

ISSN 2414-2565

CAHIERS DU GReMS

Revue annuelle du Groupe de Recherches
en Morphosyntaxe et Sémantique



N°05 Décembre 2020

CAHIERS DU GReMS

**Revue annuelle du Groupe de Recherches
en Morphosyntaxe et Sémantique**

N°05 décembre 2020

Cahiers du GReMS**Revue du Groupe de Recherches en Morphosyntaxe et Sémantique**

Université Marien Ngouabi

Faculté des Lettres et des Sciences humaines

BP : 2642- Brazzaville (Congo)

Courriel : *cahiersdugrems@gmail.com***Directeur de publication :** Édouard Ngamountsika, Professeur Titulaire.**Rédacteur en chef :** Etienne Bellarmin Iloki, *Chef de parcours de Langue et Littérature françaises*

Comité scientifique : Pr Abolou Camille Roger, Université de Bouaké, Pr Abou Napon, Université de Ouagadougou, Pr Benzitoun Christophe, Université de Lorraine, Pr Frey Claude, Université Paris III, Pr Ndongo-Ibara Yvon Pierre, Université Marien Ngouabi, Pr Lefeuvre Florence, Université Paris III, Pr Ibrahim Diakhoumpa, Université Gaston Berger, Pr Irié Bi Gohy Mathias, Université de Bouaké, Pr Mbanga Anatole, Université Marien Ngouabi, Pr Massoumou Omer, Université Marien Ngouabi, Pr Makosso Jean-Félix, Université Marien Ngouabi, Pr Ngassaki Basile Marius, Université Marien Ngouabi, Pr Moussa Daff, Cheikh Anta Diop, Pr Moussirou Mouyama Auguste, Université Omer Bongo, Pr Noumssi Gérard, Université de Yaoundé I, Université de Bouaké, Pr Siouffi Gilles, Université Paris IV, Sorbonne, Pr Rosier Laurence, ULB, Pr Peter Blumenthal, Université de Cologne, André Thibault, Université Paris IV.

Comité de lecture : Germain Eb'aa, Bellarmin Iloki, Nombo Augustin, Albert Gandonou, Jean-Aimé Pambou, Loussakoumounou Alain Fernand, Jean-Alexis Mfoutou (Rouen), Eloundou Eloundou Venant.

Comité de rédaction : Elongo Arsène, Marc Cheymol, Fernand Otsiema Guellely, Lionnel Kindziala - Kindziala, Alain Ferdinand Raoul Loussakoumounou, Moukougou Sidoine Romaric, Gombé - Apondza Guy Roger Cyriac, Odjola Régine.

*Couverture : Sculpture en bronze de Rémy Mongo-Etsion*Publié par le *Parcours Langue et littérature françaises***ISSN 2414-2565**

Avis aux auteurs
Feuille de styles

Le format de la revue : A5. Marges 2cm

La structure d'un article scientifique en lettres et sciences humaines se présente comme suit :

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.).

3.4. Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

3.5. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans

son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio-historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

3.6. Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

3.7. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit :

NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, *Zone titre*, Lieu de publication, Zone Éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{de} éd.).

SOMMAIRE

KOUASSI Kouakou Roland et KEI Joachim

Analyse grammaticale de l'expression pléonastique dans la langue française.....9

GUIRE Inoussa et OUEDRAOGO Cheick Félix Bobodo,

Les domaines de l'emprunt lexical en koromfe, variante de mengao..23

MAMBO Alléby Serge-Pacôme,

Sémiotique de la fête dans *la parure* de Guy de Maupassant : approche narrative, stratégies, valeurs et véridiction d'une pratique sociale.....53

SEKONGO Gossouhon

A sociolinguistic analysis of multilingualism and social development in Africa.....71

KOURAOGO Yacouba et DIALLO Asséta

Présentation critique des dictionnaires songay.....83

AKPANGNI Ernest et LOGBA KOFFI Dominique Konan

Stylisation et dramatisation sociologique dans *La Terre qui pleure* de Maurice Bandaman 103

KOUASSI Kouakou Jean-Michel et MOUSSA Keita

La symbolique dramatique du journal renversé comme mode de dénonciation dans *Mhoi-ceul* de Bernard Dadié.....119

NGANGA Elie Sosthène

De perturbations énonciatives à la parole fragmentaire : le langage théâtral de Samuel Beckett en question.....137

KABORE Ratoguessiyaoba Virginie et KOENOU Boureima Alexis

L'écart linguistique au service du théâtre-débats dans l'œuvre théâtrale de Jean-Pierre Guingané.....159

KONAN Amenan Jeanne Eunide

Analyse des interférences linguistiques chez des apprenants ivoiriens de l'anglais, langue étrangère.....173

SILUÉ Gnénébelougo

Performance actoriale du fou et discours politique performatif
dans *La Parenthèse de sang* de Sony Labou Tansi 189

KINDZIALA-KINDZIALA Lionnel

Le relatif *qui* en français des lycéens de Nkayi et Dolisie 209

LOUKOU KOFFI Fulbert,

Lecture dialectique et rhétorique du discours d'orientation politique
de Thomas Sankara, le 2 octobre 1983 : pour une justification du
pouvoir 227

MAYENA BAYENA Davh Patchelly et NGAMOUNTSIKA Edouard

L'emploi des morphèmes séquentiels *voilà (à, de) quoi*
et *il y a de quoi* dans le roman congolais.....241

VARIA**MAKOSSO Jean-Félix**

Le crowdfunding ou financement participatif des bibliothèques au
Congo.....261

BOBOTO Evariste Dupont

La logique comme instrument de réconciliation.....275

ASSOUANGA Laurent

Les relations entre la Côte d'Ivoire et Burkina :
entre suspicions de déstabilisation et médiation
dans la crise ivoirienne (2000-2010).....289

Thèses et mémoires soutenus GREMS.....301

ANALYSE DES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES CHEZ DES APPRENANTS IVOIRIENS DE L'ANGLAIS, LANGUE ÉTRANGÈRE

Konan Amenan Jeanne Eunide

Université Alassane Ouattara de Bouaké

eunidek@gmail.com

Résumé : Les interférences constituent les premières hypothèses émises par l'apprenant dans son appropriation d'un nouveau système linguistique. Elles sont réalisées par analogie et /ou habitude prise en langue source. Elles révèlent ainsi le degré de maîtrise de la compétence en langue cible. Aussi, notre contribution examine-t-elle les interférences produites par des apprenants ivoiriens de l'anglais, langue étrangère en analysant les productions écrites et orales de ceux-ci à l'effet d'assurer une meilleure pédagogie de l'erreur, d'armer l'enseignant de stratégies d'intervention de prévention et d'anticipation des coquilles. Les questions posées par notre travail sont les suivantes: quelles sont les types d'erreurs commises par nos apprenants ? L'analyse des erreurs est-elle positive ou négative pour la didactique de l'anglais, langue étrangère ? Nous tenterons de répondre à ces questions en interpellant les concepts de: erreurs, insécurité linguistique, fautes, interférence, inter langue et norme, au cours de notre développement.

Mots-clés : insécurité linguistique, erreurs, fautes, interférence, interlangue et norme.

Abstract: The interferences constitute the first hypotheses emitted by the learner in his appropriation of a new linguistic system. They are made by analogy and / or habit taken in source language. They reveal the degree of proficiency in the target language. To this end, our contribution examines the interferences produced by Ivorian learners of English as a foreign language by analyzing their written productions to ensure a better pedagogy of the error. The questions of by our work are: What are the types of mistakes made by our learners? Is the analysis of errors positive or negative for the teaching of English as a foreign language? We will try to answer these questions by questioning the concepts of: errors, faults, interference, interlanguage, norm, during our development. Previously, we will identify the Ivorian sociolinguistic situation.

Keywords: errors, faults, interference, interlanguage, norm

Introduction

Il arrive souvent que des apprenants de langue étrangère s'abstiennent de tout commentaire ou rédaction par appréhension d'une infraction à la norme linguistique, Garmadi (1981:65). Simultanément, s'installe le sentiment d'insécurité linguistique, la peur de commettre des fautes et la frustration de mal

parler et/ou écrire la langue anglaise.

Notre contribution analyse les erreurs produites par des apprenants ivoiriens à l'écrit et à l'oral avec des objectifs concis : la description des types d'erreurs produites par les apprenants en examinant leurs mécanismes, la démonstration que l'interlangue et l'interférence ne sont pas des altérations ni des falsifications de la langue-cible.

Mais avant, nous dégagerons la situation sociolinguistique ivoirienne pour mieux nous imprégner de la réalité.

1. Situation sociolinguistique ivoirienne

La cote d'Ivoire, pays francophone, est située en Afrique de l'ouest avec pour pays frontaliers le Ghana à l'Est, le Mali et le Burkina Faso au Nord, la Guinée et le Liberia à l'Ouest. Au sud nous avons, nous avons une frontière naturelle: l'océan atlantique. Parmi ces pays frontaliers deux: le Ghana, et le Liberia, sont anglophones. Quant aux trois autres ce sont des pays francophones. Le français, héritage colonial, est la langue officielle, langue de scolarisation, du secteur formel (administration, cours et tribunaux, enseignement, presse écrite, journal télévisé, textes officiels). Le pays multilingue possède plus de soixante (60) langues locales de la famille nigéro-congolaise. Cette situation marque un conflit linguistique latent entre les langues étrangères et ces langues locales. Du fait de la mondialisation et des échanges extérieurs, nous pouvons deviner que l'anglais, langue internationale, est présent dans ce pays francophone où il est enseigné à partir du secondaire.

Dans notre analyse, nous interpellons les concepts de : Linguistique contrastive, erreurs, fautes, interférence, interlangue, lesquels concepts sont élucidés dans le cadre théorique.

2. Cadre théorique

L'analyse et la classification des erreurs se fera en apportant au préalable des éclairages sur les concepts d'insécurité linguistique, d'erreur, d'interférence, d'emprunt et d'interlangue afin de mieux comprendre l'enjeu de notre analyse.

2.1 Insécurité linguistique

Les indices de l'insécurité linguistique sont à chercher dans les : «fluctuations stylistiques, hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours», selon Labov (1976: 200). Francard (1993:13), en analysant l'insécurité linguistique chez les Belges francophones, détecte quelques manifestations de l'insécurité linguistique : « une supériorité de la langue française parlée en France, une dévalorisation des

formes linguistiques produites, perçues souvent comme différentes de la forme prestigieuse et standard, l'emploi restreint des formes endogènes dans des zones circonscrites...».

Il peut aussi être perceptible dans l'hypercorrection, les explications, les bégaiements, les hésitations, les reprises, le sentiment de mal parler et de faire toujours des fautes ou encore le silence en évitant de prendre la parole ou de répondre à des questions. L'état d'insécurité linguistique, selon Boyer (2001:40-41), « habite les usagers de la communauté linguistique en situation de handicap socioculturel possédant un capital langagier déficient [...] cependant plus ou moins obsédés par l'usage légitime de la langue et l'usage de ses formes de prestige ». C'est « le ratio entre une variété de langue ou une langue légitime (valorisée) et une variété de langue minorée (dévalorisée) », selon Calvet (1999:151).

D'après Moreau (1997 :220), « lorsque l'origine d'une langue est localisée dans une zone géographique particulière (la France pour les Français et l'Angleterre pour les Anglais), les locuteurs de cette zone sont réputés parler une meilleure variété de langue que ceux qui sont moins proches des lieux originels, donc héritiers moins directs de la tradition ». Nous parlons alors d'« insécurité linguistique formelle », Calvet (1999:151), au sens de Labov (1976) et de Francard (1993), qui tiennent compte des situations intralinguistiques (variétés d'une même et seule langue). L'insécurité linguistique n'est pas posée de façon tout à fait explicite dans notre corpus, cependant elle se devine chez les enquêtés par leur hésitation et leur complexe à s'exprimer en anglais. Ils pensent parler un mauvais anglais et recherchent à parler un anglais de qualité, soigné, situé ailleurs que chez eux. Ils accordent plus d'importance à la forme qu'au contenu oubliant que c'est la compréhension de ce qui est dit qui importe (contenu) et non la manière de le dire (forme). Ce sentiment d'insécurité linguistique génère souvent des fautes et des erreurs qu'il convient de distinguer.

2.2. Erreur et faute

Berthoud (1993 :58-59) distingue une conception «béhavioriste et négative» de l'erreur et une conception «cognitive positive». Dans le premier cas, l'erreur est un fléau à proscrire, une défaillance et, dans le deuxième cas, l'erreur est inévitable, c'est le moyen par lequel l'apprenant teste son objet. D'emblée, nous nous positionnons dans la seconde approche qui stipule qu'« il ne faut pas considérer les erreurs d'une manière négative, comme des «fautes», des « ratés de l'expression ». Les erreurs sont positives parce qu'elles participent au renforcement de la performance linguistique. Cette conception positive de l'erreur a des conséquences très importantes dans l'enseignement », Meney (1989:52). L'erreur mérite toute l'attention, car elle est une hypothèse que le sujet

forme sur le système. L'auteure dans le même ouvrage, fait une distinction nette entre «l'erreur de compétence ou fautes intelligentes et l'erreur de performance ou fautes bêtes». L'erreur de compétence est un écart récurrent d'une règle, non conforme au code, et l'apprenant ne se corrige pas car ignorant justement la règle. L'erreur de performance est une mauvaise utilisation du code due à des facteurs psychologiques : trac, émotivité, inattention, oubli... Cependant, dans la plupart des cas, l'apprenant arrive à se rectifier et à appliquer le « bon usage ». Il conviendrait alors de préférer les notions d'interférence, l'emprunt et l'interlangue.

2.3. Interférence, emprunt et interlangue

L'interférence est définie par Mackey (1976:397) comme: «l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis qu'on en parle ou que l'on en écrit une autre ... Elle est individuelle et personnelle». L'interférence peut intervenir à différents niveaux : culturel, sémantique, lexical, phonologique, syntaxique ... Nous retrouvons, dans notre corpus, des interférences lexicales, grammaticales et phonétiques. Elles s'expliquent par le fait que des unités lexicales de la langue française, presque similaires mais pas totalement, dans leur écriture, leur prononciation et/ou encore dans leur signification, soient insérées et accolées à la nouvelle langue d'apprentissage (ici l'anglais). L'interférence se distingue de « l'emprunt qui est collectif et systématique ». L'emprunt, selon Paye (2012 :79-80), inspirée par les travaux antérieurs de Thiam (1997), Ly (1999), est un procédé qui consiste à insérer une structure de la langue-source vers la langue-cible, sans aucune modification à l'arrivée, de sorte à sauvegarder la valeur propre de ladite structure, d'autant plus qu'elle peut constituer une réalité innommable en langue-cible. Ces erreurs de compétence ainsi que les interférences relevées, plutôt que d'être condamnées par l'enseignant, doivent être observées de près. Elles sont alors le signe de la formation de l'interlangue, Selinker (1972). Dans un hommage dédié à l'œuvre de Selinker, Dewaele (2003) revient sur le concept-phare du chercheur. Nous apprenons alors, à la lecture de l'hommage que Selinker (1972), en effet, est connu dans l'analyse des erreurs. Il est à l'origine du concept d'interlangue, employée dans la revue *International Review Of Applied Linguistics*. Il déclare lui-même avoir été inspiré par Weinrich (1953). La singularité de Selinker est d'avoir fait du concept d'interlangue un élément autonome, et de la langue-source et de la langue-cible. Pour lui, elle n'est pas à percevoir comme une version défectueuse, fallacieuse et falsifiée de la langue d'arrivée. L'interlangue pose les bases des savoirs intermédiaires issus des règles basées sur des mécanismes cognitifs et individuels de l'apprenant. L'étude de l'interlangue a fait l'objet de plusieurs analyses, toutefois, avec des appellations différentes : Selinker (1969) utilise le terme de

transfert linguistique, Corder (1969) parle de compétences transitoires, Nemser (1971) de système approximatifs, Noyau (1976), de système approché, Porquier de système intermédiaire (1977), nous rappelle Patricia Lopez Garcia dans son article. Brou-Diallo (2004:214), dans la même perspective, affirme que: «L'interlangue n'est pas la langue de la communauté linguistique, donc chaque apprenant d'une langue étrangère peut développer sa propre interlangue ».

3. Technique d'enquête

L'étude se focalise sur la typologie de Corder S. P. (1967), se déclinant en cinq phases : le recueil du corpus langagier des apprenants; le repérage des erreurs dans le corpus ; l'examen des erreurs; la justification des erreurs ; la correction des erreurs. Ce modèle nous autorise, dans la présente contribution, à énumérer, classer, et expliquer les erreurs commises sur la grammaire, la sémantique, la syntaxe, la morphologie et phonétique-phonologie pour cerner les aspects des difficultés d'apprentissage de l'anglais, langue étrangère, par les étudiants francophones de la COTE D'IVOIRE.

Nous travaillons sur les productions d'écrits et orales de 30 étudiants dont l'âge se situe entre 19 et 23 ans. Ils sont tous de l'université Alassane OUATTARA de BOUAKE. Pour mener à bien notre travail, nous avons exploitées copies d'examen de 'writingskills' de l'année académique 2018-2019 des étudiants avec qui nous avons déjà relevé certaines phrases en classe pendant nos cours de 'oral practice'. Ces productions des étudiants ont été reproduites sans aucune modification de notre part pour une analyse scientifique. Des réponses obtenues, nous avons sélectionné 45 phrases et expressions qui constituent notre corpus. Celles-ci nous permettent de classer les erreurs et d'expliquer leurs processus. Les réalisations erronées sont marquées par une étoile pour le caractère déficient de la production de l'apprenant, qui est soit asémantique soit agrammaticale. Les difficultés liées aux interférences dans les rédactions ne sont pas marquées par des étoiles, mais par le format italique car elles ne sont pas des erreurs dans la langue de départ qu'est le français. Ensuite, nous présentons la version corrigée ou la traduction française ou locale de l'item alors non marquée pour rappeler sa validité. Puis, parfois donner les phrases intégrales où ont été produites les erreurs pour montrer le contexte d'apparition de celles-ci. Après avoir dégagé la technique d'enquête, nous allons, à présent, observer les difficultés liées à la compétence linguistique.

4. Analyse et interprétation des données

4.1. Les difficultés liées à la compétence linguistique

Il s'agit des difficultés liées intrinsèquement à la spécificité de chaque langue, ayant ses propres normes. Et lorsque ces règles (morphosyntaxe, lexicologie,

phonologie, sémantique, stylistique ...) régissant l'organisation interne du système linguistique ne sont pas maîtrisées par l'apprenant ou le locuteur, cela conduit à des erreurs.

4.1.1. Changement grammatical

La grammaire anglaise est la matière qui pose le plus de problème aux apprenants anglicistes. Les désinences verbales ne sont pas maîtrisées, ce qui fausse les indications sur les personnes, les modes et les temps. La grammaire n'est pas assimilée. Il y a une confusion entre l'utilisation de l'auxiliaire avoir « to have » et être « to be ». Les étudiants ont de grandes difficultés avec le prétérit des verbes irréguliers, sans oublier les prépositions. Ces exemples obligent à penser qu'il faudrait plus de concentration sur la grammaire. Pour ce faire, il est urgent d'accorder des heures spécifiques à l'entraînement des apprenants à la grammaire car elle constitue la base dans l'apprentissage d'une langue.

a) Verbes

- (1) have describe* = « have described » I have *describe* the scene
- (2) to fly : (prétérit) *flied* * = flew
- (3) speak : many people *speaks** = many people speak

La forme correcte de (1) est : I have described the scene . Ici, le temps est le 'presentperfect' d'où l'utilisation du participe passé du verbe « describe » qui est « described ». En (2), to fly est un verbe irrégulier, ne connaissant pas son prétérit, l'étudiant a simplement ajouté un -ed tout en respectant la règle des verbes réguliers terminés par « y » ; C'est-à-dire, supprimer le 'y' et ajouter '-ied'. Dans la phrase (3), l'étudiant a appliqué la règle de la troisième personne du singulier en ajoutant un 's' au verbe.

- (4) School : Where did you school ?* = In which school did go ?
- (5) Taste : Does the food taste ?* =

Ici, dans (4) et (5) l'étudiant a changé la classe grammaticale de 'school' et de 'taste' (nom) en verbe. Ce qui veut dire qu'il a une méconnaissance des classes grammaticales en anglais.

b) Les prépositions

Une des difficultés dans l'utilisation des prépositions est l'omission. Cette omission se traduit dans les phrases suivantes :

- (6) With : we condoled the parents of the deceased* = we condoled *with* the parents of the deceased.
- (7) On : He arrived Sunday* = he arrived *on* Sunday
- (8) At : The teacher came here 3o'clock * = the teacher came here *at* 3o'clock

Parfois, ils utilisent des prépositions là où il ne faut pas. Nous voyons cet exemple dans la phrase.

- (9) About : there were *about* three houses on the street* = there were three houses on the street

c) Les articles

L'article est un déterminant précédant le nom, en lui permettant d'être actualisé dans le discours par un passage du virtuel (dictionnaire) au réel. Il joue, en anglais, un rôle important. Seulement, cette fonction lui est souvent amputée, en observant la production de nos étudiants. En effet, à plusieurs reprises, nous avons noté son omission représentée.

- (10) a job: he is out of job* = he is out of *a* job
- (11) the voters : the majority of voters had disappeared*= the majority of *the* voters had disappeared
- (12) a car : a student was killed by car* = a student was killed by *a* car

4.1.2-Orthographe

Au niveau de l'orthographe, certains apprenants déforment des mots. Ceux-ci ne correspondant aux normes d'usage constituent ainsi des erreurs, à cause d'une consonne ou d'une voyelle ajoutée à un mot ou au contraire l'omission d'une consonne ou d'une voyelle. Il peut arriver aussi qu'ils sur généralisent des règles grammaticales. Ce type d'erreur est répertorié dans le corpus suivant:

Formes non correctes	Lettres confuses (source de l'erreur)	Formes correctes
(13) accomodation	Double « c » et « m »	accommodation
(14) writting	Ajout de « t »	writing
(15) pronounciation	Insertion de « o »	pronunciation
(16) untill	Ajout d'un « l » extra	until
(17) Listenning/beginning	Double « n »	Listening/begining
(18) harrassment	Un seul « r »	harassment

4.1.3-Phonémique

Les étudiants en anglais, langue étrangère se plaignent souvent de la « difficulté », ou même de l'« irrégularité » de l'anglais. Abercrombie (1967 : 20) évoque ainsi l'idée reçue selon laquelle une langue étrangère (abrégée L2) possède des « sons imprononçables ». Il précise cependant qu'il ne s'agit là que de « mythes » et que chaque être humain possède et utilise les mêmes organes pour parler. C'est pourquoi il n'existe pas de sons typiques d'une langue et que les non-natifs n'aient pas la capacité de prononcer.

Ces infractions à la règle sont liées à la méconnaissance des règles d'orthographe anglaise et de prononciation. Par exemple, en anglais la même lettre ne représente pas toujours le même son; le même son n'est pas toujours représenté par la même lettre ; il y'a des lettres muettes ; des sons sont prononcés ou il n'y a pas de lettre ; il y'a des variantes des prononciations du morphème du pluriel et de celui du passé.

Exemple :

(17) le « t » dans « Listening* »

-(11) -ed dans « the majority of voters had disappeared* »

En (17), l'étudiant a prononcé le « t » de « listening ». Dans la phrase (11), le « s » et le « -ed » sont omis.

Elles confirment la maîtrise limitée de ces règles par les apprenants. En effet, les préterits sont des éléments absents de leur langue source: le français. La mémorisation et l'application de ces structures nouvelles anglaises semblent difficiles et restent un frein à leur apprentissage. Ces lacunes dans ce cas précis sont considérées comme des fautes puisque l'apprenant n'a pas conscience de l'infraction, ne se corrige donc pas.

L'analyse des difficultés liées à la compétence linguistique confirme que chaque langue a ses spécificités et sa propre organisation. Lorsque l'apprenant ne mémorise pas ces particularités, il rencontre des obstacles altérant sa performance en langue cible. Ces lacunes en compétence linguistique sont opposées à celles produites par les interférences comme nous allons, maintenant le constater.

4.2 Les difficultés liées aux interférences

Contrairement à l'emprunt qui est collectif et systématique, l'interférence peut intervenir à différents niveaux : culturel, sémantique, lexical, phonologique, phonétique ou graphique. Dans la même logique, Brou-Diallo (2004:214) la définit comme : « l'emploi, quand on parle ou écrit dans une langue seconde ou étrangère, des structures appartenant à la première et /ou langue

maternelle ». En partant de ces définitions, nous constatons que le phénomène d'interférence n'échappe pas à notre analyse. Le résultat de ce calque ou cette transposition de la langue locale ou française vers la langue anglaise est singulier puisqu'il transforme à l'arrivée, sensiblement, la structure (formelle ou sémantique) réelle attendue. Ce processus est noté comme un transfert négatif en donnant naissance à des formes inacceptables pour le bon usage anglais et provoquant à d'autres occasions l'incompréhension.

4.2.1- Interférence Semantico-lexical

Nous avons plusieurs mots en anglais qui sont utilisés avec des sens différents. Par exemple le verbe « follow » est utilisé ici dans le sens de « venir avec »: (come with).

- (19) follow you: if you're going to the junction, I will *follow you**. Au lieu de « come with you »
- (20) pregnant for : she was pregnant *for yao**= she was made pregnant by yao
- (21) I hear the smell of soup*.
- (22) The lesson we can retain here is* (la leçon que nous pouvons retenir ici est) = the advice

L'exemple (21) est une traduction littérale de la langue baoulé « n'ti tronvan », « j'entends l'odeur de sauce » qui veut dire en fait « sentir l'odeur ».

- (23) he ask me that where was he going ?* = He ask me that where I was going.
- (24) « he is my senior brother »* au lieu de « he is my elder brother »
- (25) « I have seen it » pour dire « I have found it », en français, « je l'ai trouvé » ; « n wuin ni » (je l'ai vu) en baoulé

4.2.2- Les interférences lexicales

Il s'agit d'unités lexicales du français dont l'orthographe est très proche de celles de leurs correspondants en anglais. Ces dernières sont introduites dans les productions écrites en anglais des apprenants de l'anglais, langue étrangère.

D'après, Blanc –Michel « on parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot d'une autre langue », cela signifie que, l'interférence lexicale se produit lorsqu'un locuteur bilingue remplace inconsciemment une lexie de la langue cible par une autre appartenant à la langue maternelle. - Prenons les exemples suivants : Mots français interférant dans le discours anglais des apprenants

Exemple : (26) par exemple* = for exemple

- (27) We have problemes* = We have problems
- (28) humain : humain being* au lieu de human being
- (29) Populaire* pour Popular
- (30) Harmony Harmonie*

Ces interférences sont dues au fait que les mots ont pratiquement la même orthographe en langue source qu'en langue cible. Elles sont réalisées par analogie entre les deux langues.

4.2.3- Interférence syntaxique :

L'interférence syntaxique se produit lorsque certaines caractéristiques des formes de L1 sont transférées à celles des éléments de L2. Louis – Jean Calvet explique que l'interférence syntaxique relève de l'organisation « de la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de langue première A ». Il suffit de constater les différences entre les systèmes syntaxiques du français et de l'anglais.

Les erreurs que nous avons trouvées dans notre corpus sont d'ordre syntaxique. Les écrits des élèves se caractérisent par l'intrusion des traits syntaxiques du français dans ces discours. Par exemple :

a) Préposition

Dans ces phrases, l'étudiant utilise la mauvaise préposition :

- (31) In : I was *in* the bus.* = I was *on* the bus

La préposition correcte de cette phrase est : « I was *on* the bus. » la même erreur est commise dans la phrase 32 et 33.

- (32) for vacation : we are going *for* vacation* = we are going *on* vacation
- (33) in her back : the baby is *in* her back* = she is carrying the baby *at* her back

C'est une interférence syntaxique commise par confusion entre les deux systèmes linguistiques français et anglais, qui réside dans la préposition « dans, sur » due à l'interférence du français.

L'étudiant cherche toujours des stratégies pour trouver le mot introuvable en L2, donc il traduit le mot en français L1.

Nous constatons ainsi que l'élève n'assimile pas la structure de la phrase en anglais, alors il a tendance à construire en langue française en calquant une préposition de la langue cible équivalente à celle de la langue source. Pour lui, la manière la plus directe d'utiliser le français, consiste à insérer dans un énoncé

en langue étrangère un mot ou une expression propre à sa langue source.

- (34) I'm coming pour « just a minute » ou « I'll be right back »

Cette phrase est la traduction littérale de « j'arrive » en français ; « n'ba » en baoulé ; la traduction mot pour mot au lieu de « just a minute » ou « I'll be right back »

- (35) « me and koffi* » ou « koffi and me* » = « I and koffi »

Le pronom « me » ne peut pas être utilisé comme un sujet. C'est la traduction de « moi et koffi ; koffi et moi » en français et « n ni koffi » en baoulé au lieu de « I and koffi »

- (36) sweet : the food is sweet*.

- (37) anybody..... them : if anybody calls to see me, ask them to wait.*

A partir de ces exemples, nous constatons que l'erreur commise par les étudiants est due au recours de la langue maternelle (langue locale/ le français): l'emplacement de chaque mot, constituant de la phrase a sa valeur. Un quelconque décollage pourrait affecter négativement le sens de cette phrase en déviant son aspect sémantique.

b) Pronoms

En général, les étudiants obéissent aux règles syntaxiques concernant les pronoms. Par contre, ils rencontrent quelques problèmes avec les pronoms réflexifs.

- (38) a) Ourselves : I met koffi and we greeted ourselves* = I met koffi and we greeted each other.

a) We shook ourselves when we met* = we shook hand when we met.

- (39) Myself and koffi were there* = I and koffi were there

- (40) They beat themselves* = They beat each other

Ils ont tendance à utiliser le pronom sujet même suivi d'une préposition.

- (41) Share the bread between you and I* = Share the bread between you and me.

4.2.4- Les interférences phonétiques

D'un point de vue phonétique, nous avons relevé quelques cas non exhaustifs d'interférences. Notre corpus est extrait à la fois de l'écrit et de l'oral. Ce sont d'abord les différences phonémiques des systèmes phonologiques du français et

de l'anglais qui déclenchent les principales erreurs de production de la part des non-natifs. Si un phonème L2 n'est pas présent dans leur univers, ils ont tendance à utiliser un phonème de la L1 identique ou similaire. Cela est valable pour n'importe quel locuteur.

(42) I think that pour « I tinkdat »

Le problème de la réalisation des fricatives dentales /θ/ et /ð/ est l'un des plus connus. Ces phonèmes sont souvent remplacés par /s/-/z/ ou par /t/-/d/ ou /f/-/v/.

(43) I'm coming= hiam kōmiŋ / *I'm happy* /hajma'pi/

Les étudiants ont tendance à en insérer un en position initiale d'un mot commençant par une voyelle. Par conséquent, *I'm happy* sera prononcé /hajma'pi/.

(44) We have problemes*

(45) he has eyes black*

La non aspiration du « h » de « have » et la non prononciation du « s » de « problems » Ainsi, nous observons que le français qui est pour la majorité de nos étudiants, une langue seconde, de scolarisation, influence les pratiques de l'anglais. Ce procédé génère des problèmes d'interférences. Aussi, les apprenants procèdent-ils par analogie et /ou habitude, en superposant des structures françaises à cette nouvelle langue étrangère en apprentissage (l'anglais). Le fait que l'on découvre ces erreurs chez les étudiants découle de la faiblesse intellectuelle de ceux-ci en anglais. L'étudiant ne maîtrise pas l'utilisation des règles, cette influence de la langue maternelle et du français sur la langue étrangère suscite une mauvaise utilisation de la langue. Le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les étudiants à se réfugier derrière les artifices de leur langue première qui leur semble plus sécurisante.

5- Discussions

Notre but est de dégager les catégories d'erreurs produites, d'expliquer leur origine afin de comprendre les orientations, les axes prioritaires à cibler pour améliorer le niveau des étudiants en anglais. Dans notre travail, nous nous intéressons aux erreurs de compétence régulièrement commises, cela, par ignorance de la faute dans leurs productions.

Notre analyse nous a permis de mesurer certains aspects de la gravité des contreperformances de ces étudiants. Ces erreurs interférentielles sont liées

à la substitution d'un mot par un autre inapproprié au contexte, ce qui traduit le fait que nos étudiants ont peu de capacité utiliser le vocabulaire d'une autre langue. À la suite des analyses que nous avons effectuées, nous avons trouvé des exemples d'erreurs de calques créées par le recours au français. Ce qui montre qu'effectivement l'interférence constitue un réel obstacle à l'apprentissage de l'anglais. L'apprenant entame son apprentissage de l'anglais en ayant déjà une structure linguistique bien établie de par sa langue maternelle et le français, qu'ils utilisent, malheureusement, comme repères et guides pour s'exprimer en anglais. Il nous semble difficile de faire fi de la langue maternelle dans l'enseignement /apprentissage qui exerce une forte influence sur le système linguistique des étudiants.

Il ressort de cet examen théorique deux principaux constats concernant l'anglais écrit et oral de nos apprenants. Le premier est que la langue anglaise, dans son ensemble, comme toute langue d'ailleurs, obéit à des règles d'organisation interne (phonologie, morphosyntaxe, sémantique, stylistique), difficilement maîtrisées et perçues comme complexes aux yeux des apprenants pour lesquels elles constituent une langue étrangère. Le second est que leur langue maternelle (langue locale) et la langue seconde (français) influencent négativement l'anglais (langue cible) marqué par les interférences des apprenants. Nous constatons aussi que le phénomène d'interférence n'échappe pas à notre analyse. En effet, le français qui est, pour la majorité de nos enquêtés, une langue seconde, de scolarisation, influence les pratiques de l'anglais. Les apprenants procèdent par analogie, en superposant des structures anglaises à cette nouvelle langue étrangère, en apprentissage (l'anglais). Le résultat de ce calque ou cette transposition de la langue française vers la langue anglaise est singulier puisqu'il transforme, à l'arrivée, sensiblement, la structure (formelle ou sémantique) réelle attendue. Ce processus est noté comme un transfert négatif en donnant naissance à des formes inacceptables pour le bon usage de l'anglais et provoquant, à certaines occasions, l'incompréhension.

L'interlangue est, chez l'apprenant, une stratégie d'apprentissage qui consiste à former des hypothèses ou catégories provisoires, qui seront ensuite vérifiées par une activité exploratoire plus approfondie, (Berthoud, 1993:55-57). Elle est considérée comme le premier stade de l'acquisition d'une langue, dans le sens où elle permet à l'apprenant d'élaborer les premiers tests, suppositions, hypothèses et repérages en rapprochant par analogie et identification des structures de sa langue maternelle ou langue seconde à celles du nouveau système linguistique qu'on cherche à connaître et à s'en approprier.

Conclusion

La finalité de cet article n'est pas de nous positionner en puriste de la langue, pour statuer sur l'acceptabilité et la grammaticalité. Notre démarche consiste, bien au contraire, à démontrer que toute erreur n'est pas une défaillance par rapport au système linguistique mais un objet d'analyse. L'analyse des erreurs est une entreprise qui peut profiter, aussi bien à l'apprenant qui peut être corrigé, qu'à l'enseignant qui en tire des conclusions didactiques. Faute et erreur ou encore erreur de compétence vs erreur de performance sont à distinguer. Si l'erreur de performance, corrigée par son propre auteur, s'explique par des facteurs psychologiques (trac, peur,...) ; l'erreur de compétence est positive dans une acception cognitive. Elle constitue ainsi des hypothèses pour l'apprenant sur la construction de la langue-cible L3 à partir des ressources acquises en L1 et L2. Elles se manifestent par l'interférence et l'interlangue, qui sont des phases inéluctables dans l'apprentissage d'une langue étrangère et permettent de formuler des hypothèses, de tester les connaissances linguistiques en validant celles admises et par ricochet d'évacuer les formes asémantiques et agrammaticales. Nous en avons la confirmation dans notre article car les apprenants ivoiriens de notre corpus prennent appui sur leurs savoirs en langue locale et en français pour former des catégories linguistiques provisoires en anglais. Il en résulte des lacunes en anglais, traduites par des difficultés liées soit à la compétence linguistique soit aux interférences: les prétérits des verbes irréguliers, les omissions des articles, les confusions orthographiques, l'utilisation des prépositions... L'analyse des erreurs est d'un apport considérable pour la didactique des langues. Pour l'enseignant, elle permet de répertorier et classer les erreurs récurrentes commises par les apprenants, de pouvoir expliquer leurs origines. Bien averti et préparé, et grâce à celle-ci, l'enseignant peut suggérer des stratégies de remédiation telles que: la focalisation, l'entraînement pour diminuer les lacunes, la révision des règles méconnues ou incomprises, la prise en compte de l'originalité de chaque système linguistique malgré des similitudes...

A chaque langue sa propre organisation et, par conséquent, sensibilisation pour la relativisation de certaines erreurs. Le relevé des erreurs, dans le présent article, démontre que chaque système linguistique a sa propre particularité phonologique, morphologique, syntaxique, lexicale qu'il convient de gérer et de s'imprégner.

Références bibliographiques :

- Berthoud A.-C., Py, B., 1993, *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Brown, H. D. 1994, *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brou-Diallo A.-C., 2004, *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par des étudiants anglophones africains*. Thèse de doctorat. Montpellier III.
- Corder S.P. 1967, *The Significance of Earners Errors*. International Review of Applied Linguistics in language, volume 5 Pp 161-170.
- Cenoz, J. 2013, *The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism*. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., et Jessner, U. 2001, *Cross linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele J.-M., 2003, « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker », *Linx* [En ligne], 49 |, mis en ligne le 18 mars 2011.
- Garcia Lopez P., 2015, « Analyse Des Erreurs ». *Approches des erreurs du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir*. Archives Contemporaines.
- Jobe, A., 1995, « Une analyse sociolinguistique de l'emprunt dans le contexte multilingue gambien », *Plurilinguismes*, 9-10, pp. 69-83.
- Kellerman, E. 1977, Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1, 581-46.
- Mackey, W.-F., 1976, *Bilinguisme et contact de langues*. Paris : Klincksieck.
- Meney L., 1989, *Travaux de Didactique du FLE*, n°21. pp.51-65.
- Moreau M.-L., 1997, *Sociolinguistique, Les Concepts De Base*. Bruxelles, Mardaga.
- Noyau C., 1976, « Les Français Approches Des Migrants : Un Nouveau Champ De Recherche », *Langue Française*, n°29, 1976.
- Odlin, T. 1989, *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paye N.-M. 2012, « Un français bien à nous ! Mode discussion entre Sénégalais sur internet. ». *Langues et Médias en Méditerranée*, sous la direction d'AbdendiLachkar, édition Harmattan, p 7683.
- Ringbom, H. 2007, *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Weinrich U., 1963, *Languages in Contact: Findings and Problems*. Reprint, Mouton, The Hague, 1963.