre simple)

N. M. Inv. : Nombre de mots composés invariables

N. MS. inv. : Nombre de mots simples invariables

N. Par. : Nombre de participants

N. R. A. Nombre de réponses attendues

N. Mp. F : Nombre des morphèmes finaux par types de mots

N.T : Nombre total

NQ : Nombre de questions

OUS : Mots simples se terminant par 'ou' qui prennent 's'au pluriel

OUX : Mots simples se terminant par 'ou' qui prennent 'x' au pluriel

P. Mp. F. Pluriel des Morphèmes finaux des mots utilisés dans le test

Pl. Pluriel

QRN : Questions non répondues

R(S) : Nombre de réponses attendues qui prennent ‘S’au pluriel

$R(S)_1$: Nombre de réponses en ‘S’produites par les participants

R(X) : Nombre de réponses attendues qui prennent ‘X’ au pluriel

$R(X)_1$: Nombre de réponses en ‘X’ produites par les participants

T : Total

% (S) : Pourcentage de morphèmes ‘S’espérés dans les réponses

% (X) : Pourcentage de morphèmes ‘X’ espérés dans les réponses

% M (inv.) : Pourcentage des mots invariables

% Mp. F. A. : Pourcentage des morphèmes finaux attendues dans les réponses des participants

% T : Pourcentage total

1. Introduction

1.1. Contexte de la recherche

L'homme, par sa nature, a besoin de communiquer avec son entourage pour satisfaire ses besoins fondamentaux grâce à la diversité des moyens et des codes qu'il réussit à concevoir (J. Leclerc, 1989). Cet entourage linguistique était jadis composé des locuteurs d'une même langue appelée « la langue maternelle » qui, selon J. Dubois et al. « est la langue que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage » (J. Dubois, 1973 : 276). Cependant les besoins d'interagir avec les locuteurs étrangers ont introduit un nouvel élément dans ce système communicatif, la langue seconde ou étrangère dont le décodage demande un apprentissage formel ou non de la part du locuteur. L'appropriation de cette langue étrangère subit inévitablement l'influence de la langue maternelle et de ses habitudes langagières, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école (J. Poth, 1997 : 8). Cette interférence qui se produit aux confluents de ces langues devient certainement le problème principal de la pédagogie des langues (J-R. Ladmiral, 1975 :1). Comme c'est la langue maternelle qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité tout en lui fournissant la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne (J. Poth, 1988), elle laisse des traces profondes et durables sur la langue étrangère puisque « au cours de la première année de vie et de la première étape du développement du langage, le cerveau des bébés recueille et stocke des informations sur les sons qui se révèlent pertinents et importants pour la langue qu'ils entendent parler autour d'eux » (D. Klein et al, 2015).

En outre, les recherches de U. Weinreich (1953), J. Werker & R. Tees (1984), S. Dufour & N. Nguyen (2008) et D. Begoña & N. Sebastián-Gallés (2012) ont montré que le contact de deux langues entraine l'interférence linguistique dans les milieux bilingues ou multilingues. Le

problème est encore plus accentué dans les pays où la langue maternelle n'est pas la langue officielle comme le cas des éwéphones du Ghana où les apprenants réfléchissent en éwé mais écrivent en français ou en anglais. Ce problème de l'interférence linguistique conduit généralement aux alternances codiques et aux malentendus lorsque les interlocuteurs impliqués dans la communication ne partagent pas la même langue maternelle et la même culture. De surcroît, ces malentendus peuvent même conduire les innocents en prison comme l'a expliqué D. Eades en 2003[1] dans une étude faites sur l'anglais des locuteurs autochtones d'Australie dans le secteur judiciaire.

1.2. Problématique et questions de la recherche

Malgré la croissante interférence linguistique que les étudiants des écoles secondaires et des collèges du Ghana exposent dans le domaine de FLE, peu de recherches ont été faites pour analyser l'impact de ce fléau sur l'éducation. Ce problème langagier subsiste et affecte leur communication tant à l'oral qu'à l'écrit. C'est ainsi que nous avons constaté lors d'un atelier de travail que les apprenants éwéphones du Collège Normal Supérieur d'Amedzofe (Ghana) éprouvent des difficultés dans la distribution des morphèmes du pluriel en français. Ils écrivent parfois « des *gâteaus » au lieu « des gâteaux » ; « des *chevals » au lieu « des chevaux ». De ce fait, nous

[1] D. Eades (2003) explique que bien qu'il existe encore un certain nombre de collectivités dans les régions éloignées du nord et du centre de l'Australie qui parlent des langues traditionnelles (Kriol, Torres créole) comme langue maternelle, pour la grande majorité des autochtones, leur langue maternelle est l'anglais des autochtones « Aboriginal English » ou l'une des autres variétés de l'anglais. L'anglais des autochtones diffère de l'anglais standard de façon systématique suivant les régions données. Dans ces variations diatopiques de l'anglais en Australie, les structures syntaxiques et mêmes les portées significatives des mots diffèrent d'un dialecte à l'autre. La grande différence qui git entre ces dialectes et l'anglais standard est la réponse par *le silence* et la réponse de *oui* pour les questions ambigües. Ces différences linguistiques et culturelles conduisent souvent les autochtones dans la confusion au moment des communications exolingues si bien que dans les palais de justice, toutes questions qui leur paraissent ambigües sont répondues par *le silence* ou par *oui.* Ce faisant bon nombre d'innocents crèvent dans les prisons. Voir Eades, Diane. "The politics of misunderstanding in the legal process: Aboriginal English in Queensland". In House, Juliane, Gabriele Kasper and Steven Ross (eds.), *Misunderstanding in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*. London : Longman, 2003, pp. 196-223.

sommes nous interrogés, dans ce travail, sur les sources des difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés. Pour atteindre nos objectifs nous avons organisé notre travail autour d'une question principale : Quel est le degré et quelles sont les formes de l'interférence linguistique des apprenants de l'École de Formation des Enseignants d'Amedzofe au Ghana ? Pour bien circonscrire le problème, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Comment se manifeste l'interférence linguistique dans la production écrite des apprenants concernés ?
- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes dans la distribution des allomorphes du pluriel de ces apprenants
- Quelles sont les sources d'erreurs produites à partir de l'interférence linguistique avec la langue éwée ?
- Quel est le pourcentage de ces erreurs ?
- Quels sont les aspects les plus complexes et les plus difficiles de la distribution des allomorphes du pluriel en français pour les apprenants éwéphones ?
- Quelle(s) pistes de remédiation faut-il suggérer pour surmonter ces difficultés ?

1.3. Justification du choix de l'étude

Le choix de notre recherche s'explique par le fait que l'interférence linguistique des apprenants éwéphones fait introduire des codes inconnus dans la langue française. C'est-à-dire les dérivations flexionnelles des mots qui n'existent nulle part dans le dictionnaire. Alors que si nous convenons avec J. Leclerc (1989 :24) que : « le code est un ensemble conventionnel de signes, soit sonores ou écrits, soit linguistiques ou non linguistiques (visuels ou autres), communs en totalité ou en

partie au destinateur et au destinataire », nous pouvons déduire que la déviation des normes codiques empêcherait les interlocuteurs de se comprendre. Parfois la dérivation existe mais avec un sens différent. Prenons par exemple, le mot « lieu » en français. Le mot change catégoriquement de sens au pluriel selon qu'on y ajoute le morphème « x » ou « s ». « Les lieux » selon le dictionnaire *Petit Robert*, sont une : « portion déterminée de l'espace, considérée de façon générale et abstraite »[2] tandis que « les lieus » sont des poissons marins des côtes de l'Atlantique. Ce faisant, l'emploi de « lieus » au lieu de « lieux » crée une confusion dans le discours écrit. Ainsi l'incompréhension dans la communication engendre-t-elle des quiproquos et entraine-t-elle parfois des conséquences désastreuses sur les victimes (D. Eades, (2003).

Or, la population impliquée dans notre recherche n'est pas simplement des individus qui cherchent à communiquer dans la langue seconde pour satisfaire leurs besoins élémentaires, mais des futurs enseignants qui seront chargés d'expliquer et de guider leurs apprenants dans l'apprentissage de L2. Vu la lourde responsabilité de l'enseignant, il est tout à fait nécessaire qu'il maîtrise lui-même les concepts avant d'être lancé sur le terrain. C'est dans ces perspectives que L. Shulman (1986 :9) soutient que les enseignants doivent non seulement être capables de définir, pour les étudiants, les vérités acceptées dans un domaine mais ils doivent aussi être en mesure d'expliquer pourquoi une proposition particulière est jugée justifiée, pourquoi il vaut la peine de savoir, et comment cela se rapporte à d'autres propositions. B. Conant (1963)[3], de son côté, pense qu'un enseignant, qui possède des informations inexactes ou qui conçoit des connaissances de façon étroite, peut transmettre ces idées erronées à ses étudiants. Comme les apprenants font toujours confiance à leurs enseignants, ces erreurs enseignées resteront toujours ancrées dans la pensée des apprenants.

[2] *Le Petit Robert*. Nouvelle édition, (dirs) A. Rey et J. Debove, Paris, 1989, p. 1094.
[3] Voir J. Bryant Conant. *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill, 1963.

Pour éviter ce phénomène de divulgation des erreurs au cours de l'apprentissage de L2, il est indispensable que le problème soit résolu au niveau des futurs enseignants avant qu'ils ne terminent leur formation. Pour résoudre ce problème, il est nécessaire de connaître d'abord ses sources et ses manifestations qui pourront conduire à une remédiation efficace. C'est pourquoi nous nous donnons la tâche de chercher les sources de l'interférence linguistique spécifiques aux apprenants éwéphones dans notre recherche.

1.4. Objectifs de la recherche

L'objectif primordial dans cette recherche est d'attirer l'attention des concepteurs du curriculum des langues étrangères sur l'ampleur de l'interférence linguistique dans les classes de FLE et plus précisément dans les écoles de formation des enseignants de FLE au Ghana.

Pour atteindre notre objectif principal, nous allons

- recueillir les erreurs produites dans les compositions écrites des apprenants éwéphones à travers des questionnaires ;
- classer les erreurs selon les graphèmes (les lettres, les digrammes et les trigrammes) et la structure morphologique des mots (les mots composés) ;
- indiquer la fréquence des types d'erreurs ;
- établir les domaines les plus problématiques des apprenants éwéphones ;
- identifier les erreurs produites en raison d'une interférence avec la langue éwée afin d'obtenir des informations sur le processus d'apprentissage dans la distribution des allomorphes du pluriel en FLE, lesquelles vont nous aider à suggérer des stratégies pédagogiques pouvant les remédier.

1.5. Délimitation de l'étude

L'interférence linguistique dans sa globalité porte sur toutes les caractéristiques d'une langue A retrouvées dans la langue B. Selon U. Weinreich (1953), on distingue :

- l'interférence phonique qui porte sur tous les changements du son induits par l'influence de la langue étrangère ;
- l'interférence grammaticale qui porte sur les morphèmes et leurs relations grammaticales, y compris l'ordre, l'accord et les modulations du stress et du ton ;
- l'interférence lexicale qui porte sur (a) le transfert direct de la séquence phonémique d'une langue à l'autre, (b) l'extension de l'utilisation d'un mot de la langue influencée en conformité avec le modèle étranger.

Toutes ces divisions ci-dessus mentionnées sont subdivisées encore en plusieurs unités. Au niveau de l'interférence grammaticale, on peut clairement identifier l'interférence morphologique et syntaxique. Cette dernière est caractérisée par l'existence de la structure ou l'organisation d'une phrase dans une langue Y selon celle de langue première X. L'interférence morphologique, quant à elle, porte sur les flexions dérivationnelles et flexionnelles. En français, la flexion marque la notion du pluriel dans les substantifs, laquelle est généralement exprimée par « s » et « x », mais elle prend également en compte la marque des temps verbaux et le changement des personnes dans la conjugaison. Cependant, notre présente étude n'est portée que sur l'interférence morphologique flexionnelle au niveau des substantifs mais n'exclue pas l'interférence syntaxique puisque le morphème du pluriel en éwé ne s'ajoute qu'au dernier élément du syntagme nominal

1.6. L'hypothèse de l'étude

Les manifestations d'interférence linguistique que nous avons observées chez les apprenants éwéphones s'enracinent dans l'inégalité des structures des deux langues en présence. Comme la règle de distribution des morphèmes flexionnels en éwé ne suit pas celle du français, nous avons pensé que les causes du défi proviennent :

- du transfert direct des structures de la langue maternelle en français ;
- de la complexité de règles de distribution des morphèmes du pluriel « s, x » en français contrairement à l'éwé qui n'emploie qu'un seul morphème « wo » pour marquer la notion du pluriel ;
- du fait que la distribution des morphèmes du pluriel se fait suivant les graphèmes finaux des mots. Exemple : les mots terminés en « eau » prennent « x » au pluriel.
- de la disparité entre les graphèmes et les phonèmes en français puisque le français fait représenter parfois un seul son par des digrammes et des trigrammes. Exemple du son /o/ représenté par « o, ô, au, eau ». Ce qui résulte des changements phonétiques par rapport à l'état presque statique de l'écrit (F. de Saussure, 1916 : 198 - 210).

1.7. Plan de la recherche

Notre travail s'organise autour de trois chapitres. L'introduction présente le contexte de l'étude, la problématique et les questions de la recherche, la justification du choix de l'étude, les objectifs de la recherche, la délimitation de l'étude, l'hypothèse et le plan de l'étude. Le premier chapitre est composé des définitions, du cadre théorique et de la revue des travaux antérieurs. Quant au deuxième chapitre, il débute avec la présentation géolinguistique, sociolinguistique et conceptuelle des langues de l'étude avant de mettre en relief les méthodes de collecte des données linguistiques,

la description des outils de collectes et la description du milieu de l'échantillonnage. Le chapitre trois inclut la catégorisation des données recueillies et leurs interprétations. Nous allons y mettre également la présentation des résultats suivies des suggestions de quelques pistes de solutions qui pourront remédier à ce défi. Enfin, la conclusion va terminer notre recherche avec une reformulation des résultats obtenus et des recommandations.

2. Cadre théorique et travaux antérieurs

2.1. Définitions des phénomènes liés à l'interférence linguistique

La notion d'interférence, telle que nous la connaissons aujourd'hui, a d'abord été élaborée par U. Weinreich (1953), puis R. Lado (1957) qui préconisent que l'apprenant de la langue seconde possède déjà un ensemble d'habitudes qui est sa langue maternelle. Certaines de ces habitudes antérieures vont certainement aider l'apprenant à assimiler de nouvelles règles et structures linguistiques tandis que les autres lui créeront des problèmes au cours de l'apprentissage de L2. D'ailleurs ce constat a été déjà fait par les psychologues I. Pavlov (1936), E. Thorndike (1936) et F. Skinner (1957), qui croient que l'apprentissage actuel d'un enfant est influencé par son apprentissage passé.

Définie comme le processus dans lequel « un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B » (J. Dubois et al., 1973 :265), l'interférence linguistique se manifeste aux niveaux : phonologique, morphologique et lexical. Pour W. Mackey « l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue »[4]. F. Debyser de son côté, définit l'interférence linguistique en considérant trois points de vue qui peuvent être résumés comme suit :

- du point de vue psychologique : c'est un acte inconscient de l'apprenant de s'exprimer dans sa langue maternelle lorsqu'il se trouve dans une condition de lapsus pour exprimer un besoin dans L2.

[4] Cité par F. Debyser 1970 : 34

- du point de vue linguistique : c'est l'existence des structures de la langue maternelle dans L2 lorsqu'il y a contact entre les deux langues.
- du point de vue pédagogique : c'est un phénomène de transfert des structures de la langue maternelle en L2 au moment où l'apprenant se trouve confronté aux difficultés des structures de L2.

Nous constatons, que ce soit en psychologie, en linguistique ou en pédagogie, l'interférence linguistique fait référence à la présence des caractéristiques d'un comportement langagier dans un nouvel environnement. Cette présence d'un comportement antérieur n'est possible que par un processus de transfert. Ce transfert peut se faire à différents degrés ou domaines : il peut être accepté au niveau collectif (l'emprunt) ; il peut être également bénéfique(transfert) ou négatif (interférence)[5] ou rester fossilisé à un état intermédiaire (interlecte).

2.1.1. Le transfert

Il s'explique par le fait que les apprenants de L2 ont tendance à employer la connaissance acquise dans leur langue maternelle dans L2. R. Lado développe cette idée à travers sa théorie d'analyse contrastive. Pour lui, « We have ample evidence that when learning a foreign language, we tend to transfer our entire native language system in the process » (R. Lado, 1957:11) et il ajoute « The point in bringing up this matter of distribution is that in transferring a native language structure the learner transfers its distribution as well as its form and meaning ». (Lado, 1957 : 58-59). Il résulte de cette théorie que l'apprentissage de la nouvelle langue dépend de la langue maternelle. Lorsqu'il y a similitude entre les unités, on parle d'un simple transfert qui permet une assimilation rapide de L2 tandis qu'on se réfère à un transfert

[5] F. Debyser a modifié la notion de transfert en appelant « transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre et interférence l'effet négatif » (F. Debyser, 1970 :36).

complexe quand les unités se structurent différemment ou sont distribuées différemment. Ce dernier rend l'apprentissage difficile et lent. Ce qui implique que tout emploi de connaissances de L1 dans L2 est désigné sous le terme de « Transfert » chez R. Lado. Cependant, F. Debyser va modifier la notion de transfert en appelant « transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre et interférence l'effet négatif » (Debyser, 1970 : 36).

2.1.2. L'emprunt

« Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne connaissait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts. […]. Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle » (J. Dubois et al., 1973 : 188). Si nous convenons avec J. Dubois, il semble que l'emprunt n'affecte pas négativement la langue mais au contraire l'enrichit. Cependant G. Mounin souligne le fait que l'intégration de l'emprunt dans la langue emprunteuse peut conduire à des problèmes de prononciation et de structures (1974 : 125). Autrement dit, les emprunts, généralement, subissent un changement morphologique ou un genre leur sont attribués dans le cas du français. Ainsi, le *Dictionnaire Larousse* en ligne fait entrer le mot « gentleman » comme un nom masculin singulier et donne le pluriel comme des « gentlemans » or le pluriel du mot dans la langue source est « gentlemen ».

2.1.3. L'interlecte

L'interlecte, selon la définition J. Dubois et al (2001 : 253), « est l'ensemble des faits linguistiques, qui, dans une diglossie ou un continuum, peuvent relever de l'une ou de l'autre langue en même temps, sans discrimination possible ; ils y constituent quantitativement l'essentiel de la parole

quotidienne »[6]. À partir de cette définition, nous pouvons déduire que l'interlecte est une façon de s'exprimer dans une nouvelle langue d'une manière particulière différente de la norme recommandée.

Outre l'interférence dans la production des apprenants de L2, nous pouvons également signaler l'interférence dans la réception du message (F. Debyser, 1970). Il arrive parfois qu'au niveau de la réception, l'apprenant de L2 applique la signification d'un mot de sa langue maternelle à un mot de L2 si les deux sont homophones ou homographes. Prenons l'exemple de « va » du verbe aller en français dont l'impératif présent est « va » comme dans la phrase « va à la maison ». En éwé, on a le même mot comme dans la phrase « va aƒe me » qui veut dire « viens à la maison ». Il apparait ici que les deux mots ont des sens diamétralement opposés.

2.2. Cadre théorique

2.2.1. L'apprentissage du FLE

Avant de définir ou d'expliquer le syntagme nominal « l'apprentissage du FLE », intéressons-nous d'abord à la signification du « FLE » et « apprentissage » séparément.

La didactique de l'apprentissage du français subdivise l'acquisition du français en plusieurs branches dont Français Langue Maternelle (FLM), Français Langue Seconde (FLS), Français Langue Etrangère (FLE) etc. Le FLM désigne la langue apprise par le sujet dans son milieu familial, dès la petite enfance, de façon non formelle[7]. Quant à ce qui concerne le FLS, J-P. Cuq (2003 :109)) le définit comme un terme qui « désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le

[6] J. Dubois, et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 2001.
[7] Voir R., Jean-Pierre: *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2e édition. Paris, Ophrys, 2007.

français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue ». Contrairement au FLM et au FLS, le FLE est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non francophones (E. Roulet, 1989). Ce qui implique que tout apprenant de FLE quelle que soit son origine a déjà une langue maternelle qui peut influencer l'apprentissage du français.

L'apprentissage, de son côté, est une activité très complexe dont les définitions et les théories sont parfois contradictoires (Mackey, 1972 : 177). Le *Dictionnaire Larousse* le définit comme un : « ensemble des processus de mémorisation, mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux sous l'influence de son environnement et de son expérience ». Cette définition situe d'emblée l'apprentissage dans le spectre d'une simple compilation du savoir à partir de la mémorisation. Ce qui n'est pas le cas dans l'apprentissage des langues. L'apprentissage demande alors une construction du savoir au centre duquel se trouve l'apprenant. C'est dans ce sens que P. Bange et al. (2002) pense que :

> La particularité de l'apprentissage des langues, qui le différencie d'autres apprentissages, semble être que le savoir n'y est pas tout simplement directement transmis par l'enseignement et reçu, mais qu'il est un savoir très fin et complexe qui doit, au moins en partie, être construit, être construit implicitement par l'apprenant lui-même d'expériences nombreuses. […]. Ce savoir doit d'abord, ou en même temps, être modifié pour être rendu plus conforme à la convention sociale.

C'est pour cette raison que la didactique présente l'apprentissage comme : « l'acquisition de connaissances et d'habilités définies généralement en termes de savoir et de savoir-faire et la somme de ce savoir et de ce savoir-faire participant à la construction des compétences de l'apprenant » (*Ibid*). Ces savoir-faire et savoir-être ne seront possibles que si l'apprenant s'y est psychologiquement préparé. À propos de ce processus d'apprentissage, B. Dietlinde (1995)[8] pense que : « apprendre une langue - que ce soit la langue maternelle ou une langue étrangère - c'est une

[8] Voir https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13990

démarche active et motivée de la part de l'apprenant. À l'origine de cette démarche, il y a toujours un besoin ou une motivation : le désir d'exister dans l'interaction, d'être reconnu par l'autre, le souhait de comprendre les messages qu'on nous adresse, l'envie de nous exprimer nous-mêmes » *(Ibid.)* Cet apprentissage est organisé d'une manière formelle et exige un curriculum, un cadre spatial défini et des enseignants compétents. On distingue également une autre forme d'apprentissage qui se fait à travers un processus naturel, spontané, personnel qui se déroule, généralement, dans le milieu naturel qu'on appelle l'acquisition. Cela est souvent possible dans les milieux ou la langue est la langue véhiculaire.

À partir des approches ci-dessus, nous pouvons donc définir « l'apprentissage du FLE » comme un processus d'appropriation du français par les non francophones qui sont guidés par des enseignants formés, dans un cadre scolaire pour des buts communicatifs.

2.2.2. Un bref historique de l'apprentissage des langues étrangères

Le besoin de l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle remonte à l'antiquité et change de méthode suivant l'espace et le temps (W. Mackey,1972 : 197). De ce fait, l'objectif de l'apprentissage de la langue seconde de chaque époque détermine le processus de son apprentissage. Cela relève également des conceptions faites sur l'acquisition des langues et les techniques disponibles. Ainsi les premiers objectifs de l'apprentissage de L2 qui étaient de former les scribes et les clergés cherchaient-ils à reproduire les textes classiques grecs et latins dans leurs originalités d'où la nécessité de focaliser l'enseignement sur les structures grammaticales (*Ibid*.). Ces méthodes visent « à donner des règles pour distinguer des formes correctes des formes incorrectes » (F. de Saussure, 1916 : 13), lesquelles sont décrites par Saussure comme les phases préliminaires de la linguistique.

Au début du XIXe siècle, la découverte du sanscrit[9], attribuée à F. Bopp, comme la langue « parente de certains idiomes d'Europe et d'Asie » a donné naissance à la grammaire comparée, qui selon Saussure, visait à comparer les structures des langues différentes en vue d'établir une relation entre elles. La méthode de l'apprentissage de L2 la plus répandue née de cette conception était celle de Plötz ; la méthode dans laquelle l'apprentissage de L2 devrait se faire par la traduction et la comparaison des structures grammaticales (*Op. cit.*, 203). « À cause de l'expansion des échanges et du commerce, pendant la période qui suivit la révolution industrielle, on en vint à considérer les langues latine et grecque comme étant insuffisantes à la formation du futur industriel ou homme d'affaires » (W. Mackey, 1972 : 210). Ainsi, devient-il indispensable de chercher une nouvelle méthode qui va prendre en charge les nouveaux besoins langagiers. C'est dans cette perspective que Viëtor a élaboré la méthode directe dans laquelle l'enseignement de L2 devait se faire directement dans la langue cible et devait se baser sur des textes et non pas sur des phrases isolées. Malgré le succès retentissant de cette méthode dans la pédagogie à cette époque, les nouveaux besoins langagiers engendrés par les deux guerres mondiales ont remis en cause cette approche basée sur les textes. Pour satisfaire les besoins linguistiques de leur imposante armée, les Etats-Unis ont fait recours à une méthode appelée ASTP[10] dont les objectifs étaient de former des soldats capables de s'exprimer couramment dans les langues secondes. La réussite de cette méthode a fait penser aux linguistes de l'adapter dans les écoles (W. Mackey, 1972 : 208-209). Conséquemment, les linguistes se sont -ils lancés dans la recherche des moyens scientifiques qui pouvaient faciliter cette approche. C'est dans cette perspective que R. Lado (1957), dans un spectre béhavioriste, a

[9] En 1786, l'orientaliste W. Jones déclarait : « La langue sanskrite, quelque ancienne qu'elle puisse être, est d'une étonnante structure ; plus complète que le grec, plus riche que le latin, elle l'emporte, par son raffinement exquis, sur l'une et l'autre de ces langues, tout en ayant avec elles, tant dans les racines de mots que dans les formes grammaticales, une affinité trop forte pour qu'elle puisse être le produit d'un hasard. » Il en déduit qu'elles sont issues d'une source commune, ainsi que le gothique, le celtique et le vieux perse.

[10] Army Specialized Training Programme. Voir W. Mackey (1970: 207).

formulé une démarche systématique de l'apprentissage de L2 dénommée l'analyse contrastive en vue de répondre aux besoins langagiers des apprenants de l'époque (F. Debyser, 1970).

2.2.3. Quelques théories ou méthodes de l'analyse contrastive de l'apprentissage de L2

Sur l'axe définitoire, l'analyse contrastive consiste à comparer rigoureusement les structures de deux langues pour déterminer les points de ressemblances et de différences afin de prédire les points de difficultés de l'apprentissage (J. Dubois et al. 1973 : 123). Cette analyse postule que le plus grand obstacle à l'acquisition d'une langue seconde est la possession préalable d'une première langue parce que toute langue est un réseau d'habitudes telles que l'habitude articulatoire et l'habitude de catégorisation. « We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and elements that are different will be difficult[11]» (R. Lado, 1957: 2). Il résulte de cette pensée que plus les langues se diffèrent, plus les difficultés de l'apprentissage seront importantes. Cette théorie suppose que:

- Les langues sont différentes mais que la théorie du langage est une. Il existe une diversité de langues mais il existe un instrument métalinguistique et théorique pour rendre compte de ces objets différents (F. Debyser, 1970 : 31) ;
- Une L2 se situe d'emblée par rapport à une langue une, en ce sens qu'elle considère que les problèmes rencontrés au cours de l'acquisition d'une langue maternelle sont différents de ceux rencontrés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce sens, elle vise une pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères.

[11] Nous supposons que l'apprenant qui entre en contact avec une langue étrangère trouvera certaines structures assez faciles et d'autres extrêmement difficiles. Les éléments qui sont similaires à ceux de sa langue maternelle seront simples pour lui, et les éléments qui sont différents lui seront difficiles (notre traduction).

- Les apprenants transfèrent les compétences acquises de la langue maternelle en la langue seconde.

En outre, R. Lado pense que la comparaison ne doit pas se faire seulement au niveau des structures grammaticales mais doit couvrir la phonétique, le lexique, la culture et le système d'écriture. D'où il divise son analyse contrastive en cinq grandes catégories :

2.2.3.1. La comparaison de deux systèmes phoniques

Dans cette unité, il part du principe que les sons dans le langage humain vont au-delà de l'émission d'un son quelconque et recommande que les unités du son appelées « phonèmes » soient étudiées et comparées à travers la technique de paires minimales dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il pose l'hypothèse que si l'articulation des phonèmes, l'intonation, et la segmentation des structures de la langue maternelle sont différentes de celles de la langue cible, l'acquisition du système phonique de la langue cible devient un problème pour l'apprenant.

2.2.3.2. La comparaison de deux systèmes lexicaux

Au niveau du vocabulaire, R. Lado postule que trois aspects fondamentaux sont indispensables à l'analyse contrastive des mots : la forme, le sens et la distribution. La forme des mots varie selon la situation (formelle/informelle) dans la chaîne parlée et le sens des mots diffère d'une langue à l'autre à cause de l'existence des faux amis. Car rappelons que le mot « process » en anglais et le mot « procès » n'ont pas les mêmes référents dans les deux langues. Quant à la distribution, elle varie d'une langue à l'autre et suivant les phrases données. Un mot peut prendre la forme de plusieurs parties de discours selon sa place syntaxique. En anglais, le mot « water » peut fonctionner comme un nom dans : « I drank water », comme un verbe dans : « I water my flowers everyday » alors que cette structure n'est pas possible en français. Il serait donc indispensable de

faire une étude comparée de ces éléments pour identifier les difficultés des apprenants de langues étrangères.

2.2.3.3. La comparaison des structures grammaticales

La variabilité de la structure d'une langue à l'autre exige qu'on fasse une étude comparée des systèmes grammaticaux qui constituent les deux langues. Dans une définition de structure grammaticale, R. Lado (1957) propose: « we mean by grammatical structure, the systematic formal devices used in a language to convey certain meanings and relationships » et il ajoute:

> It is important to keep in mind that a variety of formal devices may signal grammatical meanings. And it is this variety that causes many of the learning problems in mastering a foreign language, since the use of different devices by two languages will constitute a problem. Among the most frequent elements used in various languages to signal grammatical structure a word order, inflection, correlation of forms, function words, intonation stress and pauses[12].

Ce qui fait que le sens joue un grand rôle dans la formation des structures des langues. La syntaxe d'une langue présente toujours quelques traits asymétriques à une deuxième langue. Ceci se manifeste au niveau de la flexion des mots, la position des mots dans les syntagmes, la corrélation entre les mots ou l'accord des mots en relation avec les mots qui constituent le syntagme ou la phrase.

[12] Il est important de se rappeler qu'une variété de dispositifs formels peuvent conduire à des significations grammaticales différentes. Et c'est cette variété qui cause de nombreux problèmes d'apprentissage dans la maîtrise d'une langue étrangère, car l'utilisation de différents dispositifs par deux langues constituera un problème. Parmi les éléments les plus fréquents utilisés dans diverses langues pour signaler la structure grammaticale, l'ordre de mots, la flexion, la corrélation des formes, des mots fonctionnels, les contraintes d'intonation et des pauses (notre traduction).

2.2.3.4. La comparaison de deux systèmes d'écriture

Le fait que les symboles utilisés dans l'enregistrement des langues ne sont pas les mêmes, une comparaison systématique s'avère indispensable. La combinaison des lettres dans la formation est tout à fait différente. Même les langues qui utilisent les mêmes lettres alphabétiques présentent des différences. La représentation du son /u/ diffère de français en anglais. Le français utilise la combinaison de « o » et « u » pour former le son /u/ tandis que l'anglais représente le son /u/ par la lettre « u ». A plus forte raison, les langues qui utilisent des alphabets différents trouveront des points de divergences.

2.2.3.5. La comparaison de deux cultures

La culture joue un grand rôle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. La valeur des mots et tout autre emploi pragmatique s'interprètent suivant les cultures. C'est pourquoi il serait important de comparer la culture de la langue maternelle et celle de la langue étrangère, car apprendre une langue c'est apprendre le savoir-faire et le savoir-être des locuteurs. Ce qui revient à dire que les éléments qui composent une langue (les mots, les expressions etc.) relèvent de sa culture.

Cette structure de l'analyse contrastive de R. Lado prétend résoudre les problèmes émanant de l'apprentissage d'une nouvelle langue qui font face aux apprenants. C'est dans ce sens que F. Debyser (1970 :1) estime que : « C'est ainsi qu'est née, dans une application, la linguistique contrastive dont les ambitions de départ étaient qu'une comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de leurs différences structurales était et devait permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontrent, dans l'étude d'une langue étrangère ». Mais cette méthode sera remise en cause vers la fin des années 60 par

Chomsky (1968)[13] et d'autres linguistes comme : (E. Kellerman, 1983 ; J. Flege, 1987)[14] parce qu'elle n'arrive pas à résoudre les problèmes auxquels les apprenants sont confrontés d'où la nécessité de développer la théorie de l'interlangue.

2.2.4. L'interlangue et l'analyse d'erreur

Le terme « interlangue » a d'abord été introduit dans la littérature linguistique par L. Selinker, dans un article publié dans *International Review of Applied Liguistics* en 1972, bien qu'il ait été réellement écrit en 1969 alors qu'il était en congé sabbatique à l'Université d'Édimbourg, travaillant de près avec Corder. Depuis lors, divers termes ont été utilisés de manière synonymique avec interlangue : *systèmes approximatifs* (W. Nemser : 1969) ; *dialecte idiosyncratique* (P. Corder (1971) ; systèmes *de langue apprenante* (Richards et Sampson, 1973)[15]. Malgré des nuances subtiles, toutes ces descriptions ont une chose en commun : le fait que l'apprentissage de la langue seconde se déplace dans la direction de la langue cible, l'apprenant construit successivement des systèmes d'utilisation phonologique, grammaticale et des règles sémantiques. Selon (M. Frith, 1972 :156), l'objectif principal de Selinker est l'identification précise des phénomènes à étudier lorsqu'il s'agit des aspects linguistiques de la psychologie de l'apprentissage de la langue seconde. Il émet l'hypothèse d'une 'structure psychologique latente' dans le cerveau qui est activé, au moment où on commence par apprendre une deuxième langue, après avoir acquis le sens des structures dans une première langue. Les énoncés qui seront produits ne seront pas identiques à ceux produits par des locuteurs natifs de la langue cible, et ne seront pas des traductions exactes

[13] N. Chomsky, *Le Langage et la pensée* (1968), Payot, coll. "Essais", 04/02/2009, 336p.
[14] E. Kellerman soutient que l'Analyse contrastive n'arrive pas à prédire toutes les difficultés tandis que J. Flege énumère l'âge de l'apprenant, l'usage de la langue, la quantité et la qualité du bain linguistique de L2 comme les facteurs qui influencent plus l'acquisition de L2.
[15] M. B. Frith "Interlanguage theory: Implications for the classroom" *McGill Journal of Education*, Vol 13, No 002 (1978).

de la langue maternelle des apprenants. Plutôt, un nouveau, système distinct que L. Selinker appelle l'interlangue. Pour K. Vogel[16], l'interlangue est :

> La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entre la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques.

Ainsi : « l'interlangue d'un locuteur non natif est un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique dont le locuteur non natif fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue cible pour permettre la communication » (Bange, 1992 :65). H. Besse & R. Porquier (1991 : 217) de leur côté la définissent comme :

> La connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est -à- dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue.

Dans cette théorie, contrairement à la théorie behavioriste l'erreur n'est plus considérée comme une mauvaise chose mais constitue un indice qui montre le progrès de l'apprentissage.

Eu égard aux définitions ci-dessus, nous pouvons dire que l'interlangue est une langue qui se forme à un stade intermédiaire de l'apprentissage d'une langue étrangère et qui s'améliore au fur et mesure qu'on avance dans l'apprentissage.

Pour mettre la différence entre l'erreur et la faute dans cette théorie constructiviste, P. Coder (1967) associe le concept de l'erreur à la compétence. Autrement dit, l'erreur expose le niveau

[16]Voir K. Vogel, (1995). *L interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J-M. Brochee et Jean-Paul Confais. Toulouse: PUM.

d'acquisition de l'apprenant dans l'apprentissage de L2. Tandis que la faute se rapporte à la performance, car c'est une simple déviation des normes de ce que l'apprenant possède déjà dans son interlangue. Ce qui fait que l'apprenant peut facilement s'auto-corriger. Quant à ce qui concerne les sources de ces erreurs, L. Selinker (1972)[17] postule que les erreurs que les apprenants commettent proviennent de la fossilisation. Au fait, L. Selinker emploie ce terme pour faire référence à un stade statique, non évolutif de la grammaire interlinguale de l'apprenant. Il soutient que l'erreur provient

- du transfert des notions que les apprenants ont acquises dans L1 en L2 ;
- du transfert des caractéristiques spécifiques qui sont employées pour enseigner les structures de L2 ;
- de l'approche individuelle que les apprenants adoptent dans la communication avec les locuteurs natifs de la langue cible ;
- de l'approche personnelle que les apprenants adoptent pour apprendre les structures de L2
- la surgénéralisation des règles grammaticales.

C'est dans ces perspectives que P. Coder (1967) développe une méthodologie appelée l'Analyse d'erreur. Basée sur la théorie constructiviste, l'analyse d'erreurs est une méthode par laquelle on étudie les erreurs dans l'ordre inverse de l'analyse contrastive en se focalisant sur les points de difficultés les plus évidents. Les pionniers de cette théorie comme P. Corder (1970) avaient pour objectif principal de montrer si L1 influence réellement le processus de l'acquisition de L2. Dans cette théorie, le développement de L2 chez les apprenants suit un ordre systématique. Conséquemment, les erreurs ne sont plus considérées comme une copie erronée de la structure de

[17] Cité par A. Akbar Khansir. « Error Analysis and Second Language Acquisition », *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, N°. 5, 2012, pp. 1027- 1032

L1, mais une langue intermédiaire entre L1 et L2, désignée interlangue qui s'améliore au cours de l'apprentissage (M. Whong, 2011). Elle n'exclut pas d'emblée l'analyse contrastive de R. Lado, mais représente plutôt sa version améliorée. Pour H. Besse et R. Porquier (1991) : « l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite ses fruits ». Ce qui implique que l'analyse des erreurs débute par chercher la forme et la source de l'erreur par la production des apprenants mais ne la prédit pas. Dans la nouvelle perspective de l'enseignement, l'erreur est considérée comme une stratégie développée par l'apprenant pour surmonter ses défis langagiers. H. Widdowson (1975) : pense que les erreurs résultent des tentatives faites par l'apprenant pour adapter le bon usage linguistique aux exigences de la communication. Ces erreurs ne sont pas toujours la non maitrise des règles, mais leur emploi inadapté. C'est ce qu'exprime G. Brousseau (1983) en ces termes : « L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...) mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée ». Ainsi, devient-il très indispensable de chercher les causes d'une pareille déviation des normes. À propos de la démarche de cette étude, P. Clive est d'avis que l'analyse d'erreur : « comporte le relevé d'erreurs parmi les productions des apprenants, leur description au moyen d'un cadre grammatical de référence commun à la langue source (L1) et à la langue cible (L2) et la vérification au moyen de données institutionnelles ultérieures des hypothèses suscitées par la description ». Cette analyse est plus praticable et assurée puisqu'elle commence par l'erreur qui expose la compétence langagière de l'apprenant et non une imagination.

Malgré le succès de cette approche il n'y a pas mal de linguistes qui ont reproché certaines choses à L. Selinker parmi lesquels nous pouvons mentionner X. Jie parmi tant d'autres. X. Jie (2008)[18] a mentionné plusieurs critiques importantes sur les études interlangue suivantes :

> 1. The concentration on morpho-syntactic development and the failure to deal with semantic development. Interlanguage study is mostly limited to the scope of morpheme and syntax.
>
> 2. The failure to define the concept clearly. Spolsky raised a problem with the notion of interlanguage which was the tendency to confuse a process with a competence model (Spolsky, 1989, p.33). Selinker seems to prefer a processing model in spite of his use of competence terminology.
>
> 3. The failure to develop effective approaches to facilitate empirical studies. The research methods of interlanguage study such as longitudinal and cross-sectional studies are technically inadequate in themselves[19].

2.2.5. La grammaire universelle de Chomsky

Bien que la théorie de grammaire universelle[20] de Chomsky ait quelques points communs (la critique de théorie behavioriste, le bain linguistique etc.) avec la théorie de l'interlangue, elle rejette catégoriquement l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de L2 puisqu'il pense que l'acquisition de L2 commence en l'absence d'une connaissance quelconque (V. Cook & M. Newson, 2007 : 231). Contrairement à l'interlangue qui reconnait en partie cette influence mais soutient que les difficultés des apprenants vont au-delà de l'interférence, Chomsky prétend que l'acquisition se fait parallèlement à la langue maternelle. Cette théorie nativiste chomskyenne postule que la connaissance du langage repose sur un ensemble de principes fondamentaux

---

[18] Voir X. Jie. "Error theories and second language acquisition", *US-China Foreign Language*, Jan 2008, Vol. 6 Issue1.

[19] 1. « La concentration sur le développement morpho-syntaxique et l'incapacité de traiter le développement sémantique. L'étude interlinguale est principalement limitée au morphème et à la syntaxe. 2. L'absence d'une définition claire du concept. Spolsky a soulevé un problème avec la notion d'interlangue qui était la tendance à confondre le processus [de l'interlangue] avec un modèle de compétence (Spolsky, 1989 :33). Selinker semble préférer un modèle de traitement en dépit de son emploi de la terminologie de compétence. 3. L'incapacité à développer des approches efficaces pour faciliter les études empiriques. Les méthodes de recherche de l'étude interlangue telles que les études longitudinales et transversales sont techniquement insuffisantes en elles-mêmes » (notre traduction).

[20] Voir V. Cook, Mark Newson. Chomsky's Universal Grammar. 3rd edition, Oxford: Blackwell Publishing, 2007, pp. 61-118. Voir aussi G. Mounin, 1974 :57.

incarnés dans toutes les langues et dans l'esprit de tous les êtres humains. Cette capacité est un dispositif inné de traitement de données qui est ancré dans la pensée humaine, laquelle prédispose tous les êtres humains à apprendre, comprendre et parler n'importe quelle langue disponible. De ce fait, un nouveau-né qui ne connaît aucune langue, à ce stade zéro de l'apprentissage, prédispose déjà d'un dispositif qui lui permet d'apprendre les langues (V. Cook& M. Newson, 2007 : 50). Dans le domaine de l'acquisition de L2, Chomsky part du principe que toute pensée est prédisposée à apprendre plus qu'une langue, donc L2 se développe parallèlement à L1[21]. Ce qui implique que la théorie de transfert est ignorée dans la théorie chomskyenne de l'acquisition de L2 d'une langue L1 à L2[22]. Nous pouvons toutefois souligner que Chomsky est plus théorique que pédagogique.

En somme, nous avons soulevé dans ce parcours quelques méthodes et théories de l'acquisition de L2 dont nous pouvons citer l'analyse contrastive de R. Lado (1957), l'analyse d'erreur de P. Coder (1967), l'interlangue de L. Selinker (1972) et la grammaire universelle de N. Chomsky (1968). Dans toutes ces théories que nous avons soulevées, notre recherche ne peut s'inscrire mieux que dans l'interlangue, car l'interlangue reconnait : (a) l'influence de la langue maternelle sur la langue seconde qui est le nœud central de notre recherche, (b) l'analyse des difficultés des apprenants à partir des productions des apprenants que nous allons adopter dans la méthodologie de notre recherche, (c) l'analyse des erreurs à partir de la morpho-syntaxe, or notre recherche tourne autour du morphème du pluriel, (d) l'analyse des sources de difficultés des apprenants qui est l'une de notre hypothèse (e) la nécessité d'une remédiation des problèmes identifiées qui est notre objectif principal.

[21] Voir. N. Chomsky (2000a : 59)
[22] Voir. E. Kellerman. (1983). "Now You See It, Now You Don't". In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning.* 1983, pp. 112-134.

2. 3. Travaux antérieurs

Loin d'être un terrain de recherche non déblayé, l'interférence linguistique de la langue maternelle sur la L2 en Afrique avait intéressé les chercheurs et continue de l'être jusqu'à présent. Dans le but de mettre en place une méthodologie qui répond mieux aux défis de l'apprentissage des langues étrangères en Afrique après la décolonisation, les chercheurs se sont lancés dans la recherche sur les langues locales et les problèmes d'interférence linguistique issus du contact des langues locales et celles des colons. Compte tenu des dimensions limitées de notre travail, nous nous avons choisi quelques recherches pertinentes dans cette multiplicité de travaux réalisés sur l'interférence des langues africaines sur le français.

L'une des grandes figures dans ce domaine reste S. Lafage qui a publié une soixantaine d'ouvrages sur les problèmes émanent du contact des langues locales africaines et du français. Dans son mémoire, *Interférences morphosyntaxiques entre le français et l'éwé chez les élèves du lycée de Tokoin* (Lomé, Togo), 1973, elle s'est penchée sur la nature de l'interférence linguistique de la langue maternelle sur le français des apprenants éwéphones qui, selon elle, constitue un défi pour les apprenants.

J. N'guessan de son côté a exploré l'interférence lexicale de la langue maternelle sur le français dans son article : « Interférences de la langue maternelle sur le français : phraséologie et confusion de sens dans l'emploi des unités lexicales chez les élèves Baoulé », 1999. Il résulte de sa recherche que cette interférence aboutit à une ambiguïté lexicale qui affecte le sens des mots employés dans leurs interactions. Autrement dit, le sens que les locuteurs baoulés attribuent à certains mots français issus de la traduction littérale de leur langue maternelle est différent de la norme française. Ce qui ne permet pas aux locuteurs baoulés de s'exprimer couramment avec d'autres francophones dans ce français pidginisé.

Pour M. Diallo, dans son article : « Le Français et les Langues guinéennes : Conséquences du contact », 1998, le contact de langues peut donc entrainer des influences réciproques enrichissantes, mais il peut également se traduire par des conflits et des confusions aux conséquences imprévisibles. Il ressort de son article que l'interférence des langues guinéennes sur le français a engendré beaucoup de calques dans le parler des Guinéens. Cependant, en dehors de ce français 'guinéisé', ce contact est un carrefour de l'enrichissement de la langue française d'où il conclut que l'influence des langues maternelles a autant bénéficié les langues indigènes que le français sur le plan lexical.

Dans son mémoire de DEA : *Analyse contrastive des systèmes numéraux bisa et français*, Université de Ouagadougou, 1992, Y. Lingani décrit les rapports et la dissemblance entre le bisa et le français au niveau des adjectifs numéraux. Il a expliqué que comme les locuteurs bisas sont habitués aux expressions numérales dans leurs langues maternelles avant de commencer l'apprentissage de la langue française, ils ne peuvent que traduire littéralement ces expressions en français. Il conclut que le transfert négatif que les locuteurs bisas font de leur langue maternelle en français rend certaines de leurs expressions incompréhensibles aux locuteurs français qui sont à l'extérieur de cette communauté linguistique.

M. Thiam dans son mémoire de maitrise : *Les Interférences entre le français et le wolof au Sénégal*, Université de Toulouse, 1994, a d'abord décrit les problèmes issus du contact entre le français et le wolof, puis il a souligné le fait qu'il y a une alternance codique qui résulte du mélange des deux structures dans le parler quotidien des locuteurs wolofs. Il a constaté que des habitudes - phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales du français - reportées dans la langue wolofe conduit à petits coups vers une certaine créolisation des deux langues en contact.

T. Wende, dans « Interférence linguistique chez les Francissants anglophones : Le cas du présent de l'indicatif » *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2014, révèle que l'interférence linguistique de la langue yorouba sur le français a engendré des conséquences négatives dans le domaine de la conjugaison. Il conclut que les erreurs commises dans l'emploi du présent de l'indicatif sont généralement dues à une transposition directe des flexions verbales yorouba en français, lesquelles posent des problèmes de compréhension dans la communication des apprenants yoroubas.

S'il nous semble encore fructueux d'embrasser une recherche dans ce domaine débattu par plusieurs chercheurs c'est que nous voulons d'une part, cibler le problème dans le milieu éwé où peu de travaux ont été réalisés dans ce domaine et d'autre part, effectuer le travail dans le domaine de FLE et non Français comme Langue Seconde comme cela a été le cas de S. Lafage en 1973. D'ailleurs si nous convenons avec F. de Saussure (1916) que les langues sont susceptibles aux changements au cours du temps, il est indispensable de revoir l'ampleur de cette interférence puisque la publication de S. Lafage date déjà presque d'un demi-siècle.

3. Cadre méthodologique de la recherche

3.1. Langues de l'étude

3.1.1. Le français

Dérivé du latin populaire, la première origine du français écrit « pourra être remontée à *Cantilène Ste Eulalie* (880) et aux *Serments de Strasbourg* [842] du IXe siècle » de notre ère. Le développement du commerce et de la culture des Francs va faire émerger le français. Cette langue « sera suffisamment dénuée de dialectalismes pour être confrontée au latin et interprétable par tous les peuples de la région ; en particulier par les lecteurs professionnels ». (J-C. Chevalier, 2010). La langue va attendre jusqu'en 1440 pour avoir le premier livre de grammaire proprement dit connu sous le nom de *Syntaxe latine* rédigé en français par Jacques Legrand (M. Korvin, 2012). Au XVIe siècle, quelques poètes connus sous le nom de la pléiade vont beaucoup œuvrer pour valoriser le français à travers les œuvres poétiques, notamment *Défense et Illustration de la langue française* publié par J. Du Bellay en 1549. On notera une nouvelle ère pour le français, à partir de la fondation de l'Académie française en 1635 par le cardinal de Richelieu. Une institution qui sera désormais chargée de contrôler l'usage du français[23]. Cette institution fixe les normes de la grammaire et de l'orthographe française jusqu'à présent.

En vue de renforcer et d'élargir la géolinguistique du français, une organisation a vu le jour le 20 mars, 1970 à Niamey, dénommée l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) dont la première mission est de promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique dans le monde[24]. Grace à cette organisation, les pays ayant le partage du français s'augmentent et

[23] Récupéré sur Site officielle de l'Académie française : http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire le 30 septembre, 2017.
[24] Récupéré sur le site de l'OIF : https://www.mfa.am/fr/international-organisations/8 le 30 septembre, 2017.

l'apprentissage du français s'intensifie même dans les pays anglophones membres, comme le Ghana.

3.1.1.1. Le système d'écriture français

Du côté de l'orthographe française, les lettres de l'alphabet sont inadéquates pour représenter toutes les unités du son, car les phonèmes dépassent les lettres de l'alphabet. De ce fait, le français fait recours aux combinaisons de lettres et aux accents diacritiques dans son système d'écriture (M. Riegel et al., 2004, 70-72).

Tabl1. Alphabet français

A a	B b	C c	D c	E e	F f	G g	H h	I i	J j
K k	L l	M m	N n	O o	P p	Q q	R r	S s	T t
U u	V v	W w	X x	Y y	Z z				

ii. Les phonèmes du français

Par définition, le mot phonème fait référence à « la plus petite unité dépourvue de sens que l'on puisse délimiter dans la chaine parlée. Chaque langue possède son code et un nombre limité et restreint de phonèmes qui se combinent successivement, le long de la chaine parlée, pour constituer les signifiants des messages et s'opposent ponctuellement, en différents points de la chaine parlée, pour distinguer les messages les uns des autres » (Dubois et al.,1973). Autrement dit, le phonème est le plus petit élément distinctif dans la chaine parlée. Le système phonémique du français compte 36 phonèmes dont 16 voyelles et 20 consonnes. On note une 17e voyelle qui n'est pas souvent comptée parce qu'elle est muette.

Tabl2. Phonèmes du français

Voyelles	Prononciation	Consonnes	Prononciation
[ɛ]	**ai**gle, l**ai**t, merci, f**ê**te	[p]	**p**omme, sou**p**e, **p**ère
[ɛ̃]	lap**in**, br**in**, pl**ein**, b**ain**	[t]	**t**ambour, **t**erre, vi**t**e
[œ]	m**eu**ble, p**eu**r	[b]	**b**alle, **b**on, ro**b**e
~ [œ]	parf**um**, l**un**di, br**un**	[d]	dent, dans, aide
[a]	**a**vion, **a**mi, p**a**tte	[g]	**g**âteau, ba**gu**e, **g**are, **gu**i
[ɔ]	f**o**rt, d**on**ner, s**o**l	[k]	**c**adeau, **c**ou, **qu**i, sa**c**, **k**épi
[ɔ̃]	li**on**, t**on**, **om**bre,	[f]	**f**usée, **ph**oto, neu**f**, **f**eu
[ɑ]	**â**ne, p**a**s, p**â**te	[s]	**s**erpent, ta**ss**e, na**t**ion, **c**elui, **ç**a
[ɑ̃]	**an**ge, s**an**s, v**en**t	[ʃ]	**ch**at, tâ**ch**e, s**ch**éma
[i]	l**i**t, **i**l, l**y**re	[v]	**v**ache, **v**ous, **r**ême
[e]	**é**cole, bl**é**, all**er**, ch**ez**	[z]	**z**èbre, **z**éro, mai**s**on, ro**s**e
[y]	tort**u**e, r**u**e, vêt**u**	[ʒ]	**j**upe, **g**ilet, **ge**ôle
[ø]	f**eu**, p**eu**, d**eu**x	[l]	**l**une, **l**ent, so**l**
[u]	**ou**rs, gen**ou**, r**ou**e	[r]	**r**obot, **r**ue, veni**r**
[o]	m**o**t, **eau**, z**o**ne, s**au**le	[m]	**m**outon, **m**ot, fla**mm**e
[ə]	r**e**quin, pr**e**mier	[n]	**n**uage, a**n**imal, **n**ous, ton**n**e
		[ɲ]	pei**gn**e, a**gn**eau, vi**gn**e
		[w]	**oi**seau, **ou**i, f**ouet**
		[j]	qui**ll**e, **y**eux, p**ie**d, pan**ier**
		[ɥ]	p**ui**t, h**ui**le, l**ui**

On note une relation très arbitraire entre les phonèmes et les graphèmes. Un seul phonème peut être représenté par plusieurs graphies : /u/ = ou, /o/ = au, eau, /f/ = ph, /t/ = th ; une seule lettre peut également représenter plus d'un son : « x » /ks/, /gz/ d'où la complexité de l'orthographe française. Cette complexité est due à la présence des lettres dites étymologiques et distinctives, des

morphogrammes et des logogrammes que nous n'allons pas détailler ici (M. Riegel et al., 2004 :71). Elle devient encore plus compliquée s'il s'agit de la variation flexionnelle des mots.

3.1.1.2. La désinence en français

La désinence est : « l'affixe qui se présente à la finale d'un nom, d'un pronom, ou d'un adjectif ou d'un verbe pour constituer avec la racine, éventuellement pourvue d'un élément thématique, d'une forme réfléchie » (J. Dubois et al., 1973 :144). Selon S. Guy (1983), la désinence peut être résumée comme un morphème non autonome, appartenant à un paradigme clos, placé après le thème nominal (lexème +, éventuellement, suffixe) »[25]. Il résulte de ces définitions que la désinence est un morphème ajouté au mot pour modifier son sens. La désinence couvre un grand domaine linguistique qu'on peut départager en deux : la désinence casuelle qui implique la flexion au niveau des noms, des pronoms et des adjectifs et la désinence personnelle qui fait changer le verbe en fonction des personnes de conjugaison (*Ibid.* 144). Dans l'impossibilité de cerner la désinence dans sa globalité, nous préférons mettre en relief la désinence du pluriel au niveau du nom puisque c'est cette partie qui est en rapport avec notre travail.

i. La distribution des allomorphes du pluriel dans les noms simples

Avant de nous pencher sur la distribution du morphème du pluriel, intéressons-nous d'abord à la définition du mot « pluriel ». Le mot pluriel selon J. Dubois et al., désigne : « un cas grammatical de la catégorie du nombre traduisant la pluralité dans les noms comptables – plus d'un – ou plus rarement la singularité (les ciseaux, les obsèques) » et il ajoute : « il existe des noms singuliers exprimant la pluralité, comme les noms collectifs (chênaie, hêtraie, cerisaie, etc.) » (op. cité, 380). Nous pouvons déduire de cette définition que la notion du pluriel englobe aussi bien la désinence

[25] Voir S., Guy. Le statut linguistique des désinences (du nom et de l'adjectif) dans les langues flexionnelles. In: *L'Information Grammaticale*, N. 16, 1983. pp. 5-9.

zéro, et la désinence racine/lexème + suffixe. Nous allons seulement parler des caractéristiques du dernier. Dans la pluralité du type racine/lexème + suffixe, le suffixe prend généralement la forme de « s » ou « x ». La grammaire française transmet l'idée de pluralité par un suffixe « s » comme dans l'exemple : un cahier/des cahiers, une table/des tables, le garçon/les garçons. Cependant, le morphème « x » remplace parfois « s » dans certains mots. Ces changements se font souvent au niveau des digrammes et des trigrammes.

Tabl3. La distribution du morphème « s » dans le cas des digrammes/trigrammes finaux

Terminaison	Morphème du pluriel	Exceptions les plus courantes
-ail	S	[bail, corail, émail, gemmail, soupirail, travail, vantail et vitrail] = aux
-ou	S	[bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou] + x
-oi	S	-
-ai	S	-
-en/an/un/um/in/ui	S	-

Tabl4. La distribution du morphème « x » dans le cas des digrammes/trigrammes finaux

Terminaison des mots	Morphème du pluriel	Exceptions les plus courantes
-eau	X	-
-au	X	[Landau, grau, sarrau, unau, senau] + s
-eu	X	[Bleu, émeu, enfeu, lieu (poisson), pneu, feu (défunt)] +s

		Feu (couleur) + zéro morphème
-al	X	[bal, carnaval, chacal, aval, pal, cérémonial, cal, festival, récital, régal] + s
-œu	X	-

ii. Le pluriel des noms composés

Les mots composés en français forment leur pluriel par un morphème « s » ou « x », le problème surgit au moment où on ne sait où mettre le morphème flexionnel.

Tabl5. La distribution du morphème pluriel « s » dans les mots composés

Structures	Règles	Exemples	Exceptions
Nom + Nom	Les deux s'accordent	Des choux-fleurs Des oiseaux-mouches Des allers-retours	Des aller-retours au cas où aller est considérée comme un verbe
Nom + Adjectif ou Adjectif + Nom	Les deux s'accordent	Des coffres-forts Des basses-cours	Des grand-mères
Nom + Complément du Nom	Les deux ne s'accordent pas même quand le complément du nom est implicite	Des arcs-en-ciel Des chefs-d'œuvre Des timbres-poste.	-
Nom se terminant par « o » + Nom	Le deuxième nom s'accorde	Des franco-américains	-
Verbe + Nom	Le nom seul s'accorde	Des tire-bouchons.	
Mots étrangers	Le deuxième s'accorde	Des pull-overs Des week-ends	Les mots latins souvent ne s'accordent pas (Des mea-culpa

			Des post-scriptum)
Expressions toutes faites ou elliptiques	Pas d'accord	Des pince-sans-rire Des pur-sang	Des terre-pleins
Verbe + Verbe	Pas d'accord	Des va-et-vient	-
GARDE +Nom	Si « garde » désigne une personne, il s'accorde. Si « garde » désigne une chose, il est invariable	Des gardes-chasse. Des gardes-malade(s). Des garde-robes	Si « garde » a le sens du complément du nom, il ne s'accorde pas

3.1.1.3. Le statut du FLE dans les pays anglophones d'Afrique de l'Ouest

Le statut du français dans les pays anglophones en Afrique occidentale semble être plus compliquée qu'en Afrique francophone. Les pays anglophones comme le nom l'indique, ont déjà en dehors des langues maternelles, l'anglais comme la langue officielle de l'administration et des affaires. Quoique le français reste au premier rang des langues étrangères dans ces pays, son apprentissage et son emploi dans la communication quotidienne est assez faible du fait de la priorité donnée à la consolidation de l'anglais.

Le cas du Ghana n'est pas différent de celui des autres pays anglophones de l'Afrique de l'Ouest. Le pays fait d'énormes efforts pour promouvoir le français dans le secteur éducatif. Il semble que le français comme langue étrangère est intégré dans les reformes éducatives de 1966, 1974 et 1987. Cependant, son introduction dans l'éducation de bas âge a été mise en relief dans la réforme de 2007[26]. Ce faisant, le français est devenu une matière obligatoire dans l'enseignement du premier cycle – dans la mesure où l'établissement dispose un professeur de français- et facultatif dans le second cycle.

[26] *White paper on the report of the education reform review committee*, Accra, 2007.

Malgré les difficultés et le déficit des enseignants français, cette réforme a porté des résultats très encourageants. Selon le rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF, 2010), le nombre des apprenants qui étudie le français a augmenté. Selon un rapport de l'ambassade de France au Ghana, le nombre des candidats aux examens de Basic Education Certificate Examination (BECE) et The West African Senior School Certificate Examination (WASSCE) a augmenté de 19% et 24% respectivement au cours de l'année scolaire 2009/10[27].

Dans le cadre de l'enseignement tertiaire, le Ghana dispose de trois écoles normales de formation des professeurs et quatre universités publiques qui offrent des cours de spécialités en français et deux principaux centres de langues qui offrent le français. Ces écoles travaillent en collaboration avec la Maison Française, l'Alliance Française, l'Institut Français sous la tutelle de l'Ambassade de France au Ghana. Il existe également dix centres régionaux de français (CREF) qui servent d'appui pour les enseignants du premier et second cycles dans l'enseignement du français. Aussi, le gouvernement en collaboration avec la France envoie les apprenants des universités publiques dans des pays francophones pour un programme de perfectionnement linguistique. Quant au domaine professionnel, le pays offre des cours de français au parlement et aux certaines institutions diplomatiques[28].

L'enseignement du français comme langue étrangère au Ghana vise à préparer les apprenants pour les examens, mais surtout pour l'emploi fonctionnel de la langue dans les activités quotidiennes et dans les administrations. L'approche communicative reste la méthodologie privilégiée par le

[27] Associates for Change. "The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education, System Final Report", *French Embassy in Accra.com*, 15/12/2010, Web. 19/07/2017.
[28] Teaching French in Ghana https://gh.ambafrance.org/Teaching-French-in-Ghana

gouvernement mais l'enseignement varie suivant le besoin langagier des apprenants à cause de la faiblesse langagière des apprenants due à la situation diglossique dans le pays :

> La discussion se fait d'abord en anglais car les élèves ne peuvent pas lire et comprendre eux-mêmes en français. Les enseignants qui utilisent les manuels de FLE commencent par l'explication traditionnelle des textes. Ils s'efforcent d'abord de faire comprendre à leurs élèves le sens des mots, puis celui des structures et enfin celui des phrases. De plus, ils essayent d'animer les cours en invitant les apprenants à réemployer les mots et les structures que contiennent les textes dans leurs propres phrases. Pour ainsi dire, le résultat n'est pas la communication mais une stratégie d'entrainement à permutation d'éléments et d'ensembles d'éléments en vue d'obtenir des phrases grammaticalement correctes (K. Yiboe, 2010, 55-56).

Cette méthode d'enseignement/apprentissage du français fait que les apprenants n'arrivent pas à communiquer en dehors des salles de classe. D'ailleurs les institutions ghanéennes n'encouragent nullement la communication en français y compris la presse et le monde des affaires :

> Prenant spécifiquement le cas des institutions à caractère dit international ou celui des médias, on peut être surpris par leur peu d'intérêt accordé au français qui pourtant est la deuxième langue internationale au Ghana après l'anglais. Une enquête de proximité menée dans la ville d'Accra et dans plusieurs autres grandes villes du pays révèle que la plupart des hôtels ou des agences de voyages n'offrent pas de services bilingues anglais-français. Seul l'anglais est leur langue de travail. Or, ces agences ou services sont considérés comme ayant des vocations internationales et donc devraient pouvoir offrir, un tant soit peu, quelques services aussi bien en français qu'en anglais, puisqu'ils ne sont pas censés accueillir que des anglophones (G. Agbemafle, 2014 : 6)

Au regard de ce qui précède, il est évident que le français, tel qu'il est perçu dans les décisions diplomatiques en Afrique noire est différent de la pratique langagière quotidienne. Encore, faut-il mentionner que la négligence du français dans les institutions au Ghana décourage les apprenants à s'efforcer pour s'exprimer en français, car ils le savent bien que le français ne franchit pas les seuils des établissements scolaires. Tel est le statut sociolinguistique et géopolitique du français en Afrique où se situe notre recherche.

3.1.2. L'éwé

3.1.2.1. La situation géolinguistique de la langue éwé en Afrique

L'éwé est une langue tonale de l'Afrique de l'Ouest. Il fait partie de la famille des langues Gbe du groupe Kwa considéré comme l'une des sous-divisions des langues nigéro-congolaises qui est l'un des quatre grands groupes des langues d'Afrique (Cf La carte géolinguistique d'Afrique : Annexe A, p. 120).

En effet, la langue éwée est parlée par les peuples du royaume éwé qui, aujourd'hui à cause des frontières arbitraires de la colonisation se trouve au Togo, au Ghana et au Benin (Cf La carte géolinguistique de l'éwé à l'Annexe B, p. 121). Actuellement, le nombre des locuteurs natifs éwé dans le Golfe de Guinée tourne autour de 5 millions d'habitants. Cette population est repartie comme suit : le nombre des locuteurs natifs éwés au Ghana est chiffré à 2.7 millions, le Togo en dénombre 2,1 millions tandis que le Benin compte 0,2 millions d'éwé[29].

Selon, R. K. Anyidoho (2007 : vi), la langue éwée occupe une place prépondérante dans la politique linguistique au Ghana. « Elle est l'une des trois langues locales que le gouvernement ghanéen a adopté dans le programme d'éducation semi-formelle et dans les annonces publiques ». Dans le domaine de l'évaluation scolaire, « l'éwé a été intégrée dans le curriculum des langues locales comme une matière dans les écoles de Cambridge au Ghana depuis 1938 » (*Ibid*).

3.1.2.2. Le système d'écriture de la langue éwée

i. L'alphabet éwé

L'alphabet éwé est composé en majorité de l'alphabet français. En plus des lettres de l'alphabet français, à l'exception des lettres (C, J, Q), il a d'autres lettres comme : Ð, Ɛ, Ƒ, Ɣ, Ɲ, Ɔ, Ʊ. De ce

[29] J. Minahan. *Encyclopedia of the Stateless Nations: Ethnic and National Groups Around the World A-Z. ABC-CLIO*, 2002, pp. 589–590. ISBN 978-0-313-07696-1.

fait, il compte trente (30) lettres dont vingt-trois (23) consonnes et sept (7) voyelles (*Ibid*, p.2).

Tabl6. Alphabet éwé

A a	B b	D d	Ð ɖ	E e	Ɛ ɛ	F f	Ƒ *ƒ*	G g	Ɣ ɣ
H h	X x	I i	K k	L l	M m	N n	Ɲ ɲ	O o	Ɔ ɔ
P p	R r	S s	T t	U u	V v	Ʊ ʊ	W w	Y y	Z z

ii. Les phonèmes d'éwé

En plus des phonèmes ci-dessous, toutes les voyelles peuvent être nasalisées pour former les lettres nasales (ã, ɔ̃, ĩ…). Contrairement au français, l'éwé peut combiner deux consonnes pour former un seul phonème. C'est le cas de : d + z = /dz/ ; g + b = /gb/ ; k + p = /kp/ ; n + y = /ny/ ; t+s = /ts/. Cependant, on ne peut former ni digrammes, ni trigrammes à partir de combinaison de deux voyelles ou trois voyelles comme en français[30]. Toute combinaison de deux ou trois voyelles donne certainement deux ou trois sons différents : [ia] = /ia/ ; [io] = /io/.

Tabl7. Phonèmes éwés

A a	B b	D d	Ð ɖ	Dz dz	E e	Ɛ ɛ	F f	Ƒ *ƒ*	G g	Gb gb	Ɣ ɣ
/a/	/b/	/d/	/ɖ/	/d͡z/	/e/, /ə/	/ɛ/	/f/	/ɸ/	/g/	/g͡b/	/ɣ/
H h	I i	K k	Kp kp	L l	M m	N n	Ny ny	Ɲ ɲ	O o	Ɔ ɔ	P p
/h/	/i/	/k/	/k͡p/	/l/	/m/	/n/	/ɲ/	/ŋ/	/o/	/ɔ/	/p/
R r	S s	T t	Ts ts	U u	V v	Ʊ ʊ	W w	X x	Y y	Z z	
/l/	/s/	/t/	/t͡s/	/u/	/v/	/β/	/w/	/x/	/j/	/z/	

[30] Dans certains dialectes d'éwé, on prononce la combinaison de u+i comme un seul son /ɥ/ et ɔ+e comme /œ/

iii. Le morphème du pluriel et sa place dans la morphosyntaxe éwée

Comme dans toutes les langues naturelles, la langue éwée dispose de la notion du pluriel. Cette notion est exprimée à travers le morphème « wo » en éwé. Ce qui équivaut à « s » et « x » en français. Exemple1 : *nyi (la vache), nyi**wo** (les vaches)* ; exemple2 *: kpe (le caillou), kpe**wo** (les cailloux)* ; exemple3 : Sɔ (le cheval), sɔ**wo** (les chevaux).

Contrairement à certaines langues romanes comme le français, le morphème du pluriel se déplace dans le syntagme nominal. « Si le nom est suivi de plusieurs adjectifs, seul le dernier adjectif prend le signe du pluriel » (K. Fiagã, 1997 : 8). Considérons par exemple ces syntagmes nominaux dans le tableau ci-dessous

Tabl8. La distribution du morphème du pluriel en éwé

Singulier	Pluriel
Nyɔnu (Une femme)	Nyɔnu**wo** (Des femmes)
Nyɔnu kɔkɔ (Une grande femme)	Nyɔnu kɔkɔ**wo** (Des grandes femmes)
Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe (Une belle grande femme)	Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe**wo** (Des grandes belles femmes)
Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe xɔŋkɔ Une belle grande femme célèbre)	Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe xɔŋkɔ**wo** (Des belles grandes femmes célèbres)

Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe xɔŋkɔ aɖe Une certaine belle grande femme célèbre)	Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe xɔŋkɔ aɖe**wo** (Certaines belles grandes femmes célèbres)
Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe agbalenyala xɔŋkɔ aɖe si kpɔa atikedzra*f*e sia dzi la zɔ mɔ (Une certaine belle grande femme intelligente célèbre qui dirige cette pharmacie a voyagé)	Nyɔnu kɔkɔ dzetugbe agbalenyala xɔŋkɔ aɖe si**wo** kpɔa atikedzra*f*e siawo dzi la zɔ mɔ (Certaines belles grandes femmes intelligentes célèbres qui dirigent ces pharmacies ont voyagé)

On remarque dans ce tableau que le morphème du pluriel se déplace du nom « Nyɔnu) jusqu'au pronom relatif « si ». Ce qui implique que bien que le morphème du pluriel en éwé ait une place fixe dans les mots, ne dispose pas de place spécifique dans la syntaxe.

3.1.2.3. Le statut socioculturel de la langue éwée au Ghana

L'éwé est l'une des 79 langues que compte le Ghana. Parmi ces langues l'état a institutionnalisé dix comme langues nationales dont voici la liste : Akuapem Twi, Asante Twi, Ewé, Dagaare, Dagbani, Dangme, Ga, Gonja, Kasem, Mfantse, Nzema. L'éwé figure parmi les langues les plus parlées au Ghana. Il occupe la troisième place en matière de population dernière le twi et dagaare.

L'éwé est l'une des langues locales qui sont intégrées dans l'enseignement formelle au Ghana depuis la période coloniale. Comme toutes les langues nationales, l'éwé était devenu une langue d'instruction dans les trois premières années de l'école primaire au Ghana à la suite des réformes éducatives de 1925. Selon C. Owu-Ewie (2006 : 77), cette politique linguistique dura jusqu'en 195l où elle est modifiée : les langues locales comme moyens d'instructions sont réduites à la

première année du primaire jusqu'en 1956. Après l'indépendance du Ghana, sous le règne du premier président Kwame Nkrumah, les langues locales n'ont plus ce statut de médium d'instruction dans les écoles primaires mais sont étudiées seulement comme des matières. Ce statut de médium d'instruction dans la première année scolaire revient en 1967 et s'étend sur les quatre premières années à partir de 1970 jusqu'en 1973. De 1974 jusqu'en 2002, c'est encore revenu sur les trois premières années[31]. Malheureusement, les langues locales perdent le statut de langues d'instructions de 2002 à 2007[32]. Mais les réformes éducatives de 2007 ont obligé le gouvernement à réintégrer les langues locales comme médium d'instructions dans les trois premières années scolaires dénommées « Lower Primary » au Ghana.

Nous pouvons également souligner que l'éwé, malgré l'instabilité de la politique linguistique au Ghana, est une matière qui s'étudie depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Quelques grandes universités du pays comme l'Université du Ghana, Legon ; Université de Winneba pour ne citer que celles-là ont des départements d'éwé. Actuellement, il existe le programme de master en éwé dans ces universités au Ghana.

Bien que l'origine de la littérature orale éwée ne soit pas précise, nous pouvons néanmoins retracer le début de la littérature écrite. En effet, la littérature écrite en éwé débute avec les missionnaires allemands : « Les travaux sur la langue éwée n'allaient donc pas bien jusqu'à ce que le Missionnaire Bernhard Schlegel (1827 - 1859) qui fut spécialement envoyé pour cette raison (pour les besoins de la cause), adoptât la langue, et posât avec sa « Clé de la Langue Ewé » parue en

[31] C. Owu-Ewie. "The Language Policy of Education in Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education". In *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistic*s, ed. John Mugane et al. *Cascadilla Proceedings Project*. Somerville, MA. 2006, 76-85.
[32] White paper on the report of the education reform review committee, 2007.

1857, le fondement de la traduction de la *Bible* »[33]. Ainsi, la première portion de la Bible fut publiée en 1858 suivie de la deuxième portion en 1877, puis la première *Bible* éwée fut publiée en 1913. Après, ces travaux religieux, les locuteurs natifs ont écrit sur d'autres sujets dont nous pouvons citer *Amegbetoa alo Agbezuge fe nutinya* de S. J. Obianim (1956), un chef- d'œuvre de la littérature éwée qui est l'un des célèbres romans classiques dans le pays éwé. Nous pouvons également mentionner le chantre de la poésie éwée connu sous le nom d'Akpalu[34], laquelle demeure une source d'inspiration philosophique des peuples éwés. Aujourd'hui, on reconnait dans la sous-région l'académie[35] éwée située dans la république du Togo qui travaille sur la linguistique de la langue éwée.

Outre le domaine éducatif, l'éwé occupe une place importante sur les masses médias notamment la radio et la télévision. Les programmes les plus connus sont « Eʋegbe dukɔ le azɔli dzi » et « Eʋe Ŋutinya » qui sont animés respectivement par Komi Senyo et Papa Hogbedetɔ sur la radio Volta Star située au cœur de la communauté éwée.

3.2. Quelques méthodes de collectes des données linguistiques

La méthodologie étant considérée comme « l'ensemble des démarches intellectuelles qui consistent à chercher des réponses à des questions pertinentes que le chercheur se pose »[36], elle varie en fonction du problème identifié et d'hypothèses posées par le chercheur. C'est une démarche systématique et cohérente qui permet de révéler l'évidence d'un problème identifié à travers les données recueillies avec des instruments appropriés dans un cadre de recherche

[33] Voir Brucke fur afrika Norddeutsche Mission, Paul Wiegräbe recuperee le site le le 2 decembre, 2017 : http://www.norddeutschemission.de/fr/mission-heute/exposition-mission-en-transition/culture/ewe/paul-wiegraebe/
[34] Voir J., Bruchac. The Songs of Akpalu *Chicago Review* Vol. 23, No. 1 (Summer, 1971), pp. 110-113
[35] J. Rongie, « Pour une amélioration de l'enseignement de I'éwé au Togo », *Cah. Ski. hum*. 31 (1) 1995 : 49-66
[36] M. A. Tijani. *Guide pratique pour la rédaction de mémoire et la méthodologie de la recherche*. Second edition, Agoro publicity company, Ibadan, Nigeria, 2009. P.159.

scientifique. Dans les sciences humaines et surtout en sociolinguistique ou la linguistique appliquée, ces instruments consistent à mener des enquêtes sur le terrain en vue d'obtenir des résultats qui représentent le vécu quotidien. Pour aboutir aux résultats, le chercheur se sent obligé de s'impliquer directement ou indirectement dans la recherche. C'est dans cette perspective que L-J. Calvet et P. Dumont prônent que : « l'objet d'étude de la sociolinguistique n'est pas donné au chercheur, mais construit par lui et cette construction est le premier pas de toute enquête ». Ce qui implique que le chercheur ne peut pas être en dehors de son étude. Il doit nécessairement jouer un rôle de stimuli qui va faire réagir les enquêtés. Cependant, la question qui revient depuis F. de Saussure à W. Labov et jusqu'à présent est comment faire cette enquête pour éviter ou minimiser « le paradoxe de l'observateur »[37]

3.2.1. Les données linguistiques par les textes

Cette méthode est héritée de la philologie et est largement utilisée par les grammairiens dans les études linguistiques comparatives. Cette méthode a servi de bases aux recherches structuralistes. D'ailleurs F. de Saussure même l'avait dit à propos de l'étude de la variation linguistique qu'il convient d'étudier séparément les systèmes du présent et les changements historiques du passé (W. Labov, 1972 :38). Autrement dit, F. de Saussure consent à ce que l'on étudie la variation linguistique à travers l'extrait des textes. Non seulement, cette méthode permet de redresser l'histoire linguistique d'une société, mais constitue également une source authentique d'informations sur un peuple donné comme c'était le cas des berbères[38]. Au fait, elle n'est efficace

[37] Ce syntagme nominal désigne, selon W. Labov telle qu'il l'a présentée à la page 116 du *Sociolinguistique*, une situation dans laquelle l'enquêteur apparaît avec un appareil d'enregistrement qui fait que l'enquêté ne peut plus produire un discours naturel.

[38] C. Salem. « Données sur la langue berbère à travers les textes anciens ». In : Revue de *l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n°31, 1981. pp. 31-46. Dans cet article, Chaker Salem explique que « L'étude de ce texte a permis de dégager : 1) des renseignements grammaticaux très précis et souvent d'un grand intérêt pour l'histoire de la langue ; 2) d'abondantes informations lexicales (plusieurs dizaines d'unités identifiées); 3) des données ponctuelles sur la

aujourd'hui que dans l'étude diachronique où le chercheur cherche à établir une relation entre le système d'une langue parlée à deux époques différentes. Elle ne convient plus dans les recherches récentes de la variation linguistique parce qu'elle ne fait pas ressortir l'énoncé naturel de l'enquêté voire la situation réelle du terrain (W. Labov, 1972 : 128).

3.2.2. L'observation

Outre la collecte des données par le texte, « il existe un continuum méthodologique qui va de l'expérience de laboratoire, où l'expérimentateur exerce un contrôle maximal et intervient dans la situation étudiée, à la condition d'observation, où le contrôle de la situation étudiée est réduit au minimum »[39]. Ainsi, cette observation permet de mettre en relief un comportement observable en vue de dégager les facteurs responsables de ce comportement. Généralement, « l'observation des pratiques procède par un cadrage, plus ou moins typologisé, des situations des lieux, des domaines, des interactions » (C. Juillard, 1999 :103). Cette observation peut se faire directement avec l'enquêteur ou indirectement par un intermédiaire. Parfois cela peut être réalisé par l'enquêté lui-même. Ce qui fait que le résultat de l'observation est plus ou moins nuancée par la subjectivité des personnes impliquées. C'est pour cette raison que C. Juillard pense qu'« il n'y a donc pas d'observations neutres, elles sont toujours, jusqu'à un certain point, concertées tant pour garantir le chercheur du danger de l'ethnocentrisme que pour le prémunir des biais inhérents au paradoxe de l'observateur » (*ibid.*).

Selon C. Juillard, cette méthode permet de recueillir des données dans leurs concrétisations réelles parce que l'enquêté n'est pas conscient qu'il soit observé. Dès lors, il peut émettre des énoncées

situation linguistique dans la zone géographique concernée (extension maximale du berbère, présence d'autres langues résiduelles) »

[39] F. Josiane et Michel Blanc. *Bilingualité et bilinguisme*. Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, Galerie des princes, 1983, p.34.

spontanés qui sont de vrais échantillons de la communauté enquêtée. Dans le cas de l'observation dans les laboratoires, F. Hamer et M. Blanc (1983 :37) estiment que, « le laboratoire permet un contrôle plus grand que toute autre investigation. Il permet d'analyser l'existence d'une causalité et enfin, il crée des situations révélatrices possibles de l'influence de la variable choisie en l'isolant et en la contrôlant au maximum ». Bien que cette méthode permette de contrôler et de manipuler les variables du problème observé, elle présente des faiblesses :

> D'une part, en ce qui concerne le comportement humain, il y a souvent d'ordre pratique, légal ou éthique qui empêchent le chercheur de manipuler les variables. Par exemple, il est impossible de provoquer des dommages cérébraux irréversibles pour contrôler leurs effets sur le comportement [linguistique]. D'autre part, si l'expérience contrôlée en laboratoire permet des observations dans des situations extrêmes rigoureuses, par ce fait même, elle doit faire abstraction de certaines circonstances dans lesquelles le comportement étudié est normalement produit ; ceci est pratiquement vrai dans les domaines social et éducationnel. Or, la vérification de ce dernier point par les locuteurs natifs est d'un intérêt beaucoup plus grand en didactique des langues que le précédent ; à ce moment-là, il appartient au chercheur de vérifier ce point dans une situation de communication réelle » (*ibid*.)

Aussi, cette méthode est-elle difficile à appliquer dans une recherche macrocosmique. De même, son application dans une recherche quantitative serait coûteuse en matière de temps.

3.2.3. L'interview

De son côté, l'interview est une technique qui consiste à interroger un individu sur un fait donné. J. Bres (1999 :61) la définit comme : « un type d'interaction verbal auquel ont recours les sciences humaines, notamment la sociolinguistique ». En effet, elle sert à révéler le statut naturel d'un parler ou la représentation de ses variables, à travers l'expression verbale, car « en sciences humaines, l'objet d'étude ne peut être appréhendé en dehors de la médiation de la parole, quand ce n'est pas la verbalisation elle-même qui fait l'objet de l'analyse » (*ibid*.). Toutefois, on distingue trois types d'interviews tels que : l'interview directive qui permet de recueillir les données par l'intermédiaire d'un mécanisme de stimuli-réponse où l'enquêteur pose des questions qui demandent des réponses

spécifiques ; l'interview non directive qui permet de poser des questions ouvertes à l'interviewé qui répond selon sa compréhension et sa connaissance du sujet ; l'interview interactive connue également sous le nom de l'interview semi-directive qui est le mixage des deux méthodes. « L'entretien apparaît donc comme un merveilleux outil de recueil des données : sa médiation permettrait d'atteindre la parole des informateurs en court-circuitant les pratiques sociales dans lesquelles elle se construit au quotidien » (*Ibid.*). Toutefois, elle se trouve confrontée par une double difficulté. D'une part, la présence de l'enquêteur influe sur l'énoncée de l'enquêté, et d'autre part, la présence d'une machine à enregistrer plonge l'enquêté dans une situation formelle où il n'arrive qu'à produire des énoncés qui sont différents du langage quotidien. Pour réduire ce phénomène de difficulté, et de parvenir à des résultats objectifs et représentatifs, le chercheur peut détourner l'attention de l'interviewé sur le problème qui constitue le nœud de la recherche, comme ce fut le cas de la stratification de R dans les grands magasins de New York[40].

3.2.4. Le questionnaire

Défini comme « une série de questions auxquelles on doit répondre »[41], le questionnaire est élaboré « dans le but de confronter avec les données empiriques, la pertinence des questions qu'il se propose d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire d'une recherche » (A. Boukous, 1999 : 15). Selon A. Boukous, le questionnaire doit prendre en compte un certain nombre de facteurs :

[40] Pour obtenir des preuves sur la stratification du phonème R dans la ville de New York, W. Labov, en 1963 a mené une enquête dans trois grands magasins de New York notamment Saks Fifth Avenue, Macy's et Klein. Dans cette étude Labov a procédé par une stratégie par laquelle il demandait aux employés : « excusez-moi, où sont les chaussures pour femmes ? » en vue d'obtenir la réponse « Fourth floor ». Son attention était centrée sur le phonème R dans 'fourth' et non tout le syntagme. Cette technique l'a permis de minimiser le paradoxe de l'observateur dans son enquête

[41] *Le Nouveau Larousse Encyclopédique,* 1994.

- Objectifs du questionnaire : il doit comporter un certain nombre d'informations suffisantes et nécessaires à l'étude.
- Types de questions : dans cette catégorie, on doit prendre en compte le contenu des questions (les questions de fait et questions d'opinion) qui pourrait ressortir le problème de l'étude.
- Forme des questionnaires (la forme structurée et la forme non structurée) : la forme structurée fait référence aux questions fermées alors que la forme non structurée désigne exclusivement les questions ouvertes.
- Validation du questionnaire : généralement, le questionnaire doit être approuvée par un pré-test qui va indiquer que le questionnaire est correctement construit ou non etc.

Le questionnaire est généralement perçu comme un outil de collecte qui minimise le « paradoxe de l'observateur » :

> Bien souvent plus pratique et plus efficace que l'entrevue, il présente surtout l'avantage de permettre de travailler avec un échantillon plus large que celui qui peut être touché par l'entrevue. Le caractère standardisé du questionnaire permet notamment de soumettre les sujets exactement aux mêmes instructions ; de ce fait, la personnalité, l'humeur ou les préférences n'interviennent pas dans le déroulement de l'enquête et n'entachent pas les résultats de la recherche (op. cité, 24)

Cependant, la collecte des données par le questionnaire peut poser des problèmes au cas où « il n'est pas accompli selon les normes méthodologiques » (*Ibid*.)

Comme notre étude cherche à mettre en exergue les défis orthographiques des participants, qui seraient inaperçus dans les interviews et les observations, elle ne peut s'inscrire que dans la logique du questionnaire, lequel permettrait de recueillir des données objectifs, authentiques, représentatifs et fiables.

En outre, le plan de recherche adopté dans cette étude est une approche descriptive et analytique qui consiste à collecter des informations en interrogeant ou en administrant un questionnaire à un échantillon de personnes (A. Orodho, 2002). Pour F. Kerlinger (1969), la méthode descriptive ne se limite pas seulement aux constatations de faits, mais elle peut souvent aboutir à la formulation de principes importants de connaissance et à la solution de problèmes importants. Elle dépasse une simple collection de données et implique la mesure, la classification, l'analyse, la comparaison et l'interprétation des données. C'est dans cette perspective que nous avons utilisé cette méthode dans notre recherche pour collecter des données objectives et représentatives de la distribution des morphèmes du pluriel dans la production des apprenants du Collège Normal des Enseignants d'Amedzofe au Ghana. Notre étude est basée sur les données primaires que nous avons recueillies à travers les questionnaires.

3.2. Population de référence et milieu d'étude

L'étude a été réalisée dans la communauté éwée du Sud-Est du Ghana. Une investigation dans la zone géolinguistique de l'éwé nous a permis de sélectionner le Collège Normal des Enseignants d'Amedzofe, connu en anglais sous le nom de « The Evangelical Presbyterian College of Education in Amedzofe (AMECO), puisque c'est la seule école où se trouve le département de français de formation des enseignants de FLE dans la communauté éwée. En effet, Amedzofe se situe dans la région de Volta au Ghana et précisément dans la préfecture de Ho-West. C'est une zone montagneuse située à 677 mètres du sol et à une latitude de 6° 50' 26.77" N et d'une longitude de 0° 26' 6.91" E. Elle se trouve environ 159 km d'Accra, la capitale du pays. Selon le Recensement Général de 2010, la ville d'Amedzofe et ses banlieues comptent une population de 94000 habitants dont 92,1% sont des natifs éwés. De la population active, 58,4% sont engagés dans l'agriculture, la foresterie et les travailleurs de la pêche, 13% dans les services et les ventes, 16% dans l'artisanat

et le commerce et 7,4% sont engagés en tant que gestionnaires, professionnels et techniciens réunis.

Le Collège de Formation des Enseignants, la seule école post-secondaire dans la ville est fondée, selon les informations disponibles sur le site internet de l'école, par un missionnaire allemand du nom de Mr. W.M. Beveridge en 1846. Ce faisant, ce collège est l'un des premiers collèges de formations des enseignants en Afrique de l'Ouest. À l'origine, la formation était faite uniquement en anglais et destinée à former les missionnaires enseignants jusqu'en 1946, date à laquelle l'école est devenue purement professionnelle. Le français a été introduit tout récemment sous l'initiative de la promotion de l'enseignement du français par le gouvernement ghanéen dans les deux dernières décennies. Actuellement, l'école est destinée à former d'une part les enseignants du premier cycle et d'autre part, les enseignants de FLE de JHS[42]. Le syllabus couvre trois années d'études dont deux années au campus du collège et un an au stage professionnel. Le programme est sanctionné par un diplôme professionnel appelé « Diploma in Basic Education ». Les diplômés pourraient avoir le niveau allant de B1 à C1[43], selon la qualité des écoles secondaires qu'ils ont fréquentées avant d'être admis au collège.

Notre population de référence dans cette école est composée au total de 40 jeunes dames et de jeunes messieurs. L'âge des apprenants se situe entre 18 ans et 25 ans, car le système éducatif du Réforme de 2007 prescrit que l'école maternelle soit 2 ans, l'école primaire 6 ans, Le JHS 3 ans et SHS 3ans. Généralement, les enfants commencent l'école maternelle à l'âge de 3 ou 4 ans. Ce qui

[42] Junoir High School est une division du premier cycle dans l'enseignement au Ghana qui débute après six ans de cours primaire. Cela correspond au 'grade 7' à 'grade 9' dans le système britannique ou le système nord-américain.
[43] Suivant les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres Européens, Le Cadre européen commun de référence est parvenu à un accord que la compétence linguistique soit découpée en six partie (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). La catégorie A fait référence aux apprenants débutants, le B pour les apprenants indépendants et le C les apprenants avancés ou les experts dans la langue seconde. Pour plus d'informations voir https://rm.coe.int/16802fc3a8

implique que l'apprenant aura 18 ans avant de terminer l'école secondaire. Le système prévoit qu'une fois échoué à l'évaluation sommative de JHS, l'apprenant ne peut guère reprendre la classe d'examen, mais doit recommencer à partir de JHS1. Quant à l'examen de fin du lycée, l'apprenant peut continuer à réécrire l'examen, en dehors du cadre scolaire, jusqu'à l'obtention de résultats satisfaisants, requis pour la formation post-secondaire. De ce fait, il est possible de trouver des apprenants de 25 ans et plus dans les collèges de formation des enseignants au Ghana.

À propos de la connaissance supposée acquise des apprenants de français de l'école, ils auraient au minimum trois ans d'apprentissage de français puisque les collèges de formation des enseignants de FLE au Ghana ne peuvent accepter les apprenants que s'ils ont fait au moins le français au lycée. Toutefois, il est possible que certains apprenants aient 6 à 13 ans d'apprentissage de français parce qu'en dehors de la réforme éducative de 2007 qui préconise que le français soit introduit à l'école primaire à titre facultatif, certaines écoles privées enseignent le français depuis la première année du primaire. Compte tenu de l'hétérogénéité du parcours éducatif des apprenants impliqués dans notre recherche, nous avons choisi les deuxièmes années pour qu'ils aient pu, du moins, tous bénéficier de l'enseignement de la première année du collège qui pourrait supprimer partiellement les lacunes en matière de la maitrise de la grammaire française. En se basant sur cette politique éducative, nous pouvons dire que notre population de référence aurait un apprentissage de 4 à 13 ans de français.

3.3. Instrument de recherche

L'outil de collecte des données dans cette recherche a été le questionnaire. Instrument de recherche essentiel, « le questionnaire permet de collecter de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard, administré dans les

mêmes conditions »[44]. Le questionnaire, généralement, peut prendre plusieurs formes : il peut recueillir des informations sur tous les aspects de la vie des participants. Il peut être administré directement par l'intermédiaire d'un enquêteur (face à face ou téléphone) ou indirectement (envoi postal ou autoadministré) ». Dans notre cas, c'était celui de face à face dans les salles de classe dans l'enceinte dudit établissement. Nous avons jugé utile de procéder par le questionnaire écrit parce que les erreurs qui sont l'objet de notre étude ne peuvent pas être facilement identifiées à l'oral, ni par observation simple. Le questionnaire est administré sous forme de test diagnostique aux apprenants pour identifier leurs défis langagiers en matière de distribution des morphèmes du pluriel en français. Le test que nous avons conçu prend en compte aussi bien la langue cible que la langue maternelle des apprenants : La partie A se trouve en français tandis que la partie B se trouve en éwé. Nous avons mis le français avant l'éwé pour minimiser l'interférence linguistique au moment du test. Cela pourrait les aider à faire le test en français indépendamment de toute influence immédiate de la langue maternelle. Dans cet ordre, ils pourraient éviter la transposition directe des connaissances de la grammaire éwée dans la langue cible.

Le test est composé de cent (100) questions dont cinquante (50) questions en français et l'autre moitié en éwé. C'était un exercice à trous d'une durée de 1h30 min au maximum pour chaque partie. Nous avons prévu cette durée pour permettre aux apprenants souffrant de certains déficits qui ne leur permettent pas d'écrire rapidement de terminer eux aussi avant la fin de l'heure allouée pour le test. Il est également à noter que le test est administré dans les conditions d'examen pour éviter que les participants communiquent entre eux. Le test était noté sur 100 et analysé par

[44] Jean-Pierre, Cuq et al. *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International, S.E.J.E, Paris, 2003, p.211.

l'approche quantitative dans des tableaux et des représentations graphiques. Dans la partie A, nous avons pris en compte la distribution des morphèmes du pluriel (s, x) dans :

- les mots simples qui forment leur pluriel avec « s », exemple : une table/des tables ;
- les mots terminés en « eau » avec le pluriel en « eaux » ;
- les mots en « au » avec le pluriel en « aus » / « aux », exemple : un landau/des landaus, un noyau/des noyaux ;
- les mots terminés en « eu » avec le pluriel en « eus » / « eux », exemple : un bleu/des bleus, un jeu/des jeux ;
- les mots terminés en « ou » avec le pluriel en « ous » / « oux », exemple : un boubou/des boubous, un genou/des genoux ;
- les mots terminés en « al » avec le pluriel en « als» / « aux », exemple : un festival/des festivals, un cheval/des chevaux ;
- les mots terminés en « ail » avec le pluriel en « ails » / « aux », exemple : un rail/des rails, un travail/des travaux ;
- les mots composés, exemple : une basse-cour/ des basses-cours , un chef-d'œuvre/des chefs-d'œuvre etc.

Tous ces types de mots ont été mis au singulier dans un texte cohérent que les apprenants ont mis au pluriel. L'objectif était, d'une part, de voir si les apprenants font une transposition des règles du pluriel de la langue maternelle en français en fonction de la terminaison des mots, la structure des mots (mots simples/mots composés) ou du contexte des mots. D'autre part de donner la fréquence de cette influence linguistique dans les cas ci-dessus mentionnés.

La partie B qui était en langue maternelle était également composée des mots au singulier à mettre au pluriel dans un texte. Cette partie du test a pris en compte :

- les mots simples avec le pluriel en « wo » , exemple ati/atiwo (un arbre/des arbres) ;
- la structure syntaxique des mots, exemple : aba vuvu xoxo / aba vuvu xoxowo (un matelas usé déchiré / des matelas usés déchirés.

Le test était administré dans les deux langues afin de voir si les apprenants ont maitrisé la distribution du morphème du pluriel dans leur langue maternelle, et le niveau d'influence de celle-ci sur la langue cible.

4. Analyse des données et présentation des résultats

Nous avons pris nos échantillons, comme nous l'avons dit plus haut, dans le chapitre précédent à l'École Normale Supérieure d'Amedzofe. Quoique que nous ayons estimé le nombre de participants dans notre méthodologie (60), il n'y avait que 40 apprenants qui se soient portés volontaires à nous accompagner dans notre recherche. Cela est dû à la préparation de leur examen sommatif au moment de notre intervention. De ce fait, la population de référence dans l'analyse et la présentation des résultats est désormais quarante (40).

4.1. Test éwé

Si nous acceptons qu'il soit admis jusqu'à présent que toutes les langues maternelles s'apprennent de la même manière et que cela s'échelonne entre la naissance ou même la grossesse et la fin de l'adolescence, nous pouvons dire que les enquêtés de notre recherche ont déjà acquis toutes les compétentes de leur langue maternelle. Car, Jean Piaget l'a minutieusement démontré, l'acquisition de la langue maternelle s'achève entre quinze et vingt ans :

> …les formes des articles sont acquises très tôt, le système ne fonctionne pleinement que vers 8-10 ans ; à 8 ans l'utilisation anaphorique du défini n'est pas pleinement établie ; l'utilisation de l'indéfini pluriel pour désigner une partie d'une collection ne commence à apparaître que vers 5-6 ans. Par exemple encore, le système des aspects verbaux ne s'établit que vers 5-6 ans. On pourrait citer aussi les problèmes posés par la transformation passive[45]… [le stade opérationnel formel s'achève approximativement entre 15 et 20 ans].

Partant de cette approche piagétienne, il serait évident que les participants de cette recherche auraient complètement acquis la notion du pluriel avant dix ans. Toutefois, nous voulions leur administrer un test en L1 pour évaluer aussi bien leur compétence en morphosyntaxe (Cf à l'Annexe C, p. 124 pour la totalité du test en éwé)

[45] François Bresson. « Apprentissage du français langue étrangère », *Langue Française* No. 8 (décembre 1970), pp. 24-30.

Ce test éwé, tel que nous l'avons défini dans le chapitre trois, est composé de 50 mots au singulier que les participants doivent mettre au pluriel dont la composition morphosyntaxique est répartie dans le tableau ci-dessous.

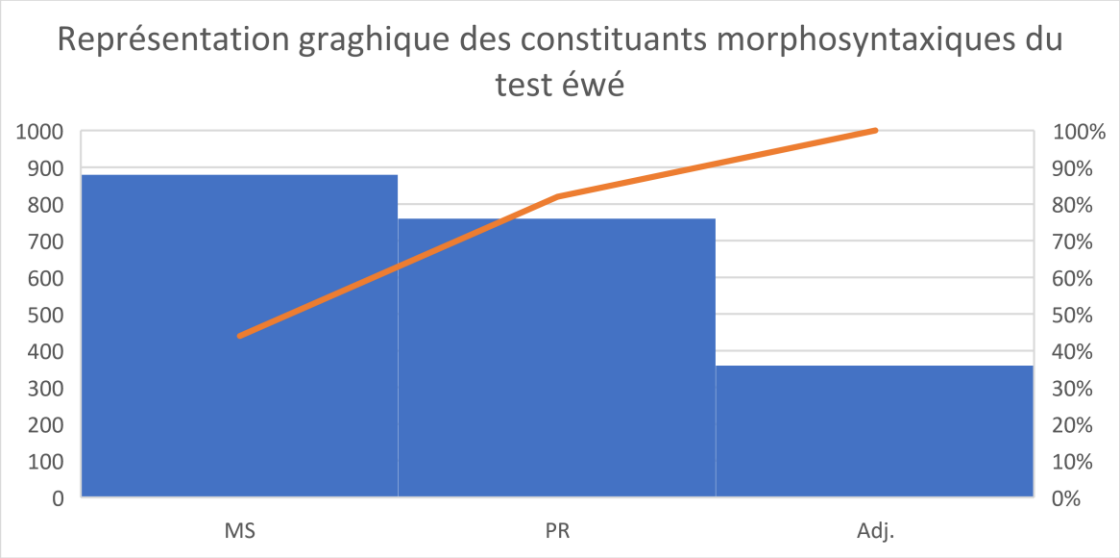
4.1.1. La composition du test

Tabl9. Composition morphosyntaxique du test en éwé et les réponses attendues

	NQ	N. Par	N. R. A.	%
MS	22	40	880	44
PR	19	40	760	38
Adj.	9	40	360	18
Total	50	40	2000	100

On remarque ici qu'il y a seulement trois types de mots dans le tableau tout simplement parce que la formation du pluriel en éwé est identique dans tous les cas. La règle, selon K. Fiaga, est lexème + le morphème « wo ». Nous avons pris en compte les mots simples, les pronoms relatifs et les adjectifs, car le morphème du pluriel se déplace dans la syntaxe en éwé comme cela a été déjà annoncé dans le cadre méthodologique. En dehors de ce constat, nous avons envisagé que si les quarante apprenants qui ont souhaité nous accompagner dans notre recherche ont répondu à toutes les questions, nous aurions eu 2000 réponses au total.

Ill1. Composition morphosyntaxique du test en éwé et les réponses attendues



Après l'administration du test, nous avons récapitulé les réponses produites par les apprenants dans les tableaux ci-dessus.

4.1.2. Les mots simples dans le test éwé

Tabl10. Analyse des mots simples dans le test éwé

	Réponses produites par les participants	Nbre de réponses	% MS	% du Test
Réponses justes	Amewo, dɔwo, *f*omewo, ɖasedi̧gbalẽwo, atikewɔnyawo, viwo, funɔwo, vidadawo, ɖɔktawo, amewo, kuxiawo, dɔlékuiwo, funɔawo, dɔlékuiawo, vidzidzidɔwɔ*f*ewo, nyɔnuwo, srɔ̃wo, viwo, kɔawo, ɖɔktaawo, nuwo, atikewɔnyawo	877	99.66	43.85
Réponses fausses	-	0	0	0
Questions non répondues	Q43	3	0.34	0.15
Total	-	880	100	44

Une analyse statistique de ce tableau révèle que sur les 880 réponses attendues, il y a 877 réponses justes, soit 99.66% des mots simples et 43.85% du test. À part, la question numéro 43 à laquelle trois participants n'ont pas répondu, laquelle est supposée fausse, il n'y a pas de réponses fausses. Ce taux d'échec ne constitue que 0.34% des mots simples et 0.15% du test éwé. Cette réussite éclatante s'explique par le fait que le système éwé n'a pas d'allomorphe du pluriel.

4.1.3. Les pronoms relatifs (PR) dans le test éwé

Tabl11. Analyse des pronoms relatifs (PR) dans le test éwé

	Réponses produites par les participants	Nbre de réponses	% PR	% du Test
Réponses justes	Siwo	755	99.34	37.75
Réponses fausses	0	0	0	0
Questions non répondues	Q45, Q49	5	0.66	0.25
Total		760	100	38

Au niveau des pronoms, le constat n'est pas différent de la première. Sur les 760 réponses attendues, nous avons compté 755 réponses justes, soit 99.34% des pronoms relatifs et 37.75% du test. La colonne des réponses fausses est représentée par zéro, car il n'y en a pas. Cependant, il y a cinq participants qui n'ont pas répondu aux questions numéros 45 et 49. Ce qui représente 0.66% des pronoms relatifs et 0.25% du test éwé. Donc, nous pouvons dire que le taux de réussite est presque 100% dans cette catégorie. Cela est dû à une structure fixe du pluriel des pronoms relatifs, contrairement en français où certains pronoms relatifs s'accordent en genre (lesquels, lesquelles, etc.). D'ailleurs, c'est pour cette raison que la ligne de réponse juste comporte une seule réponse

« siwo » puisque n'importe quel pronom relatif est représenté à l'écrit par ce mot monosyllabique « si » auquel s'ajoute le « wo » pour former son pluriel.

4.1.4. Les adjectifs dans le test éwé

Tabl12. Analyse des adjectifs (Adj.)

	Réponses produites par les participants	Nbre de réponses	% Adj.	% du Test
Réponses justes	aɖewo, geɖewo, siawo, kukuwo, suesuesuewo,	357	99.17	17.85
Réponses fausses	0	0		0
Questions non répondues	Q31	3	0.83	0.15
Total		360	100	18

Quant à la catégorie des adjectifs, le taux de réussite est symétrique aux deux précédents. Sur les 360 réponses attendues, soit 18% du test, nous avons récupéré 353 réponses comme juste. Ce qui représente 98.06% de cette catégorie et 17.65% du test éwé. Malgré l'absence des réponses typiquement fausses, il y a 3 participants qui n'ont pas répondu à la question numéro 31. Le taux de ces questions non répondues est de 0.83% des questions concernant les adjectifs et 0.15% du test éwé.

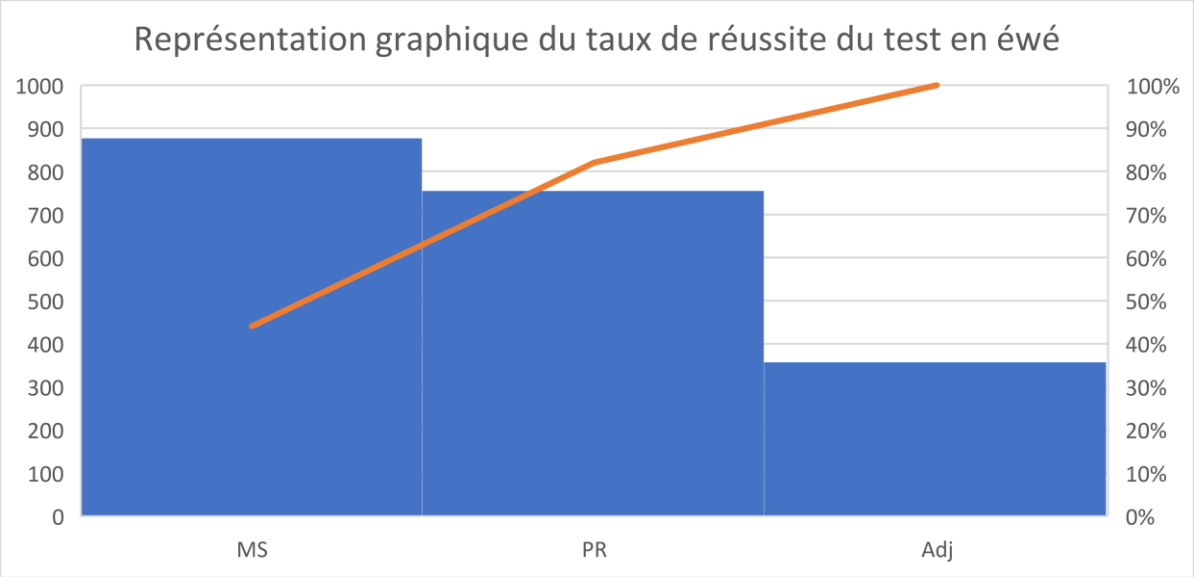
4.1.5. Le taux de réussite du test éwé

Tabl13. Analyse de réussite générale du test éwé

	Réponses attendues.	% Réponses attendues.	Réponses produites					
			Réponses Justes	% RJ	RF	% RF	QNR	% QNR

MS	880	44%	877	43.85	0	0	3	0.15
PR	760	38%	755	37.75	0	0	5	0.25
Adj	360	18%	357	17.85	0	0	3	015
Total	2000	100	1989	99.45	0	0	11	0.55

Ill2. Taux de réussite du test en éwé



En comparant la représentation graphique des réponses attendues ou prévues aux réponses des participants, nous avons constaté que les barres sont presque les mêmes. Ce qui implique que le décalage entre les réponses attendues et les réponses produites est très minime. Sur les 2000 réponses attendues, nous avons récupéré 1989 réponses justes, soit 99,45% du test. De l'autre côté, nous n'avons dénombré que 0.55% du taux d'échec. Nonobstant les questions non répondues, les participants ont obtenu presque 100%. En poursuivant les enquêtes sur copies qui comportent les questions non répondues, nous sommes rendus compte que ces participants n'ont pas vécu leur enfance dans le pays éwé, car bien qu'ils soient biologiquement natifs éwé, ils ont écrit twi comme

L1. C'est la raison fondamentale qui a fait qu'ils n'avaient pas 100% des notes parce que si nous prenons en compte la théorie piagétienne de l'acquisition du langage, il serait absurde que les natifs équilibrés de 20 ans et plus ne parviennent pas à maitriser la notion du pluriel de leur L1. Ce qui doit être normalement maîtrisé avant dix ans.

4.2. Test de français

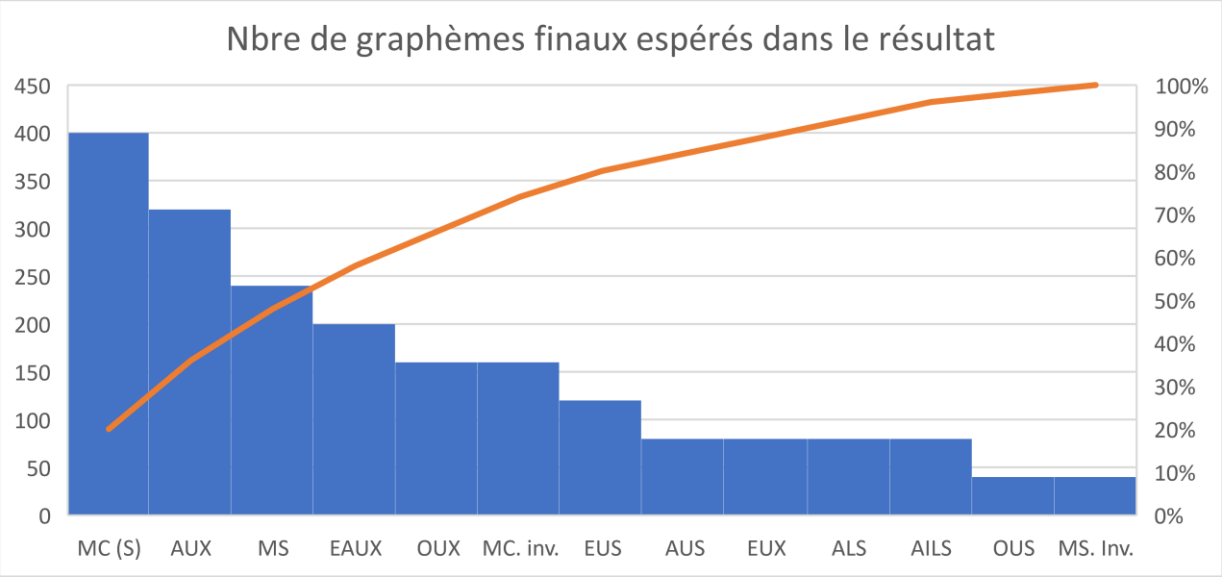
Bien que Calvet et Dumont aient dit qu': « il est très difficile d'opérationnaliser [la compétence des enquêtés] en tenant compte de toutes ses dimensions » (1999 :33-34), nous avons néanmoins essayé d'inclure tous les aspects du morphème du pluriel, jugés importants, dans le test diagnostique, qui répondent à nos hypothèses de départ. Nous avons pris soin de tenir compte des graphèmes finaux des substantifs comme l'indique le tableau ci-dessous. Les répondants qui sont au nombre de quarante (40) sont supposés répondre à cinquante (50) questions chacun. Ce qui implique que la réponse totale attendue dans la production des apprenants doit être le produit du nombre des participants par le nombre de questions (40 x 50), soit 2000 réponses. Comme le système codique du français prescrit les morphèmes « s » et « x » (et parfois le morphème zéro comme dans les mots invariables) comme les marques du pluriel, nous avons prévu dans les résultats des participants 1040 morphèmes « S », 760 morphèmes « X » et 200 morphèmes zéro à la fin des substantifs, représentant respectivement 52%, 38% et 10% des réponses attendues (Cf la totalité du test en français à l'Annexe C, p.121).

4.2.1. La composition du test de français

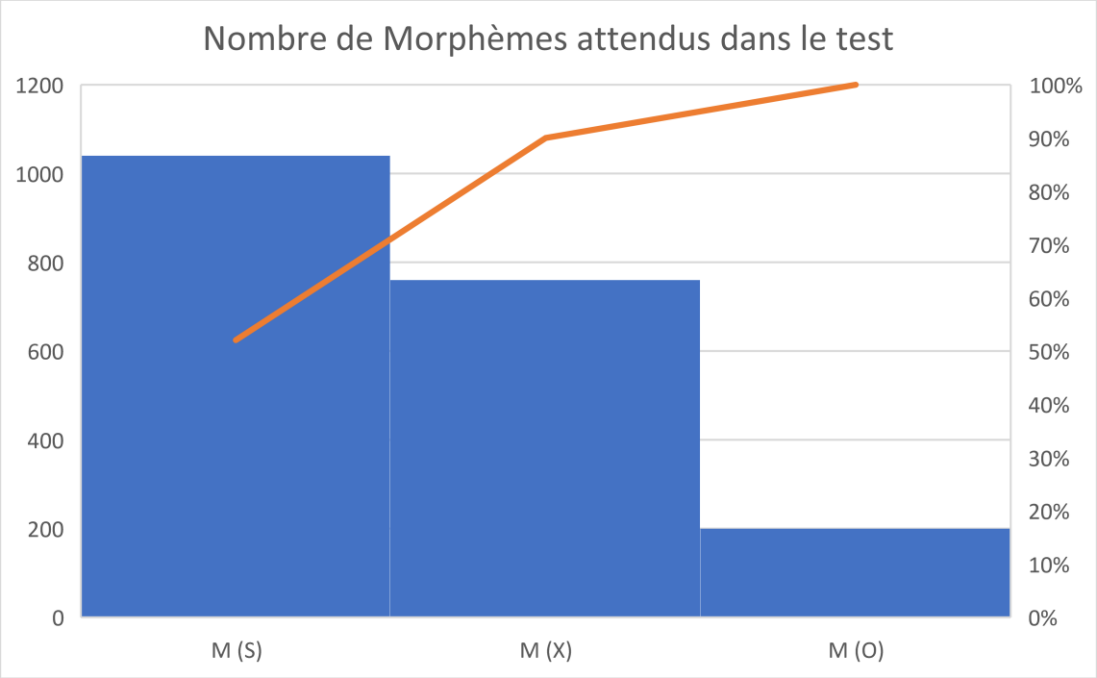
Tabl14. Classification de mots par morphèmes finaux employés dans le test

Types de mots	P.Mp. F	N.Mp. F	%Mp. F. Esp.	N. Par.	Nbre de R. espérés		N.M inv.	% M inv.	% (S)	% (X)
					R (S)	R (X)				
Ms	S	6	12	40	240		-		12	
OU	OUS	1	2	40	40		-		2	
	OUX	4	8	40		160	-			8
AU	AUS	2	4	40	80		-		4	
EU	EUS	3	6	40	120		-		6	
	EUX	2	4	40		80	-			4
AL	ALS	2	4	40	80		-		4	
	AUX	3	6	40		120	-			6
EAU	EAUX	5	10	40		200	-		-	10
AIL	AILS	2	4	40	80		-		4	
	AUX	5	10	40		200	-		-	10
MS inv.	-	1	2	40			40	2	-	-
MC inv.	-	4	8	40			160	8	-	-
MC	S	10	20	40	400		-	-	20	-
Total	-	50	100	40	1040	760	200	10	52	38

Ill3. Graphèmes attendues dans le résultat



Ill4. Morphèmes attendus dans le résultat



Cette représentation graphique montre clairement la proportion du nombre total des morphèmes espérés dans le résultat des participants. On se rend compte que malgré la dimension importante du morphème « S », les autres désinences du pluriel ne sont pas absentes.

Après le dépouillement des résultats, nous avons observé un grand décalage entre les réponses attendues et les réponses réelles produites par les participants dont voici la récapitulation dans les tableaux ci-dessous.

4.2.2. Les mots simples (MS) dans le test de français

Tabl15. Analyse des mots simples (MS) dans le test de français

	Réponses produites par les participants	Nbre de réponses	% MS	% du Test
Réponses justes	Citadins, magazines, choses, irokos, girafes, arbres.	237	98.75	11.85

Réponses fausses	Irokoes	2	0.83	0.10
Questions non répondues	Q 37 (Iroko)	1	0.42	0.05
Total		240	100	12

À partir de ce tableau, nous observons qu'au niveau des mots simples qui représentent 12% des réponses attendues, les réponses produites par les participants comportent 237 réponses justes, soit 98.75% des mots simples et 11.85% du test, 2 réponses fausses, soit 0.83% des mots simples et 0.10% du test, et 1 question non répondue, soit 0.42% des mots simples et 0.05 du test. Ce qui implique que les participants ont réussi excellemment au niveau des mots simples qui forment leur pluriel en « s ».

4.2.3. Les digrammes dans le test français

Tabl16. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « ou » qui font leur pluriel en « ous »

	Réponses produites par les participants	Nbre de réponses	% OUS	% du Test
Réponses justes	Boubous	39	97.5	1.95
Reponses fausses	Bouboux	1	2.5	0.05
Questions non répondues	-	0	0	0
Total		40	100	2

Le tableau ci-dessus indique qu'au niveau des graphèmes en « ous » représentant 2% du test, les réponses justes sont au nombre de 39, soit 97.5% des réponses des mots en « ous » et 1.95% du test. Nous n'avons relevé qu'une réponse fausse, soit 2.5% des mots en « ous » et 0.05 du test. Il résulte de cette analyse que le taux de réussite est très élevé dans les mots terminés en « ou » qui forment leur pluriel en « ous ».

Tabl17. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « ou » qui forment leur pluriel en « oux »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% OUX	% du test
Réponses justes avec ‘x’	Hiboux, poux, cailloux, genoux	28	17.25	1.4
Réponses fausses	Hibous, pous, caillou, genous	125	78.13	6.25
Réponses fausses sans marque du pluriel	Hibou, caillou	4	2.5	0.2
Questions non répondues	Q7 (hibou), Q20 (pou)	3	1.87	0.15
Total	-	160	100	8

Le tableau ci-dessus montre une analyse de la réponse des participants au niveau des mots qui se terminent par le digramme « ou » dont le pluriel prend « x ». Sur les 160 réponses attendues des mots se terminant en « ou » qui font leur pluriel en « oux » - soit 8% du test, il y a 28 réponses justes, soit 17.5% des mots en « oux » et 1.4% du texte. Les réponses fausses quant à elles sont au nombre de 125, soit 78.5% des mots en « oux » et 6.25% du test. Tandis que les questions non répondues sont 3, soit 1.85% des mots en « oux » et 0.15% du test. 2.5% des mots en « oux » et 0.2% du test équivalant à trois questions sont écrites sans morphème du pluriel. On remarque dans ce tableau que le taux d’échec est 5.71 fois supérieur au taux de réussite. Cette disparité donne l’impression que les participants éprouvent des difficultés quand il s’agit de l’emploi du morphème « x » pour marquer la notion du pluriel en français. Cela s’explique par le fait que les répondants ne sont ni habitués à l’emploi des digrammes ni aux exceptions dans la formation du pluriel dans leur L1.

Tabl18. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « au » qui forment leur pluriel en « aus »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% AUS	% du test
Réponses justes	Landaus, sarraus	72	90	3.6
Réponses fausses	Landaux, sarraux	8	10	0.4
Questions non répondues	-	0	0	0
Total		80	100	4

Pour les mots en « au » qui représentent 4% du test, il y a 72 réponses justes, soit 90% des mots en « aux » et 3.6% du test. De l'autre côté, les réponses fausses représentent 10% des mots en « aux » et 0.4% du test équivalant à 8 réponses. On remarque ici un taux de réussite 9 fois supérieur au taux d'échec. Cette analyse révèle une certaine aisance des participants dans l'emploi du morphème « s » pour marquer la notion du pluriel en français.

Tabl19. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « eu » qui forment leur pluriel en « eus »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% EUS	% du test
Réponses justes	Pneus, bleus, feus (défunt)	106	88.33	5.3
Réponses fausses	Pneux, feux	8	6.67	0.4
Questions non repondues	Q3 (les *feus* comédiens)	6	5	0.3
Total	-	120	100	6

Les réponses attendues en « eus » sont au nombre de 120. Ce qui représente 6% des mots du test. Sur les 160 réponses, il y a 106 réponses justes, soit 88.33% des mots en « eux » et 5.3% du test. On note également 6 réponses fausses qui représentent 6.67% des mots en « eus » et 0.4 du test.

5% des questions en « eus », soit 0.3% du test ne sont pas répondues. À partir de ces données, on se rend compte que l'emploi du morphème « s » ne pose pas assez de difficultés aux participants.

Tabl20. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « eu » qui forment leur pluriel en « eux »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% EUX	% du test
Réponses justes	Cheveux, feux	45	55	2.25
Réponses fausses	Cheveus, feus	35	45	1.75
Questions non répondues	-	0	0	0
Total	-	80	100	4

Dans ce tableau illustrant les réponses produites des participants au niveau des mots en « eux » (4% du test), on trouve 45 réponses justes, soit 55% des mots en « eux » et 2.25% du test. Les réponses fausses sont 35, représentant 45% des mots en « eux » et 1.75% du test. On remarque que les participants ont légèrement employé le morphème « x » davantage que « s ». Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que les participants sont habitués aux emplois de « x » dans les digrammes « eu » finaux, car les mots qui se terminent en « eu » dont le pluriel est en « eux » sont plus usités en français que ceux qui prennent « eus » au pluriel.

Tabl21. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « al » qui forment leur pluriel en « als »

	Réponses produites	Nombre de réponses	% ALS	% du test
Réponses justes	Festivals, chacals	75	93.75	3.75
Reponses fausses	Festivaux, chacaux	5	6.25	0.25
Questions non repondues	-	0	0	0
Total		80	100	4

On note ici un taux de réussite écrasant dans cette partie du test. Sur les 80 réponses représentant 4% du test, il y a 93.75% des mots en « als » et 3.75% du test. Dans ce tableau, les réponses justes sont 15 fois supérieures aux réponses fausses. Ce qui se justifie par le fait que non seulement la majorité des apprenants trouve l'emploi du morphème « s » pour marquer la notion du pluriel dans les mots en « al », mais aussi sont habitués à l'emploi de « s » qu'un allomorphe quelconque du pluriel.

Tabl22. Représentation du pluriel dans les digrammes terminés par « al » qui forment leur pluriel en « aux »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% AUX	% du test
Réponses justes	Animaux, occidentaux, chevaux,	78	65	3.9
Réponses fausses	Animals, occidentals,	42	35	2.1
Questions non répondues	-	0	0	0
Total		120	100	4

Le tableau ci-dessus montre que, d'une part les réponses justes sont supérieures aux réponses fausses et, d'autre part, l'emploi du morphème « x » est supérieur à « s ». Malgré cet effort, il y a 42 réponses fausses, soit 35% des mots en « al » qui forment leur pluriel en « aux » et 3.9% du test. Le fait d'employer le morphème « x » pour marquer la notion du pluriel n'est pas l'effet du hasard, car bon nombre de manuels ont formulé des règles grammaticales sur ces exceptions que les apprenants pourraient mémoriser. Le fait qu'on trouve **animals* dans le tableau révèle que les participant ont fait le transfert direct de leurs connaissances grammaticales de l'anglais en français.

4.2.4. Les trigrammes dans le test français

Tabl23. Représentation du pluriel dans les trigrammes terminés par « eau »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% EAUX	% du test
Réponses justes	Eaux, agneaux, taureaux, nouveaux, château	167	83.50	8.35
Réponses fausses	agneaus, taureaus.	33	16.50	1. 65
Questions non répondues	-	0	0	0
Total		200	100	10

Du côté des trigrammes qui se terminent en « eau » qui forment leur pluriel en « eaux », les réponses justes dépassent 5 fois les réponses fausses. Les réponses fausses ne représentent que 16.5% des mots en « eaux » et 1.65% du test. Cet emploi juste du morphème « x » révèle que la majorité des apprenants ont néanmoins maîtrisé l'emploi du morphème « x » dans les situations régulières puisque les mots terminés en « eau » ne prennent d'habitude que « x » au pluriel. Bien que les participants aient un niveau approximatif de B2, certains ont ajouté le morphème « s » à *agneau* et *taureau*. Ces réponses sont les indices des difficultés auxquelles ces apprenants se confrontent dans la distribution des allomorphes du pluriel.

Tabl24. Représentation du pluriel des mots terminés par « ail » qui forment leur pluriel en « ails »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% AILS	% du test
Réponses justes	Chandails, détails	73	91.25	3.65
Réponses fausses	Chandaux.	6	7.50	0.3
Questions non répondues	Q10 (Chandail)	1	1.25	0.05
Total	-	80	100	4

L'analyse des réponses produites par les participants au niveau des mots qui se terminent par « ail » qui forment leur pluriel en « ails » illustrée dans le tableau ci-dessus révèle une fois encore

l'emploi fréquent du morphème « s » dans la production des apprenants concernés. Nous avons remarqué que sur 80 réponses des mots en « ails », qui représentent 4% du test, les participants ont fourni 73 réponses justes, soit 91.25% des mots en « ails » et 3.65% du test. Quant aux réponses fausses, elles ne représentent que 7.50% des mots en « ails » et 0.3% du test. Par ailleurs, la question numéro 10 n'est pas répondue sur une copie, ce qui représente 1.25% des mots en « ails » et 0.05% du test. Cette réussite est un indice de l'emploi systématique des participants du morphème « s » pour marquer la notion du pluriel en français.

Tabl25. Représentation du pluriel des mots terminés par « ail » qui forment leur pluriel en « aux »

	Réponses produites	Nbre de réponses	% AIL (aux)	% du test
Réponses justes	Soupiraux, gemmaux, vitraux, baux, coraux	34	13.25	1.7
Réponses fausses	Soupirails, gemmails, vitrails, bails, corails	166	86.75	8.3
Questions non répondues		0	0	0
Total		200	100	10

Ce tableau présente une faiblesse grammaticale des participants au niveau de la formation du pluriel des mots terminés en « ail » qui forment leur pluriel en « aux ». Sur les 200 réponses attendues des mots en « aux » dans cette catégorie, il n'y a que 34 réponses justes, soit 13.25% des mots en « aux » et 1.7% du test. Cependant, le taux d'échec s'élève à 86.75% des mots en « aux » et 8.3% du test. Cette situation donne l'impression d'une difficulté importante au niveau de ce morphème portemanteau. Le changement brusque de la terminaison « ail » en « au » serait la source de ces difficultés. Cela ne pourrait être que ce que F. de Saussure appelle « conséquences grammaticales de l'évolution phonétique »[46]. Selon lui, le statut presque statique de l'écrit par

[46] F. de Saussure. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1916, pp.211-220.

rapport à l'oral qui est flexible au changement phonétique, on arrive plus à faire le rapprochement entre les substantifs et leurs flexions[47]. La présentation du mot *chandail*[48] dans le *Dictionnaire de l'Académie Française* explique davantage, les exceptions à ce changement phonétique, lesquelles sont un véritable casse-tête pour les apprenants de FLE.

4.2.5. Les mots invariables (M. inv.) dans le test français

Tabl26. Représentation des mots simples invariables dans le test

	Réponses produites	Nbre de réponses	% (X)	% du test
Réponses justes	Perdrix,	38	95	1.9
Questions non répondues	Q 34	2	5	0.1
Total	-	40	100	2

Dans ce cas, nous avons remarqué que sur les 40 réponses attendues représentant 2% du test, il y a un taux de réussite de 95% des mots simples invariables dans le texte et 1.9% du texte. Nous n'avons noté que deux questions qui ne sont pas répondues sur deux copies. Ce qui représente 5% des mots de cette catégorie dans le test. L'analyse représentée dans le tableau ci-dessus montre que les participants ont bien mémorisé la règle grammaticale qui préconise que les mots terminés au singulier par « s, x et z » ne peuvent plus prendre le morphème du pluriel en français au cours de leur apprentissage de FLE.

Tabl27. Représentation des mots composés invariables

	Réponses produites	Nbre de réponses	% MC. Inv.	% du test
Réponses justes	Mange-mil, on-dit, savoir-faire, savoir-être	18	11.25	0.9

[47] Voir « Les Changements phonétiques » *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1916, pp.198-210.
[48] Selon le *Dictionnaire de l'Académie Française*, 9e édition, le mot *chandail* est une abréviation de *marchand d'ail* qui par la loi de moindre effort fait chuter le « mar » et la préposition « d » pour donner *chandail.* Ce nom est attribué aux habits portés par ces marchands, lesquels sont souvent des vêtements de dessus en tricot de laine généralement épais, à col roulé et manches longues, qui s'enfile par la tête et s'arrête à la taille ou aux hanches.

Réponses fausses avec le 1er mot accordé	Manges-mil, ons-dit,	20	12.25	1
Réponses fausses avec les 2 mots accordé	Mange-mils, on-dits	42	26.25	2.1
Réponses fausses avec le 2e mot accordé	Manges-mils, ons-dits, savoirs-faires, savoirs-êtres	80	50	4
Questions non répondues				
Total	-	160	100	8

Le problème devient plus complexe quand il s'agit des composés. Le tableau ci-dessus le démontre évidemment. Sur les 80 réponses attendues, il n'y a que 18 réponses justes, soit 11.25% des mots de cette catégorie et 0.9% du test. Les réponses fausses représentent 88.75% des mots composés invariables dans le test et 7.1% du test. On remarque dans ce cas que les réponses fausses sont 7.89 fois supérieures aux réponses justes. Comme les participants n'ont pas bien maîtrisé ces multitudes règles qui gouvernent l'emploi du pluriel des mots composés en français, ils ne font qu'ajouter le morphème « s » à la fin des lexèmes.

4.2.6. Mots composés variables dans le test français

Tabl28. Représentation du pluriel des mots composés du type Nom + Nom

	Réponses produites	Nbre de réponses	% MC. N+N	% du test
Réponses justes	Fous-rires	32	80	1.6
Réponses fausses avec le 2e mot non accordé	Fous-rire	8	20	0.4
Questions non répondues	-	0	0	0
Total	-	40	100	2

La fréquence du morphème « s » dans la production écrite des participants se justifie davantage par la présence des noms composés du type Nom + nom dans le test. Nous avons remarqué que sur les 40 réponses attendues dans cette catégorie, il y a 32 réponses justes, soit 80% de réussite dans cette catégorie du test et 1.6% du test. Les réponses fausses ne représentent que 20%, soit 0.4% du test.

Tabl29. Représentation du pluriel des mots composés du type Nom + Complément

	Réponses produites	Nbre de réponses	% MC. N + Comp.	% du test
Réponses justes	Chefs-d'œuvre, princes du sang, sauts-de-loup.	13	10.83	0.65
Réponses fausses avec les 2 mots accordés	Chefs-d'œuvres, sauts-de-loups.	62	51.67	3.1
Réponses fausses avec le 2e mot accordé	Chef-d'œuvres, saut-de-loups.	42	35	2.1
Questions non répondues	Q14 (saut-de-loup)	3	2.5	
Total	-	120	100	6

Ce tableau récapitulatif de l'emploi du morphème du pluriel dans les mots composés du type Nom + Complément montre un taux d'échec très alarmant. Le nombre de réponses justes n'est que 13, soit 10.83% dans cette catégorie et 0.63% du test. Tandis que les réponses fausses sont au nombre de 107. Ce qui représente 89.17% de cette unité et 5.35% du test. Ce taux d'échec confirme en partie l'hypothèse de R. Lado en ce qui concerne la similarité des structures dans la langue maternelle et la langue cible. En effet, la morphologie éwée ne connait pas ce type de structures de noms composés.

Tabl30. Représentation du pluriel des mots composés du type Adjectif + Nom

	Réponses produites	Nbre de réponses	% MC. Adj + N	% du test
Réponses justes	Chauves-souris	35	87.5	1.75
Réponses fausses avec le 1er mot non accordé	Chauve-souris	5	12.5	0.25
Questions non répondues	-	0	0	0
Total		40	100	2

Lorsqu'on observe minutieusement ce tableau, on se rend compte que bien que ce soient les noms composés, le taux de réussite est sept fois supérieur au taux d'échec. en conséquence, il apparaît que les réponses justes sont des mots auxquels les participants ont tout juste ajouté le morphème « s ». Ce qui traduit, soit la maitrise de cette règle grammaticale, soit la généralisation de l'emploi de « s » pour marquer le pluriel en français. Cependant, nous restons convaincus que ce serait une connaissance antérieure qui influe sur cet emploi, car il est évident que malgré la complexité de la règle, les participants ne peinent pas avant de trouver la réponse quand il s'agit des substantifs qui prennent « s » au pluriel.

Tabl31. Représentation du pluriel des mots composés du type Adjectif + Nom avec exception

	Réponses produites	Nombre de réponses	% MC. Adj + N avec exp.	% du test
Réponses justes	Grand-mères, nouveau-nés	16	20	0.8
Réponses fausses avec les 2 mots accordés	Grandes-mères, nouveaus-nés	49	61.25	2.45
Réponses fausses avec le 1er mot accordé	nouveaus-né	11	13.75	0.55

Questions non répondues	Q 43 (nouveau-né)	4	5	0.2
Total		80	100	4

Le tableau ci-dessus montre que sur les 80 réponses qui représentent 4% du test, les réponses justes ne sont que 16, soit 20% des réponses de cette série et 0.8% du test. Alors que les réponses fausses occupent une place très importante. Dans ce lot de réponses fausses, nous constatons que c'est le morphème « s » qui a été employé partout. Si ce n'est sa place morphologique qui pose problème, les participants auraient trouvé toutes les réponses à l'exception de question 43 que quatre participants n'ont pas pu répondre. Cette situation réaffirme une certaine aisance ou plutôt une fréquence de l'emploi de « s » pour marquer la notion du pluriel dans la production écrite des apprenants concernés.

Tabl32. Représentation du pluriel des mots composés du type Verbe+ Nom

	Réponses produites	Nbre de réponses	% MC. V + N	% du test
Réponses justes	Gratte-ciel/gratte-ciels, chasse-mouches	10	12.5	0.5
Réponses fausses avec les 1er mot accordés	Grattes-ciel, chasses-mouche	12	15	0.6
Réponses fausses avec les 2 mots accordés	Grattes-ciels, chasses-mouches	58	72.5	2.9
Questions non répondues	-	0	0	0
Total	-	80	100	4

L'analyse au niveau des noms composés du type V + N donne presque le résultat précédent. En effet, le taux de réussite reste très faible dans cette catégorie de mots. Sur les 80 réponses attendues, il y n'a que 10 qui sont justes. Ce qui représente 12.5% des mots composés du type V+N dans le test et 0.5% du test. Alors que les réponses fausses sont au nombre de 70, soit 87.5% des MC. V+N. Mais ce que nous observons est que les réponses fausses regorgent partout le morphème du

pluriel « s ». Cet emploi fréquent de « s », sans son allomorphe « x » dans les réponses fausses nous amène à confirmer que les participants sont plus habitués à l'emploi de « s » que « x » pour marquer le pluriel. D'ailleurs, les mots qui forment leur pluriel avec « s » sont plus nombreux en français.

Tabl33. Représentation du pluriel des mots composés du type Préposition+ Nom

	Réponses produites	Nbre de réponses	% MC. P + N	% du test
Réponses justes	Sous-marins	38	95	1.9
Réponses fausses avec le 2e mot non accordé	Sous-marin	2	5	0.1
Questions non répondues	-	0	0	0
Total	-	40	100	2

Comme dans les autres catégories où les réponses justes sont celles qui prennent « s », ce tableau n'en est pas du tout différent. Sur les 40 réponses attendues qui représentent 2% du test, 38 sont justes. Ce qui représente 95% de réussite dans cette catégorie. Le taux de réussite est 19 fois supérieur au taux d'échec. Cela confirme davantage l'hypothèse que nous avons posée plus tôt que si l'ajout de « s » donne la bonne réponse, le taux de réussite est toujours élevé quelle que soit la structure du mot.

4.2.7. Le taux de réussite du test diagnostique en français

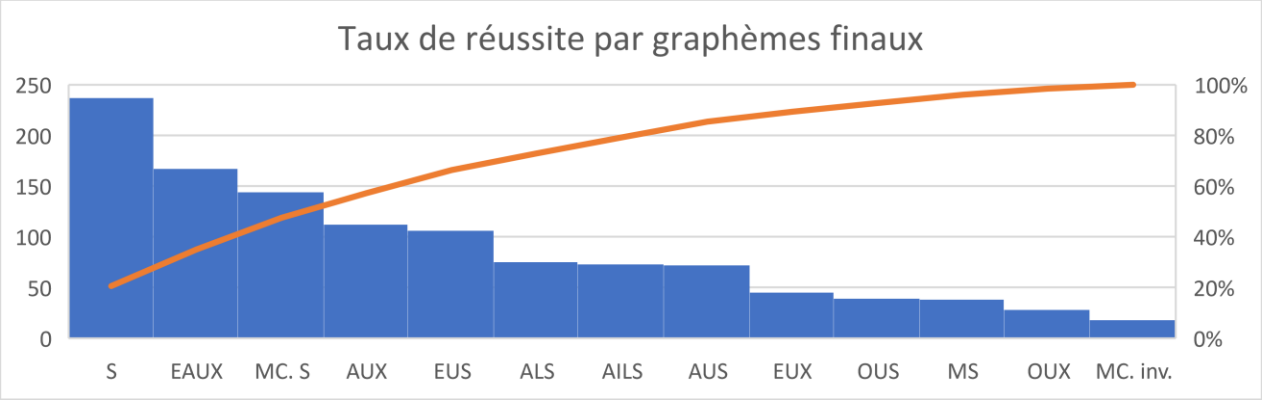
Tabl34. Le taux de réussite du test diagnostique en français

Types de mots		R $(S)_1$	% $R(S)_1$	R $(X)_1$	% R $(X)_1$	N.M. (inv.)		% N.M (inv.)	N. T.	% T
Mp	Pl.									
MS	S	237	11.85			-		-	237	11.85
OU	S	39	1.95	-	-	-		-	39	1.95
	X	-	-	28	1.4	-		-	28	1.4
AU	S	72	3.6	-	-	-		-	72	3.6

EU	S	106	5.3	-	-				106	5.3
	X	-	-	45	2.25				45	2.25
EAU	S	-	-	-	-				-	-
	X	-	-	167	8.35				167	8.35
AL	S	75	3.75	-	-				75	3.75
	X	-	-	78	3.9				78	3.9
AILS	S	73	3.65	-	-				73	3.65
	X	34	1.7						34	1.7
MS inv.	-	-	-	-	-	38		1.9	38	1.9
MC inv.	-	-	-	-	-	18		0.9	18	0.9
MC	S	144	7.5	-	-				144	7.5
	X	-	-	-					-	-
Total	-	788	39.4	352	17.6	56		2.8	1154	57.7

La somme des calculs révèle que les participants ont trouvé au total 788 réponses justes avec le morphème « s ». Ce qui représente 75.76% des mots qui forment leur pluriel avec « s » dans le test et 39.4% du test. Les réponses justes avec le morphème « x » sont au nombre de 352, soit 42% des $R(x)_1$ et 17.5% du test. Nous avons dénombré également 56 réponses justes des mots invariables sur les 200 attendues, soit 2.8% de réussite du test en français. Ce tableau récapitulatif du taux de réussite général du test en français montre que les participants n'ont pas trop de difficultés dans la distribution du morphème « s » du pluriel, car ils ont réussi 4.32 fois dans la formation du pluriel des mots en « s » que ceux qui prennent « x » au pluriel.

Ill5. Taux de réussite par graphèmes finaux



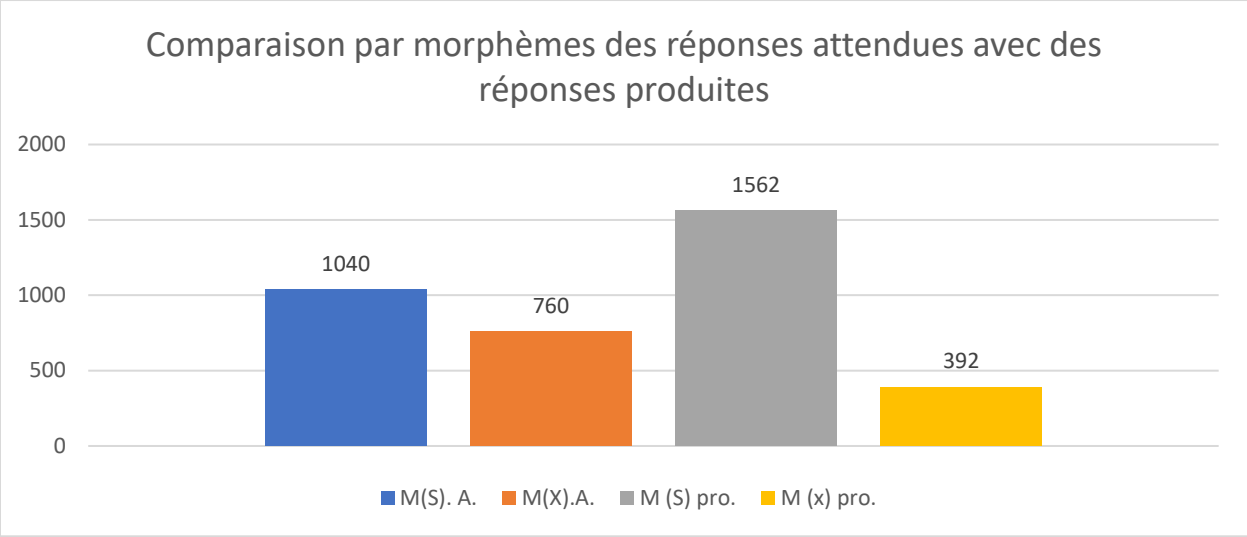
4.2.8. Le taux d'échec du test diagnostique en français

Tabl35. Taux d'échec du test diagnostique en français

		R(S)$_1$	% R(S)$_1$	R(X)$_1$	% R(X)$_1$	N. (QNR)	% QNR	N.M (inv.)	% MC	M(NA)	%MNA	N.T	% T
MS	X	-	-	2	0.10	-	-	-	-	-	-	2	0.10
	QNR	-	-	-	-	1	0.05	-	-	-	-	1	0.05
OU	S	125	6.25	-	-	-	-	-	-	-	-	125	6.25
	X	-	-			1	0.05			-	-	1	0.05
AU	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	X	-	-	8	0.4							8	0.4
	QNR	-	-	-	-	6	0.3	-	-	-	-	6	0.3
EU	S	35	1.75	-	-	-	-	-	-	-	-	35	1.75
	X	-	-	8	0.4	-	-	-	-	-	-	8	0.4
EAU	S	33	1.65	-	-	-	-	-	-	-	-	33	1.65
	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AL	S	42	2.1	-	-	-	-	-	-	-	-	42	2.1
	X	-	-	5	0.25	-	-	-	-	-	-	5	0.25
-AIL	S	166	8.3	-	-	-	-	-	-	-	-	166	8.3
	X	-	-	6	0.3	-	-	-	-	-	-	6	0.3
	QNR	-	-	-	-	1	0.05	-	-	-	-	1	0.05
MI	QNR			-	-	-	-	2	0.1	-	-	2	0.1
M inv.	S	142	7.1	-	-	-	-	-	-	-	-	142	7.1
	X	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
MC	S	231	11.55	-	-	-	-	-	-	-	-	254	11.95
	X	-	-	11	0.55			-	-	-	-	11	0..55
	QNR	-	-	-	-	3	0.15	7	0.35		-	10	
	NA	-	-	-	-	-	-			11	0.55	11	0.5
Total	-	774	38.70	40	2	12	0.6	9	0.45	11	0.55	846	42.3

Ce tableau récapitulatif du taux d'échec montre que 774 réponses erronées ont le morphème « s » comme la marque du pluriel. Ce qui représente 91.8% des réponses erronées. Or, le pourcentage du morphème « s » attendu dans les réponses n'est que 52%. Ce qui implique que l'échelle au niveau des réponses attendues de l'emploi du morphème « s » est 52/48. Cependant sa proportion dans les réponses erronées est 91.8/8.2. Cette situation traduit incontestablement l'emploi exagéré du morphème « s » dans la production des participants.

Ill6. Comparaison des réponses attendues des deux tests.



Le tableau de comparaison des réponses attendues et des réponses produites ou obtenues montre que le nombre de « s » employé est 1.5 fois supérieur à ce qui a été prévu. Quant à l'emploi du morphème « x », il est 1.93 fois inférieur à ce qui a été prévu. À cet effet, nous avons constaté qu'il y a 522 morphèmes « s » de plus et 368 morphèmes « x » de moins dans les réponses obtenues. Le pourcentage de M(S) était 52% du test, tandis que le pourcentage de M(S). A. est 78.1% du test, soit une augmentation de 26%. De l'autre côté, le pourcentage M (X) qui était 38% n'est devenu que 19.6%, soit 18.4% de moins. Cette analyse confirme une fois de plus que les participants ont tendance à généraliser l'emploi du morphème « s » dans la formation du pluriel dans leur production écrite. Mais quelle en est la cause ? Nous ne serons en mesure d'expliquer ce suremploi du morphème « s » que lorsque nous aurons comparé le test français avec le test éwé.

4.3. Comparaison des deux tests

Lorsque nous avons comparé le taux de réussite dans les deux tests répondus par les mêmes participants dans le même intervalle de temps, nous sommes rendus compte que le taux de réussite dans le test éwé est deux fois supérieur à celui du français.

Une observation minutieuse révèle que le taux de réussite dans la catégorie des mots simples en français (98.75%) est presque la même chose dans le test éwé (99.66%). La différence qui se dégage entre le taux de réussite des deux tests n'est que 0.91%. Dans cette catégorie des mots simples, on n'utilise que des morphèmes fixes : le « s » en français et le « wo » en éwé. Les deux morphèmes s'ajoutent simplement à la fin des mots pour former leur pluriel. La structure de cette formation en français est : mot au singulier + S = pluriel. Si nous nous référons à K. Fiagã (1997), nous trouverons qu'on a la même structure en éwé qui se formule comme : mot au singulier + wo = pluriel. À partir de ce postulat nous pouvons dire que l'équivalent du morphème « s » en français est « wo » en éwé. Par conséquence, on pourra déduire que la théorie de ressemblance de R. Lado entre en jeu ici : les participants ont bien réussi dans la structure qui ressemble à ce qu'ils ont dans leur langue maternelle.

Au-delà des mots simples, les participants ont trouvé facilement toutes les séquences où le morphème « s » doit s'ajouter au mot pour former son pluriel. C'est le cas des mots terminés au pluriel par *ous* (97.5% de réussite), *aus* (90% de réussite), *als* (93.75% de réussite, *ails* (91.25%). Même dans les mots composés, nous avons observé que le taux de réussite est comparativement plus élevé à tous les endroits où la réponse prend le morphème « s ». Il est évident que les participants ont transféré la notion d'existence d'un seul morphème pour marquer le pluriel dans leur L1 dans ces structures en français.

Le problème commence par se poser au niveau des pluriels des digrammes en *oux* (17.25% de réussite). Le problème devient important lorsqu'un *ail* devient subitement *aux*, d'où un taux d'échec alarmant de 86.75% à ce niveau. Cela est dû, d'une part, à l'inexistence des morphèmes portemanteaux et des graphèmes dits digrammes et trigrammes en éwé, d'autre part, à la non uniformité des règles de la formation du pluriel en français contrairement en éwé. Lorsqu'on se

réfère à M. Grevisse (2011), à M. Riegel (2015) et aux autres grammairiens, on verra sans doute que les règles du pluriel se forment avec tant d'exceptions arbitraires. Cette situation complexe de la formation des règles du pluriel confirme l'hypothèse que nous avons posée dès le départ que la difficulté des apprenants proviendrait de l'existence de deux morphèmes de pluriel en français : le « s » et le « x » contrairement à l'éwé qui n'a qu'un « wo ».

De surcroît le système français comporte des mots composés écrits avec des traits d'union. Pour les accorder, il faut non seulement recourir à une multitude de règles, mais aussi à des exceptions excessives. La règle sur les noms composés formés d'un adjectif et d'un nom, stipule que les deux mots doivent être accordés. D'un seul coup on fait exception aux mots formés à partir de l'adjectif « grand », d'où on a le mot *les grand-mères*. Du côté de l'éwé, on a des mots composés, généralement, du type nom + pronom(s). C'est l'exemple de *dɔlékuiawo* que nous avons dans le test éwé. Au fait, *dɔlékuiawo* veut dire les microbes d'où *dɔlékui* représente *microbe*, le *a* représente la notion de déterminant article défini et le *wo* représente le morphème du pluriel. Cependant, ces mots sont toujours écrits en un seul mot si bien qu'on n'a pas besoin de mémoriser une règle quelconque pour les accorder. Cela dit, il est vérifié que le niveau le plus difficile de la distribution du morphème chez les participants reste les mots composés parce que le taux général de réussite dans les mots composés, malgré l'abondance des mots qui forment leur pluriel en « s », est 36. 73% et le taux d'échec est 63.27%. Aussi, les homographes causent beaucoup de problèmes aux apprenants de L2. Malgré le contexte, les participants ne sont pas arrivés à réussir cette partie de l'exercice.

En outre, nous avons constaté qu'au niveau du trigramme « eau » et des mots simples invariables, le taux de succès est aussi encourageant. Soit 83.75% et 95% respectivement. Bien que ces structures n'aient pas d'équivalents directs dans L1 des participants, ils ont réussi brillamment. Ce

qui implique qu'il n'est pas toujours vrai que les structures qui ne sont pas similaires à celles de L1 sont difficiles pour les apprenants. Il se dégage, selon nos analyses, que cette théorie est vérifiée jusqu'à un certain niveau mais ne fonctionne pas à 100%.

Mais un constat très probant qui se dégage de cette analyse est que le morphème « s » domine même dans les réponses fausses. Au lieu de 1040 réponses attendues du morphème « s », nous avons récupéré 1562 morphèmes « s », soit 150% de ce que nous avons prévu. Si nous raisonnons dans la perspective de R. Lado, nous pouvons dire que cette fréquence de « s » est dû à l'influence de la forme unique du morphème du pluriel en éwé. C'est ce que F. Debyser avait désigné sous le nom de l'interférence linguistique. Pour Debyser, l'influence de L1 sur L2 au cours de l'apprentissage, conduit à deux résultats : un avantage appelé le transfert et un désavantage appelé l'interférence linguistique. Vu les pourcentages très élevés du morphème « s » dans le test diagnostique, nous pouvons conclure que la structure syntaxique de l'accord des mots au pluriel en éwé influe sur la distribution des allomorphes du pluriel en français. Dès lors, nous pouvons nous baser sur ces résultats fournis par les apprenants de l'École Normale Supérieure d'Amedzofe pour confirmer notre hypothèse générale qu'il y a interférence linguistique de L1 sur le français chez les apprenants éwéphones de FLE. Les causes de ces défis relèvent de l'existence : des morphèmes portemanteaux, des mots composés écrits avec traits d'union, des digrammes et des trigrammes, et des homographes qui forment leur pluriel respectif avec des morphèmes différents en français, contrairement aux mots éwés qui forment leur pluriel avec un seul et inchangeable morphème « wo ».

En analysant le degré d'influence négative de L1 sur l'apprentissage de FLE au niveau de la distribution de la marque du pluriel en français, il s'avère indispensable de suggérer certaines stratégies de remédiation dans les recommandations de notre recherche.

4.4. Quelques stratégies de remédiation au problème

Si nous admettons avec J-P. Cuq (2005 : 389) que « Tout apprentissage est source potentielle d'erreur » et qu'« il n'y a pas d'apprentissage sans erreur », nous pouvons dire que cette défaillance dans la distribution des allomorphes du pluriel chez les enquêtés est une phase de leur apprentissage. D'ailleurs, G. Bachelard l'avait dit : « l'esprit est pure puissance d'erreur »[49]. Selon lui, toutes nos acquisitions ne se font qu'à travers le tâtonnement. C'est dans ces perspectives que H. Frei dès 1929, avait remarqué que les fautes quelles que soient leurs natures ont une explication d'où il a écrit *La Grammaire de Fautes*[50]. Pour les tenants du constructivisme interlingual, les erreurs constituent une étape très importante dans l'apprentissage, car, en s'exerçant l'apprenant arrive à formuler ses propres règles de la langue cible, lesquelles se normalisent au fur et à mesure que l'apprenant avance. Que ce défi langagier de nos enquêtés soit à l'origine de fautes ou d'erreur à l'instar de N. Chomsky, il doit être corrigé, soit par l'apprenant, soit par l'intervention d'un enseignant à travers une méthodologie appropriée.

La pédagogie a-t-elle mis une méthodologie fixe, unique et universelle dans le processus de l'acquisition des langues étrangères ? La réponse semble être non ! Car, les méthodologies des langues étrangères changent suivant les époques, l'espace géographique et les besoins de l'enseignement. C'est ainsi que « les croisades et l'évangélisation ont fait naître le besoin de remplacer la rhétorique par la dialectique et la traduction des textes à partir du VIe siècle » (J-P Cavarolas, 1995 :35). Au fait, la dialectique était très importante en ce moment parce que les évangélistes en avaient besoin pour convaincre les non croyants. Cependant, comment y arriver

[49] Cité par J-P. Cuq, I. Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, Presses Universitaires de Grenoble, 2005. P.389.

[50] Henri Frei avait expliqué le concept de faute comme un fait logique, une stratégie de l'apprenant pour surmonter ses difficultés langagières.

posait un véritable problème à l'époque. C'est dans cet ordre d'idées que les pédagogues d'alors avaient fait recours à un enseignement qui portait sur la grammaire et la sémantique de la langue cible dont les supports pédagogiques (les textes) étaient tirés de *La Bible* à partir du XIe siècle[51]. Mais apprendre aux débutants à partir de *La Bible* était chaotique à cause du niveau de langue qui y est utilisé. Pour résoudre ce problème pédagogique, les nobles avaient fait recours au préceptorat ou à l'envoi de leurs enfants pour s'imprégner du bain linguistique dans le pays de la langue cible.

Au cours de la Renaissance, les pédagogues ont décidé que l'enseignement soit destiné à un changement de vie sur terre, à une adaptation de la société aux nouvelles réalités économiques, politiques et culturelles. Pour mettre en marche cette idéologie, plusieurs pédagogues avaient mis en place certaines méthodologies pouvant aider les apprenants à surmonter les difficultés d'apprentissage. Parmi ces gens, nous pouvons citer J. L. Vivès qui pensait que « la langue maternelle est le fondement de l'éducation, et plus particulièrement, l'apprentissage des langues »[52]. Ce qui implique que l'enseignant doit se servir de la langue maternelle de ses apprenants dans son enseignement. Pour M. Palsgrave, la voie royale de l'apprentissage des langues étrangères est la mémorisation des règles grammaticales. Mais E. Lubinus a rejeté cette idée de mémorisation et a prôné qu'« aucune langue ne doit pas être enseignée à partir de la grammaire » (*Ibid.*) Pour le philosophe J. Locke et J. Brinsley « l'enseignement doit faire recourt à une méthode mixte : l'enseignement systématique des fondements de la grammaire, expliqués dans la langue maternelle, et complétés de la lecture classique » (*Ibid.*). Il est évident que l'importance de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères se dégage dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères dans la méthode de John Locke. C'est

[51] J.A. Cavarolas. *L'histoire de l'enseignement des langues (-3000 – 1950).* Dir. Claude Germain. Québec, Centre Educatif et Culturel Inc., 1995, P.38.
[52] Cité par J.A. Cavarolas. *L'histoire de l'enseignement des langues (-3000 – 1950*). Dir. Claude Germain. Québec, Centre Educatif et Culturel Inc., 1995 : 47.

presque la même chose que R. Lado a reprise et améliorée dans la théorie de l'analyse contrastive qui, comme conséquence, a joué un grand rôle dans la mise en place de la méthodologie audio-orale dans l'enseignement.

Cette méthodologie audio-orale, telle que les pédagogues nous l'expliquent, « donne la priorité à la langue orale, et la prononciation devient l'objectif majeur. …les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langues courantes enregistrées sur les magnétophones et élaborées en fonction d'une progression rigoureuse »[53] . Cette méthodologie a mis au centre de l'apprentissage la répétition et la mémorisation. L'apprenant doit faire un effort pour acquérir les compétences à travers les dialogues mémorisés. Les exercices privilégiés mettent en relation les éléments linguistiques et permettent de faire trois opérations :

- des substitutions sur l'axe paradigmatique (par exemple, la pronominalisation),
- des additions sur l'axe syntagmatique (par exemple, l'insertion de certains éléments à des endroits clés de la phrase),
- des transformations (par exemple, la nominalisation, le passif) ou des intégrations (réunir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions. (J-P. Cuq Jean, I. Gruca, 2014 : 259).

L'audio-oral dans sa démarche méthodologique ne met pas tellement l'importance sur la grammaire puisque l'objectif c'est d'apprendre à communiquer rapidement dans la langue cible. Les grammairiens de la philosophie générative-transformationnelle l'ont critiquée avec véhémence et ont suggéré à la suite la méthode structuro-globale audiovisuelle.

Au fait, la méthode structuro-globale audiovisuelle est une méthodologie didactique apparue dans les années 1960-1980 qui avait pour objectifs d'améliorer et de renforcer l'enseignement du français dans le monde. Elle se caractérise par un « enseignement grammatical implicite et inductif

[53] J-P. Cuq, I. Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, Presses Universitaires de Grenoble, 2005. P.259.

et s'inspire du structuralisme européen tout en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue » (*Ibid*.). Elle procède également par les exercices structuraux permettant de réemployer et de fixer les structures des dialogues dans des contextes différents. Dans cette méthodologie, l'accent est mis sur l'oral et l'écrit n'apparait que vers la fin de la leçon. Selon les recherches de J-P., Cuq et I., Gruca (2005), la méthodologie structuro-globale audiovisuelle repose sur des phases suivantes : présentation du dialogue enregistré ; explication de l'enregistrement ; répétition ; exploitation ou réemploi ; transposition qui permet à l'apprenant un emploi spontané des séquences. Cette méthodologie a eu un écho retentissant aux États-Unis et dans les autres parties du monde. Cependant, les défis, auxquels font face les concepteurs dans la conceptualisation des hypothèses dans les manuels à certains niveaux d'apprentissage, vont remettre en cause cette méthodologie d'où l'apparition de l'approche communicative.

L'approche communication dans toute sa structure n'est qu'une continuité de la méthodologie audiovisuelle. Mais elle introduit une approche basée sur « la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique pour offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage » (*Ibid*.). L'un des grands changements que l'approche communicative a apportés est la substitution du béhaviorisme par la psychologie cognitiviste. Désormais, l'apprenant devient le centre de l'enseignement et son besoin linguistique guide ou oriente l'apprentissage. Cette méthodologie cherche à mettre en relief quatre composantes essentielles :

- une composante linguistique (grammaire, vocabulaire, phonologie etc.) ;
- une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissances des règles socioculturelles qui vise les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de la communication ;
- une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication ;
- et enfin une compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication (Cuq et Gruca, 2005 : 267-268).

Basée sur ce fondement méthodologique, l'approche communicative connait plusieurs variétés aujourd'hui selon le besoin langagier. Les terminologies varient d'une région à l'autre. Le Conseil de l'Europe a même préconisé le terme *l'approche actionnelle* parce qu'il considère « l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des taches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés » (*Ibid*.).

Malgré l'inclusion des quatre composantes dans l'approche communicative, on remarque que l'accent n'est pas tellement mis sur la grammaire. Or, la grammaire constitue la base de la production orale et écrite. Si nous prenons l'approche communicative comme une philosophie de méthodologie dans l'acquisition des langues étrangères, il sera indispensable que chaque enseignant l'adapte aux besoins ou à la finalité du cursus de son enseignement, car l'acquisition de L2 n'est pas une fin en soi mais un moyen pour accomplir d'autres tâches. Mais on remarque que cette approche communicative devient très rigide dans son application dans les salles de classe. On ne se préoccupe pas de la grammaire en tant que telle même si la finalité du cours le demande comme chez les futurs enseignants qui sont censés maitriser le fonctionnement de la langue avant d'aller en classe. Dans des cas pareils, l'accent doit être mis sur la grammaire parce que les apprenants à ce niveau ont déjà acquis le lexique élémentaire pouvant les aider à communiquer dans L2. C'est pour cette raison que Cuq et Gruca (2005 : 385) revendiquent l'enseignement de la grammaire en ces termes :

> Quant à nous, notre conception de l'enseignement guidé en classe de langue nous fait de longue date plaider non pas un enseignement de la grammaire mais un enseignement grammaticalisé du FLE où l'activité grammaticale joue un rôle important dans la procédure de compression : il s'agit de faire dans un espace limité (la classe) dans un temps limité (le cours, cursus) la langue, qui est, elle, par nature illimitée.

Si nous donnons raison à J-P. Cuq et I. Gruca pour leurs remarques sur la pauvreté de la grammaire dans l'approche communicative, il nous revient alors de grammaticaliser l'approche

communicative dans nos collèges de formation des enseignants. Nous ne préconisons pas de faire un retour systématique à la méthode de l'enseignement de grammaire-traduction de la renaissance, mais nous voulons que le curriculum des écoles de formation des enseignants puisse, du moins, tailler une place importante à la grammaire en vue de résoudre les défis langagiers auxquels les apprenants sont confrontés, notamment l'interférence linguistique de L1 sur L2 comme nous venons de le montrer dans l'analyse du test diagnostique.

Dans une perspective d'adaptation de l'approche communicative aux besoins de l'apprenant, nous aimerions proposer l'approche structuro-communicative pour résoudre le problème de l'interférence dans le processus d'apprentissage du FLE chez les apprenants éwéphones. L'approche structuro-communicative est une méthodologie globale basée sur l'approche communicative qui prend en compte les structures syntaxiques des langues en présence et leurs raisons d'être dans le processus de l'apprentissage. Il serait indispensable que certains aspects des explications et des consignes des tâches soient faits en L1 de l'apprenant parce que l'histoire de l'apprentissage nous apprend qu'on apprend du connu vers l'inconnu. Ici, le connu est L1 et l'inconnu est L2. Cependant, ni l'approche directe, ni l'approche audio-orale, ni l'approche structuro-globale audio-visuelle, ni l'approche communicative à l'état pur n'encourage l'inclusion de la langue maternelle dans les classes de FLE.

Par conséquent, nous voulons proposer une adaptation d'un manuel *Promenades* mis en œuvre par C. Mitschke, C. Tano et J. G. Mitchell en 2014, lequel est déjà en usage aux États-Unis et au Canada comme une remédiation aux problèmes posés par l'interférence linguistique. Ce manuel est un ensemble éclectique et systématique de tous les grands courants méthodologiques du XXe siècle. Le manuel vient en cinq (5) volumes :

- Le livre de l'apprenant : il est divisé en 14 unités dont chaque partie comporte : un contexte vocabulaire avec image et son ; une contextualisation du vocabulaire dans la partie photo-roman avec la traduction des mots clés ; une partie culturelle, une partie de structure grammaticale suivie de communication, proverbe et révision ;
- Le guide pédagogique : il comporte en plus les séquences et les rubriques du livre de l'apprenant, un corrigé des exercices et une note explicative pour l'enseignant :
- Le livre d'exercice : il comporte les exercices de vocabulaire contextualisé, les exercices grammaticaux de toute sorte, les QCM, les exercices de conversation, de rédaction etc. Tous ces exercices sont systématiquement en relation avec le livre de l'apprenant ;
- Le corrigé des exercices du livre d'exercices ;
- Le corrigé de la partie portant sur les exercices audiovisuels et le guide de l'emploi de la partie image.

En dehors de ces cinq volumes, s'ajoute un site internet *Supersite* en appui avec les Vista Higher Learning, Inc[54]., lequel contient l'enregistrement des documents authentiques, la mise en scène des concepts sous forme de théâtre, des exercices complémentaires conçus sur les objectifs de la pédagogie différenciée avec un dispositif systématique autocorrectif des exercices. Ce qui fait que chaque apprenant peut faire les exercices à son rythme et en dehors de la classe. Une chose remarquable qu'on note dans ce manuel est qu'il prend en compte la langue maternelle des apprenants. Les premières parties de la session culturelle sont rédigées en anglais et sont substituées par les textes français au fur et à mesure que l'apprentissage avance comme l'avaient suggéré le philosophe J. Locke, J. Brinsley et L. Vivès.

[54] C'est une compagnie qui travaille dans le secteur de l'éducation en Amérique du Nord qui a pour mission de développer des programmes de premier plan qui donnent vie aux langues du monde en intégrant le texte, la technologie et les médias

L'adaptation que nous voulons faire ici est de remplacer l'anglais par la langue maternelle des apprenants (éwé) dans les manuels de grammaire. Autrement dit, les premiers textes des débutants doivent être rédigés en éwé. Ainsi, les concepts seront-ils bien maitrisés dès le début de l'enseignement. Puisqu'ils apprennent également la morphosyntaxe de L1 à l'école, la compréhension des concepts grammaticaux serait moins difficile. Comme nous nous focalisons sur la grammaire dans notre intervention, il serait indispensable d'inclure dans la partie culturelle des textes portant sur l'étymologie des exceptions comme dans l'exemple de *chandails* que nous avons cité plus haut. Au niveau des homophones, il serait indispensable d'inclure l'image des signifiés que ces homophones représentent dès le début du manuel de ces cours « d'immersion » dans le contexte du Ghana. On pourrait toutefois illustrer en forme de bandes dessinées les images des mots qui sont homophones avec des pluriels différents comme dans l'exemple de *lieus* (poissons) et *lieux* (espaces géographiques). Bien que les normaliens ne soient pas des débutants en FLE, ils peuvent se servir des illustrations, des images et d'autres moyens élémentaires pour apprendre le fondement des règles grammaticales. Nous sommes donc persuadés que cette stratégie ou plutôt méthodologie va aider les apprenants à se rappeler facilement les règles de la distribution des allomorphes du pluriel en français. De ce fait, le problème de l'interférence linguistique des normaliens éwés que nous avons confirmé dans l'analyse de notre échantillonnage pourrait être minimisé.

5. Conclusion

Face aux défis langagiers engendrés par l'interférence linguistique au cours du processus d'apprentissage des langues étrangères dans les salles de classe, nous avons examiné au travers de ce travail de recherche les difficultés de la formation du pluriel des noms en français en vue de trouver une remédiation. Il est à noter que cette recherche a porté essentiellement sur l'interférence de la langue maternelle sur le français dans la production écrite des apprenants de l'École Normale de Formation des Enseignants de FLE d'Amedzofe au Ghana, lesquels nous ont fourni l'échantillonnage des données de notre travail. Nous rappelons que l'interférence linguistique dans le cadre de notre travail a été définie comme la présence des structures d'une langue A dans la langue B. Cette définition nous a permis d'identifier les caractéristiques sous-jacentes de la langue maternelle dans le L2 des futurs enseignants. L'objectif primordial de ce travail de recherche est d'attirer l'attention des concepteurs du curriculum de FLE, au Ghana sur les causes et les conséquences de l'interférence de la langue maternelle sur L2 chez les normaliens éwéphones pour qu'ils puissent adopter une pédagogie différenciée dans les manuels de français pour ces futurs enseignants de FLE.

Nous avons dans un premier temps exposé les concepts actuels de l'apprentissage des langues étrangères, les atouts et les difficultés qui les entourent dans le processus de leur acquisition. Ce qui nous a aidé à problématiser le défi langagier portant sur la distribution des allomorphes du pluriel que nous avons observé chez les normaliens éwéphones d'Amedzofe au Ghana. De cette problématique découlent les interrogations portant sur l'origine, la fréquence et les conséquences de ces difficultés qui selon H. Frei (1929), R. Lado (1957), U. Weinreich (1963), P. Coder (1967), L. Selinker (1972), etc. ne peuvent pas être un effet de hasard, mais proviendraient des facteurs intrinsèquement liés à certains facteurs implicites d'une habitude langagière antérieure ou non.

C’est dans cette perspective que nous avons formulé les hypothèses que ces difficultés proviendraient du transfert direct des structures de la langue maternelle en français ; de la complexité des règles de distribution des morphèmes du pluriel « s, x » en français contrairement à l’éwé qui n’emploie qu’un seul morphème « wo » pour marquer la notion du pluriel ; du fait que la distribution des morphèmes du pluriel se fait suivant les graphèmes finaux des mots ; de la disparité entre les graphèmes et les phonèmes en français.

Pour mieux circonscrire notre travail de recherche, nous avons, en deuxième position, défini les termes autour desquels gravite notre recherche. Grâce aux travaux de G. Mounin (1974), de J. Dubois et al. (2001), et de J-P Cuq (2005), nous sommes arrivés à faire la différence entre le français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE), et à définir le cadre conceptuel de notre travail. Ensuite, notre attention s’est portée sur l’interférence linguistique, telle que U. Wenreich (1953), R. Lado (1957) et d’autres linguistes comme F. Debyser (1970) l’ont définie. Comme l’interférence linguistique au sens de F. Debyser (1970), est un hyperonyme de plusieurs notions linguistiques, nous avons parlé du transfert, d’emprunt et de l’interlecte avant de proposer un parcours historique de l’apprentissage des langues étrangères dans le temps et dans l’espace.

Puis, nous avons présenté un certain nombre de théories qui sont en relation avec notre recherche. En évoquant l’influence de la langue maternelle sur l’apprentissage des langues étrangères, nous avons évoqué la théorie de l’analyse contrastive de R. Lado (1957). Cette théorie prétend que les structures similaires dans les deux langues sont facilement acquises tandis que les structures asymétriques sont sources de défis majeurs pour les apprenants. Cependant une vague de linguistes des années 1960 ont critiqué l’hypothèse de R. Lado d’où l’apparition ou plutôt le renforcement de la théorie constructiviste interlinguale : une théorie dans laquelle nous avons circonscrit notre

recherche. Au fait, cette théorie traite les erreurs produites par les apprenants de L2 comme une stratégie formulée par l'apprenant pour surmonter les difficultés structurales de la langue cible. Selon L. Selinker (1972), l'erreur est une phase importante de l'apprentissage, laquelle disparaît au fur et à mesure que l'apprenant avance. Aussi, avons-nous montré que cette théorie s'est développée en parallèle avec la théorie méthodologique d'analyse d'erreur préconisée par P. Coder (1969). Nous avons également présenté la position chomskyenne dans laquelle l'apprentissage des langues étrangères se fait indépendamment de la langue maternelle grâce à un dispositif génétique qui permet aux apprenants de produire une infinité de structures à partir d'un modèle qu'ils ont appris.

En outre, nous avons présenté les langues de l'étude qui sont l'éwé et le français. Dans cette rubrique, nous avons présenté la morphosyntaxe des morphèmes du pluriel dans les deux langues. Pour l'éwé, le pluriel des mots se forme par un ajout du morphème « wo » au niveau de l'unité morphologique du mot. Mais ce morphème se déplace dans la phrase selon la structure et le sens de la phrase. Dans une phrase où il y a plusieurs adjectifs qui qualifient le même substantif, c'est le dernier adjectif qui prend la marque du pluriel comme nous l'avons illustré dans le chapitre deux. Contrairement à l'éwé, le français se sert de deux morphèmes pour rendre compte de la notion du pluriel : ce sont les allomorphes « s » et « x » dont la distribution dépend des facteurs étymologiques, historiques et structuraux des mots impliqués. Nous avons également présenté le statut socioculturel et la géolinguistique des deux langues.

Comme la philosophie du constructivisme interlinguale est basée sur une démarche inverse de l'analyse contrastive, c'est-à-dire du terrain à la théorie, nous ne pouvions que faire la prise d'échantillonnage des données empiriques des apprenants impliqués dans notre recherche. Ainsi, nous sommes-nous servis d'un test diagnostique de cent questions au total pour collecter la

réalisation concrète de la distribution des morphèmes du pluriel dans les deux langues chez une population de référence de quarante (40) apprenants.

Le dépouillement et l'analyse des résultats révèlent que les apprenants ont bien maîtrisé la formation du pluriel dans leur langue maternelle, tandis qu'ils éprouvent de difficultés dans la distribution de la marque du pluriel « s » et « x » en français. En nous basant sur le taux de réussite au niveau des mots simples, il est clair que les apprenants n'ont pas de difficultés dans la formation de ces derniers. Mais les difficultés commencent à apparaître au niveau des digrammes et trigrammes. Cela devient pire dans les mots composés. Ce qui est constant dans les réponses récupérées est que le taux de réussite est toujours élevé aux endroits où le substantif requiert « s » comme sa marque du pluriel. De surcroît, l'emploi erroné du morphème « s » est plusieurs fois supérieur à son allomorphe « x ». Cette situation nous amène à faire une corrélation entre le morphème « wo » en éwé et le morphème « s » en français. Autrement dit, comme le morphème du pluriel en éwé est seul et invariable quelle que soit la terminaison du mot, les apprenants ont tendance à transposer cette fidélité de ce morphème en français sous forme d'une substitution de « wo » par « s » dans la formation du pluriel des mots. De ce fait, ils font recours à l'emploi de « s » dans toutes les circonstances où ils ne connaissent pas les règles par cœur. C'est en ce sens que nous avons évoqué l'interférence linguistique dans l'apprentissage du FLE par les apprenants éwéphones du Collège de Formation des Enseignement de FLE à Amedzofe au Ghana.

Cela dit, il est indispensable de rappeler que certaines de nos hypothèses sont parfaitement confirmées par l'analyses des données. Il est tout à fait vérifié que c'est le transfert direct de la notion du pluriel de la langue éwée qui influe sur la formation du pluriel des mots en français. Il est évident à travers nos analyses que la complexité des règles de distribution des morphèmes du pluriel « s, x » en français pose un véritable problème dans la formation du pluriel des noms

composés, car les règles grammaticales en français comportent trop d'exceptions. Quant à la relation entre graphème-phonème en français et la difficulté de formation du pluriel chez les apprenants en question, nous pouvons dire que l'hypothèse semble vérifier puisque le taux d'échec au niveau des mots terminés en « ail » est élevé. Il est tout à fait illogique que les mots qui se terminent avec une simple consonne prennent « s » au pluriel en français comme dans le mot *murs, avocats, terrains, détails* et tout d'un seul coup le mot *travail* devient *travaux* au pluriel. Certainement, ces règles arbitraires contribuent à l'échec des apprenants de FLE. Cependant, nonobstant quelques échecs au niveau des digrammes, nous avons remarqué qu'il y a un taux de réussite assez satisfaisant au niveau du trigramme « eau » et les digrammes « eu ». Ce qui signifie d'une part que la représentation d'un phonème par plusieurs lettres, le cas de « eau », n'est pas nécessairement la source des difficultés des apprenants, et d'autre part, qu'il n'est pas totalement vérifié que les structures qui ne se trouvent pas dans la langue maternelle des apprenants seront nécessairement difficiles pour les apprenants.

Cela étant, nous avons suggéré une certaine stratégie et/ou méthode pouvant remédier à ce défi langagier dans l'enseignement de FLE. Cette méthode, structuro-communicative, comme nous l'avons décrite dans le chapitre précédent, est une approche communicative qui donne la même importance à la grammaire que la conversation dans une situation d'apprentissage. Par conséquent, nous avons suggéré l'adaptation d'une méthodologie développée dans un manuel de FLE nord-américain, *Promenades* (2014). L'adaptation sera de faire de la langue maternelle (éwé) le fondement de l'apprentissage de FLE. En termes plus explicites nous proposons ce qui suit :

- Utiliser l'éwé dans le manuel pour expliquer certaines notions grammaticales comme cela se voit dans *Promenades* où toutes les parties complexes sont expliquées en anglais ;

- Illustrer les homographes qui forment des pluriels différents par des images ou des bandes dessinées pour que les apprenants puissent faire une corrélation entre l'image et l'orthographe des mots ;
- Inclure l'historique des mots qui font exception aux règles grammaticales comme l'exemple de *chandail* dans les manuels de FLE ;
- Faire des conversations ou des dialogues non seulement un moyen de réemploi de vocabulaire et des expressions mais aussi la voie royale de l'acquisition de la grammaire ;
- Adopter une pédagogie différenciée (audio, vidéo, activité ludique etc.) pour répondre aux besoins de tous les apprenants ;
- Créer des laboratoires où vont se dérouler les exercices dirigés ;
- Intégrer de petites poésies et des chansons formées à partir des règles grammaticales dans les manuels de grammaire de FLE.

Somme toute, nous avons exploré l'interférence linguistique sous plusieurs angles mais un travail mériterait d'être mené sur l'interférence des autres langues en présence, notamment l'anglais. Comme nous l'avons dit plus haut, l'anglais est la langue officielle dans la zone géographique où nous avons mené nos enquêtes, il est donc possible qu'en dehors de la langue maternelle, l'anglais puisse influer sur le processus d'acquisition de français, car plusieurs langues peuvent interférer dans l'acquisition d'une nouvelle langue comme l'a rappelé K. Vogel (1995 :19) :

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

Il est également à noter que nous n'avons pas pu développer la notion de l'interférence linguistique au niveau de la réception du message qui peut être aussi une source probable des difficultés

auxquelles font face aux apprenants concernés. Bien que nous eussions suggéré cette démarche pour renforcer ce qui existe déjà sur le terrain, nous n'avons pas eu le temps pour l'évaluer. Nous pensons travailler sur ces points dans une recherche prochaine ou dans notre thèse de doctorat.

Bibliographie

Agbemafle, K. Ganyo. « La place marginale du français au Ghana : un statut bien trompeur sur les médias et dans les écoles. » *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 2014, Vol.1, Issue.3.

Akbar A. Khansir. « Error Analysis and Second Language Acquisition. » *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, N°. 5, 2012, pp. 1027- 1032.

Anyidoho Kwami Reuben. *Evegbe ɲutinya gɔmedzegbalẽ* [1982]. Post-graduate diploma (GLT) Legon, 2007.

Anzorgue, Isabelle. « Le français au Togo : une aventure ambiguë. », *Le français en Afrique*. Éd., Ambroise Queffélec. Paris : Didier-Erudition, 1998, n^e^ 12, pp. 23-31.

Associates for Change. « The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education, System Final Report. » *French Embassy in Accra.com*, 15/12/2010, Web. 19/07/2017.

Atibakwa, B. Edema. « Vernacularisation et pidginisation du véhiculaire. » *Le français en Afrique*. Éd., Ambroise Queffélec. Paris : Didier-Erudition, 1998, n^e^ 12, pp. 127-138.

Bange, Pierre. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). » *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 27 mars 2018.

Besse, Henri. *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*. Paris : Didier CREDIF, 1985.

Brès, Jacques. « L'Entretien et ses techniques. » *L'Enquête sociolinguistique*. Dir. Jean-Louis Calvet et Pierre Dumont. Paris : L'Harmattan, 1999, pp. 61-76.

Bresson, François. « Apprentissage du français langue étrangère » *Langue Française* No. 8 (décembre 1970), pp. 24-30.

Brousseau, Guy. « Les Obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. » *Recherches en didactique des mathématiques*. 1983, 4(2), 165-198.

Bruchac, Joseph. « The Songs of Akpalu. » *Chicago Review*. Vol. 23, No. 1 (Summer, 1971), pp. 110-113.

Cavarolas, Jean-Antoine. *L'histoire de l'enseignement des langues (-3000 – 1950*). Dir. Claude Germain. Québec, Centre Educatif et Culturel Inc., 1995**.**

Chaker, Salem. « La langue berbère à travers l'onomastique médiévale : El-Bekri. » *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n°35, 1983. pp. 127-144.

Chevalier, Jean-Claude. « La naissance du français. » *Modèles linguistiques*, 3 | 2010, pp.149-152.

Chomsky, Noam. *The Architecture of Language*. New Delhi: Oxford University Press, 2000.

Conant, Bryant. *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill, 1963.

Conant, J. Bryant. *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill, 1963.

Cook, Vivian, Mark, Newson. *Chomsky's Universal Grammar*. Third edition. Oxford : Wiley-Blackwell, 2007**.**

Coquery-Vidrovitch, Catherine. « Frontières africaines et mondialisation. » *Histoire@Politique*. Vol. 17, no. 2, 2012, pp. 149-164.

Corder S. Pit. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. » *Langages*, 14e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 17-28.

Corder, Pit. « The significance of learner's errors. » *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5*(4), 1967, pp. 161-170.

Cuq, Jean Pierre, Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français.* CLE International, S.E.J.E.R., Paris, 2003.

Daff, Moussa. « Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie. » *Le français en Afrique*. Éd., Ambroise Queffélec. Paris : Didier-Erudition, 1998, ne 12, pp. 23-31.

Debyser, Francis. « La linguistique contrastive et les interférences. » *Langue française*, n°8, 1970. pp. 31-61.

Develey, Alice. « Rapport de l'OIF sur les locuteurs du français. » *Figaro.fr*., La langue française 25 décembre, 2016. Web. 18 juillet, 2017.

Diallo, M. Alpha. « Le français et les langues guinéennes : conséquences du contact. » *Le français en Afrique*. Éd., Ambroise Queffélec. Paris : Didier-Erudition, 1998, ne 12, pp. 117-125.

Dietlinde Baillet. « Ce que c'est qu'apprendre une langue et ce qui facilite son apprentissage. » *Le Nouvel Educateur*, 2015, n° 74.

Dreyfus, Martine. « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches. » *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. xi, no. 1, 2006, pp. 73-84.

Dubois, Jean et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 2001.

Dufour, Sophie, Noël Nguyen. « L'Influence de la langue maternelle dans la perception de la parole. » *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. Vol. 27, 2008, pp. 39-49.

Dufour, Sophie, Noël, Nguyen. « L'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole. » *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 2008. Vol. 27, pp. 39-49.

Dumond, Pierre. *Le Français langue africaine*. Éd., l'Harmattan. Paris, 1986.

Eades, Diane. "The politics of misunderstanding in the legal process: Aboriginal English in Queensland. »*Misunderstanding in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*. Ed., Juliane, Gabriele Kasper and Steven Ross. London: Longman, 2003, pp. 196-223.

Fiagã, Kwasi. *Grammaire Eve.* Lomé: Ed. Haho, 1997.

Flege, Jim. «The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. » *Journal of Phonetics*, 1987, 15, 47-65.

Frei, Henri. *La Grammaire des fautes* [1929]. Genève : Slatkine Reprints, 1982.

Frith, Mary. « Interlanguage theory: Implications for the classroom. » *McGill Journal of Education*. Vol 13, No 002, 1978.

Gass, Susan, Larry, Selinker. *Second Language Acquisition: An Introductory Course.* NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

Ghana Government. *Population and Houses census*, 2010.

Ghana Government. *White paper on the report of the education reform review committee*, 2007.

Hamers, Josiane, Michel, Blanc. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga, 1983.

Jean-Pierre, Robert. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2e édition. Paris, Ophrys, 2007.

Jucquois, Guy. « La Linguistique génétique revisitée : La controverse du proto-mondial. » *La linguistique*. Vol. vol. 45, no. 1, 2009, pp. 133-151.

Juillard, Caroline. « L'Observation des pratiques réelles. » *L'Enquête sociolinguistique*. Dir. Jean-Louis Calvet et Pierre Dumont. Paris: L'Harmattan, 1999.

Kellerman, Eric. «The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. » *Second Language acquisition*. Edition, Lourdes Ortega. New York: Routledge, 2011, pp. 75-104.

Kerlinger, F.N. « Research in Education » *Encyclopedia of Education*,1969.

Kombo, Donald, Delno, Tromp. *Proposal and Thesis writing*. Kenya: Paulines Publication, 2006.

Korvin, Michael. « Le français, prisonnier de sa grammaire depuis 500 ans. » *L'express.fr.* Reuters, 29 octobre, 2012. Web. 18 juillet, 2017.

Labov, William. *Sociolinguistic Patterns (*1972). Trad. Alain Kihm. University of Pennsylavia Press, 1976.

Ladmiral, Jean-René. « Linguistique et pédagogie des langues étrangères. » In: *Langages*, 9e année, n°39, 1975, pp. 5-18.

Lado, Robert. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor – The University of Michigan Press, 1957.

Lafage, Suzanne. « L'argot des jeunes Ivoiriens, marque d'appropriation de français ? » *Langue française*, 90, 1991, pp. 95-105.

Lafage, Suzanne. « Le Français en Afrique noire », In *Encyclopédie culturelle de la France*, Paris : Ecclictis, 1993.

Lafage, Suzanne. « Rôle et Importance du français populaire dans le français de Côte d'Ivoire » *Le Français Moderne*, 47,3, 1976, pp. 208-219.

Lafage, Suzanne. *Français parlé et écrit en pays éwé : méthodologie, orientation des recherches*. Mémoire, Université de Nice, 1974.

Lafage, Suzanne. *Interférences morpho-syntaxiques entre le français et l'éwé chez les élèves du lycée de Tokoin (Lomé, Togo).* Abidjan : Institut de Linguistique Appliquée, 1973.

Le Nouveau Larousse Encyclopédique, 1994.

Le Petit Robert. Nouvelle édition, (dirs) A. Rey et J. Debove, Paris, 1989.

Leclerc, Jacques. *Qu'est-ce- que la langue ?* Laval : Mondia, 1989.

Lingani, Yab. *Analyse contrastive des systèmes numéraux bisa et français.* Mémoire, Université de Ouagadougou, 1992.

Mackey, William. *Principes de didactique analytique*. trad. Lorne Laforce, Paris : Librairie Marcel Didier, 1972.

Martinet, André. *Eléments de linguistique*. 3e édition, Paris : Armand Colin, 1993.

Minahan, James. *Encyclopedia of the Stateless Nations: Ethnic and National Groups Around the World A-Z. ABC-CLIO*, 2002.

Mitschke Cherie, Cheryl Tano, James G. Mitchell. *Promenades*. Second edition (Jose A. Blanco). Vista Higher Learning, Inc., 2014.

Mounin, Georges (dir). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Presse Universitaire de France, 1974.

Mufutau A. Tijani. *Guide pratique pour la rédaction de mémoire et la méthodologie de la recherche*. Second edition, Ibadan: Agoro publicity company, Nigeria, 2009.

Mugane, John et al. *Cascadilla Proceedings Project*. Somerville, MA. 2006, 76-85.

N'guessan, Jérémie. « Interférences de la langue maternelle sur le français : phraséologie et confusion de sens dans l'emploi des unités lexicales chez les élèves Baoulé. » *Le français en Afrique*. Paris : Didier – Erudition No 13, 1999, pp. 145 – 156.

Nemser, William. « Approximative Systems of Foreign Language Learners. » *The Yougoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project.* Ed., Rudolf Filipovic, Washington: Center for Applied Linguistics, 1969, pp. 3-12.

Obianim, J. Sam. *Amegbetoa alo Agbezuge fe nutinya* (1956) London: Macmillian, 1956.

Orodho, A. J. & D.K Kombo. *Research Methods:* Nairobi: Kenyatta University, 2002.

Owu-Ewie, Charles. « The Language Policy of Education in Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education. » *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistic*s. Ed. John Mugane et al., 2006, pp.76-85.

Perdue, Clive. « L'Analyse des erreurs : Un bilan pratique. » *Langages*, 14e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 87-94.

Pierce, Lara et al. « Past Experience Shapes Ongoing Neural Patterns for Language. » *Nature Communications,* no 6, 2015.

Poth, Joseph. « L'Enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle. » *Guide pratique Linguapax,* CIPA, no,4, 1997, pp. 1-25.

Poth, Joseph. *L'Enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?* UNESCO, 1988.

Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul René. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF, 2004.

Rongier, Jacques. « Pour une amélioration de l'enseignement de I'éwé au Togo. » *Cah. Ski. hum*. 31 (1) 1995, pp.49-66.

Saussure, Ferdinand de. *Cours de linguistique Générale*. Paris, Payot, 1916.

Sebastián-Gallés, Núria, Diaz, Begoña. « First and Second Language Speech Perception: Graded Learning. » *Language Learning*, 2012, pp. 122-140.

Selinker, L. (1972), « Interlanguage. » *International Review of Applied Linguistics*, 1972, pp.209-231.

Serbat, Guy. « Le statut linguistique des désinences (du nom et de l'adjectif) dans les langues flexionnelles » *L'Information Grammaticale*, N. 16, 1983, pp. 5-9.

Thiam, Mamadou. *Les Interférences entre le français et le wolof au Sénégal*. Université de Toulouse, 1994.

Thorsten, Piske. « Implications of James E. Flege's research for the foreign language. » *Language Experience in Second Language Speech Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007, pp: 301-314.

Vogel, Klaus. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochee et Jean-Paul Confais. Toulouse : PUM, 1995.

W.W.W. Académie française fr. Web. 18 juillet, 2017.

Weinreich, Uriel. *Languages in Contact, Findings and Problems*. Second edition. The Hague: Mouton & co, 1963.

Wende, Timothy. « Interférence linguistique chez les francissants anglophones : Le cas du présent de l'indicatif. » *International Journal of English Language and Linguistics Research.* Vol.2, No. 1, 2014. pp. 31-38.

Werker, Janet, Richard, Tees. « Phonemic and phonetic factors in adult cross-language speech perception. » *Journal of the Acoustical Society of America*, 75, 1984, pp. 1866–1878.

Whong, Melinda. *Language Teaching: Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh: University Press, 2011.

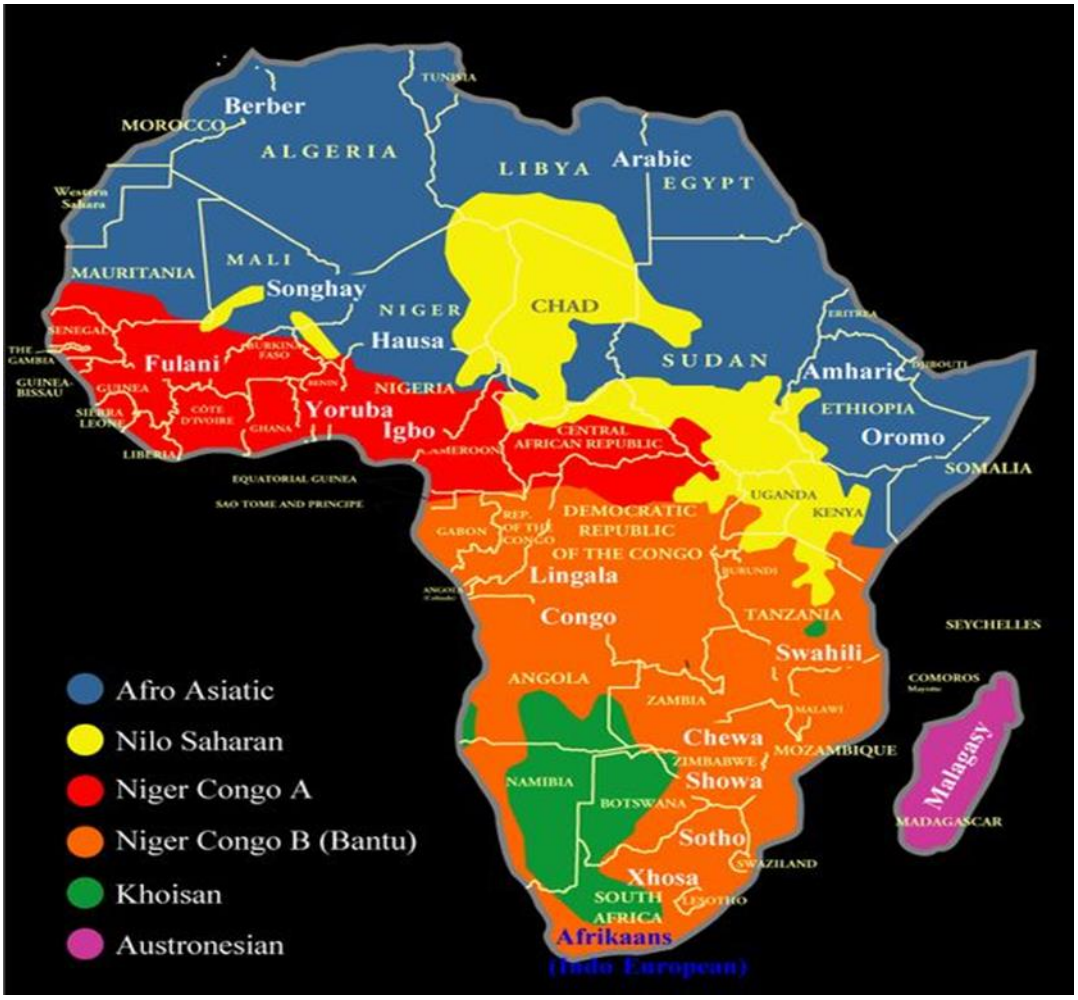
Widdowson, Henry. *Stylistics and the Teaching of Literature.* London: Longman, 1975.

Xu, Jie. « Error theories and second language acquisition. » *US-China Foreign Language*, Jan 2008. Vol. 6 Issue 1.

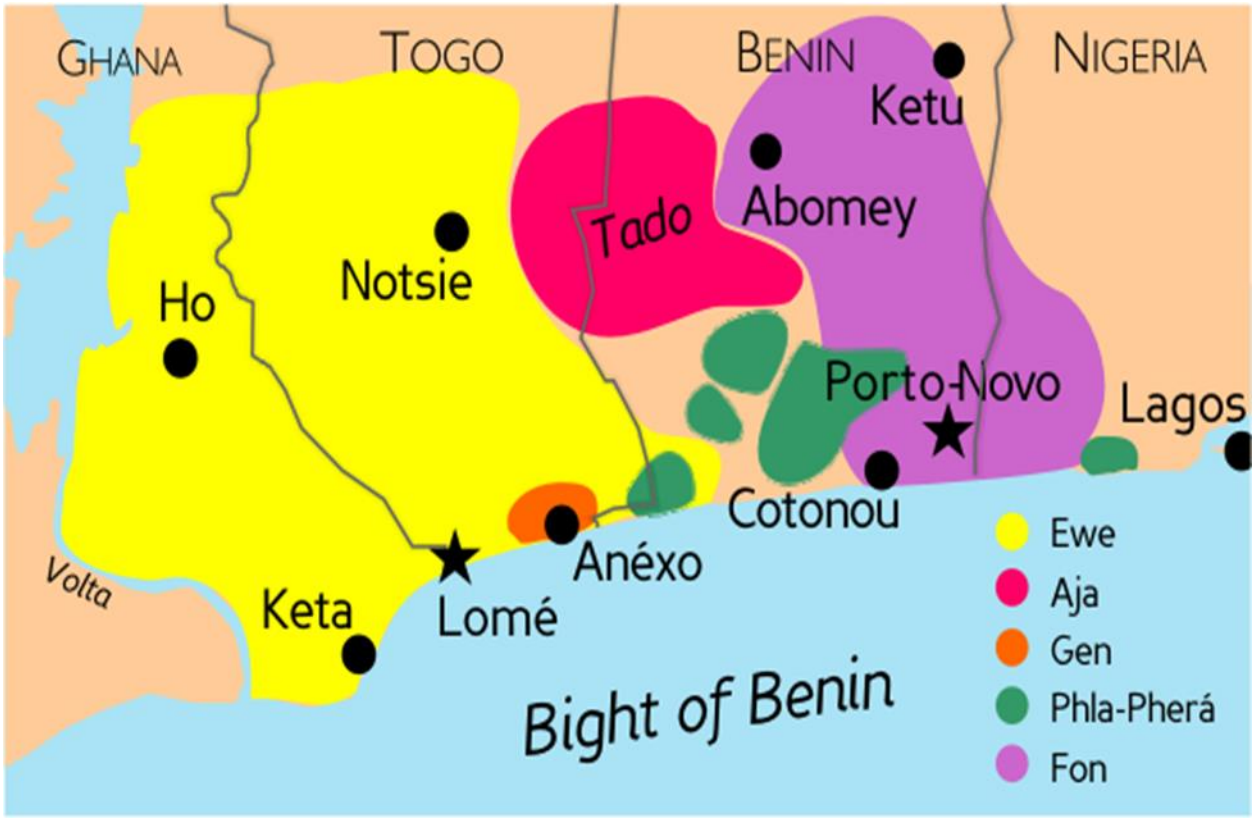
Yiboe K., Tsivanyo. *Enseignement/Apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*, 2010. Thèse de doctorat, Web. 19 juillet, 2017.

Annexes

Annexe A : Carte géolinguistique d'Afrique



Annexe B : Carte géolinguistique de la langue éwée



Annexe C : Tests diagnostiques (français)

Sexe : H ☐ F ☐ N ☐

L1……

L2 : …….

Tranche d'âge : moins de 20 ans ☐ 21- 25 ans ☐ 26-30 ans ☐ plus de 30 ans ☐

Part A : 1h

Mettez les mots ou les GN entre parenthèses au pluriel et faites les accords nécessaires.

Chère maman,

Je sais que le contenu de cette lettre va te surprendre ainsi que tous les autres (citadin) 1…… qui ont connu les villages africains par les (on-dit) 2……...……,

les films et les (magazine) 3 ……, car la lettre contredit les connaissances stéréotypées admises par la conscience collective des citadins.

Depuis que je suis arrivé, je n'ai vu que des (chose) 4 ……asymétriques à ce qu'on nous avait fait croire dès l'enfance jusqu'à présent. Je t'écris cette lettre pour que tu comprennes que Pascal a raison de dire que la « vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà ». Que les (prince-du-sang)5……(occidental)6 …… disent aujourd'hui avec certitude que le village africain est un enfer où les hommes dorment encore dans les arbres avec des (hibou) 7……est dangereux. C'est affreux non seulement parce que cette mentalité dégrade les villageois mais expose davantage la faiblesse de notre grande civilisation.

Je commence à croire que la ville n'a rien à nous offrir à part les (landau) 8 ……des bébés aux (pneu) 9 …….embellis, des (chandail) 10 ……..exposés dans des (vitrail) 11 …….informatisés, des (bail) 12 ……..aux prix exorbitants, des (soupirail) 13 …….…...ou des (saut -de- loup) 14…….mal aérés des (château) 15 …….et des (gratte-ciel) 16 ……, le reste n'est qu'un miasme morbide, pour ainsi dire emprunter l'expression de Charles Baudelaire. On a dit parfois que celui qui ne connait pas les (chef-d'œuvre) 17 ……du peintre Jean Crottin, c'est- à -dire ses plus beaux (gemmail) 18 ……ne connait pas la beauté mais je vous assure qu'un paysage naturel est incomparable à cette beauté artificielle. On a souvent dit que les villageois ont toujours des (cheveu) 19 ……ébouriffés décorés de (pou) 20 ……avec des (chasse-mouche) 21 ……à la main à cause de leur saleté. Mais j'ai plutôt découvert que la majorité des enfants ont des cheveux courts et propres comme les miens.

La semaine passée, drapés dans des (boubou) 22 ……, pour te donner des (détail) 23 ……fins, je dirai plutôt des (sarrau) 24 ……(bleu) 25……, mes (nouveau) 26 ……amis et moi, nous étions partis dans une réserve où il y a beaucoup d'(animal) 27 ……sauvages. Que c'était magnifique de voir de (belle girafe) 28 ……défiler à la queue leu leu sur des sentiers tortueux pleins de (caillou) 29 ……comme les (cheval)

30 ……de Louis XIV ! C'était également très beau de voir les (taureau) 31……se déplacer en groupe comme des (agneau) 32 ……qui vont au pâturage. L'aboiement des (chacal) 33 ……et le gloussement des (perdrix) 34 ……devenaient de plus en plus forts au fur et à mesure que nous avancions dans la forêt. Les singes aux (genou) 35 ……endurcis nous agitaient la main aux cimes des (arbres) 36 ……. Cela nous faisait tant de plaisir et nous leur lancions des bananes. Les hirondelles et les (mange-mil) 37 …… faisaient leurs (festival) 38 …… aériens au-dessus des (iroko) 39 ……tandis que les abeilles, les guêpes et les papillons butinaient sur des fleurs tout juste à côté de nous. Au crépuscule, nous avons vu une chose étrange : une lumière éblouissante, on dirait des (feu) 40 ……, venant des insectes appelés lucioles.

La curiosité nous a amenés le samedi dernier jusqu'au bord d'une rivière aux (eau) 41 ……claires et profondes. De loin, nous entendions des (fou-rire) 42 ……des enfants. Quand nous sommes approchés d'eux, les rires furent remplacés par des sourires semblables à ceux des (nouveau-né)43……. Leur joie montait comme la fumée. Mêmes, les (feu) 44 ……comédiens Charlie Chaplin et Nicole Leblanc n'ont jamais été si contents. Certains parmi eux faisaient la pêche à la nasse et d'autres nageaient comme des (sous-marin) 45 ……ou des (corail) 46 ……des mers chaudes.

Au retour de cette promenade, nous nous sommes arrêtés au versant d'une petite colline pour admirer le coucher du soleil. Soudain, nous vîmes, dans les dernières lumières du soleil couchant, des (chauve-souris) 47 ……porter leurs petits au ventre en volant. Nous sommes rentrés ce jour très fatigués mais avec des souvenirs inoubliables.

Maman, la description des (savoir-faire) 48 …… et (savoirs-être) 49 ……des filles, hérités de leurs (grand-mère) 50 ……m'est impossible par les mots, seules les images que j'ai prises seront en mesure de te montrer la grandeur de cette civilisation.

J'ai déjà fait table rase de mes connaissances exotiques et me voilà devenir une nouvelle créature

Je t'embrasse fort.

Francis Apasu. « Exercice », University of Calgary, 2017

Annexe D: Tests diagnostiques (éwé)

Sexe : H ☐ F ☐ N ☐

L1……..……

L2 : ……....……..

Tranche d'âge : moins de 20 ans ☐ 21- 25 ans ☐ 26-30 ans ☐ plus de 30 ans ☐

Part B : 1h

Mettez les mots ou les GN entre parenthèses au pluriel et faites les accords nécessaires**. *Soyez conscient que certains mots mis entre parenthèses ne peuvent pas prendre la marque du pluriel à cause de leur place syntaxique.***

ŊKUĐOĐO BLEMATƆ AĐEWO DZI

AƑETƆ Ignaz Semmelweis nye ame si (ame) 1…….menya o, ke hã e*ƒ*e (dɔ) 2……ɖea vi na (*ƒ*ome) 3……egbea. Wodzii le dugã si nye Buda (si woyɔna fifia be Budapest) le Hungary, eye wòxɔ yunivɛsiti (ɖaseɖigbalẽ) 4…….....le (atikewɔnya) 5……me le dugã si nye Vienna *ƒ*e yunivɛsiti le *ƒ*e 1844 me. Esi wòva zu nufialagã aɖe *ƒ*e kpeɖeŋutɔ le kɔdzi si wodzia (vi) 6……le le Vienna le *ƒ*e 1846 me la, ede dzesi kuxi gã aɖe (si) 7…… nye asrã *ƒ*omevi aɖe si wua funɔ siwo va dzi vi *ƒ*e 13 le alafa me.

Ame (geɖe) 8……do susu vovovo (si) 9……gbɔ dɔlélea anya tso la ɖa, ke hã, wo dometɔ aɖeke mete ŋu kpɔ ta nɛ o. Agbagba si katã wodze be woaɖe (funɔ) 10……*ƒ*e kuku dzi akpɔtɔ la medze edzi o. Esi a*ƒ*etɔ Semmelweis yi edzi nɔ tame bum tso ale si (vidada) 11……sea veve hekunae ŋu la, eɖoe kplikpaa be yeadi nu si gbɔ dɔlélea tso ahaxe mɔ nɛ.

Vidzidzidɔwɔ*ƒ*e evee le kɔdzi si a*ƒ*etɔ Semmelweis wɔa dɔ le, eye edze gaglã be funɔ (si) 12…… kuna le vidzi*ƒ*e gbãtɔ sɔa gbɔ wu funɔ (si) 13……. kuna le vidzi*ƒ*e evelia. Vovototo si le vidzi*ƒ*e eve (sia) 14……domee nye be

wofia nu sukuvi (si) 15…… ava nye (ɖɔkta) 16……le vidzidzidɔwɔƒe gbãtɔ eye wofiaa vixexe le evelia me. Ke nu ka gbɔe wòtso be (ame) 17……kuna le vidzidzidɔwɔƒe gbãtɔ wu evelia? Aƒetɔ Semmelweis ku nu geɖe me tso nu vovovo (si) 18……. gbɔ dɔlélea anya tso ŋu gake gbeɖegbeɖea koe.

Le ƒe 1847 me la, aƒetɔ Semmelweis kpɔ nane (si) 19……. ate ŋu akpe ɖe eŋu wòakpɔ ta na (kuxia) 20…… Eƒe dɔwɔhati si ganye exɔlõ si ŋkɔe nye Jakob Kolletschka xɔ abi esime wònɔ ame kuku aɖe dom kpɔ si wɔe be (dɔlékui) 21……to abia me ge ɖe lãme nɛ si na wòku. Esi aƒetɔ Semmelweis nɔ dodokpɔ (si) 22…… wowɔ tso nu si wu exɔlõa xlẽm la, ekpɔe be le mɔ aɖe nu la, dɔléle si wui la sɔ kple (dɔléle) (si) 23…… nɔa (funɔa) 24……wum. Eya ta aƒetɔ Semmelweis ƒo nya ta be ɖewohĩ "aɖi" aɖe si le ame (kuku) 25……ŋue nɔa funɔawo wum. Ekpɔe be ɖɔkta kple sukuvi siwo doa ame (kuku) 26……kpɔna edziedzi hafi yia vixeƒea la tsɔa dɔlékuiawo tsoa ame (kukua) 27…… ŋu eye funɔwo xɔa dɔa tso wo gbɔ le manyamanya me ne wole wo dom kpɔ! Funɔ siwo vana vidzidzidɔwɔƒe evelia mekuna dea gbãtɔ nu o elabena vixela (si) 28……wɔa dɔ le vidzidzidɔwɔƒe evelia ya mewɔa dɔ le ame kukuwo ŋu o.

Aƒetɔ Semmelweis de se enumake be ele vevie be woanɔ asi klɔm, eye woazã atike (si) 29…… wua nugbagbevi (suesuesue) 30…… hã atsɔ anɔ asi klɔm hafi ado funɔwo kpɔ. Nu siwo do tso eme la wɔ nuku na ame (geɖe) 31…….ŋutɔ: ale si (funɔ) 32……..kunae dzi ɖe kpɔtɔ kura tso 18.27 le alafa me le April me va ɖo 0.19 le alafa me le ƒea ƒe nuwuwu.

"Taɖodzinu si le nu si mefiana ŋue nye be wòakpe ɖe (vidzidzidɔwɔƒe) 33……..ŋu be woakpɔ (nyɔnu) 34……ta na wo (srõ) 35……. kple (vidada) 36……ta na wo (vi) 37……."—Ignaz Semmelweis

Menye ame sia amee da asi ɖe nu (si) 38…… ŋu aƒetɔ Semmelweis ke ɖo la dzi o. Nu si ŋu wòke ɖo tso nu (si) 39……gbɔ funɔwo ƒe ku tsona la tsi tre ɖe eƒe tatɔ ƒe nufiafia (si) 40……. ku ɖe nu si le kua hem vɛ la ŋu,

Semmelweis *ƒ*e tɔtete ɖe nu (si) 41…… ŋu wòke ɖo dzi ku dzi na e*ƒ*e tatɔa. Ema wɔe be mlɔeba la, dɔ va ge le a*ƒ*etɔ Semmelweis si le Vienna (kɔa) 42…… dzi si na wòtrɔ yi Hungary. Le afi sia la, eva nye dɔdzikpɔla le funɔwo dzi kpɔ*ƒ*e le St. Rochus Kɔdzi, le dugã si nye Pest me eye esi wònaa (ɖɔkta) 43……. klɔa asi hafi kpɔa funɔwo gbɔ ta la, funɔwo *ƒ*e kuku dzi ɖe kpɔtɔ kura.

Le *ƒ*e 1861 me la, eŋlɔ (nu) 44…… tso e*ƒ*e dɔa ŋu ɖe agbalẽ si nye *Nu Si Gbɔ Funɔwo Ƒe Ku Tsona Kple Ale Si Woalé Enu*. Nublanuitɔe la, amewo mekpɔ vevienyenye si le nu (si) 47……ŋu wòke ɖo la ŋu o hena *ƒ*e (geɖe) 48……. Ema wɔe be ame gbogbo aɖe siwo woate ŋu axɔ ɖe agbe hafi la ku nublanuitɔe.

Wova kpɔe emegbe be a*ƒ*etɔ Semmelweis hã le ame siwo gbɔ wòtso be wova wɔ atike (si) 48……wo wua nugbagbevi suesuesue (si) 49…… dea dɔ lãme na ame la dome. Nu siwo ŋu wòke ɖo na wova kpɔe be nugbagbevi suesuesue siwo ŋku mate ŋu akpɔ o gɔ̃ hã ate ŋu ade dɔ lãme na (ame) 50……... Eya hã wɔ akpa aɖe hafi wova nyae be nugbagbevi suesuesuewo tea ŋu dea dɔ lãme na ame eye enye nu "ɖedzesi aɖe le atikewɔnyawo me."

« Ɲkuoɖoɖo Blematɔ aɖewo dzi » *Nyɔ*, Yehowa Ðasefowo Magazine No 5, 2016.