

**INTERFÉRENCE MORPHOSYNTAXIQUE EN FLE DANS LA PRODUCTION ORALE CHEZ  
LES FUTURS-ENSEIGNANTS EN 2<sup>ÈME</sup> ANNÉE DE BAGABAGA COLLEGE OF EDUCATION :  
PROBLÈME LINGUISTIQUE OU PSYCHOLOGIQUE ?**

**Frank ATTATI**

Department of Applied Modern Languages and Communication  
Ho Technical University, Ho- Ghana  
[fattati@htu.edu.gh](mailto:fattati@htu.edu.gh)

**Bernard Atsu ATTATI**

Gbewaa College of Education, Pusiga, - Ghana  
[aabernardatsu3@gmail.com](mailto:aabernardatsu3@gmail.com)

**Francis Koku BRANY**

Department of Applied Modern Languages and Communication  
Ho Technical University, Ho- Ghana  
[fbrany@htu.edu.gh](mailto:fbrany@htu.edu.gh)

&

**Imeta AKAKPO**

Department of Applied Modern Languages and Communication  
Ho Technical University, Ho- Ghana  
[iakakpo@htu.edu.gh](mailto:iakakpo@htu.edu.gh)

**Résumé :** Cet article porte sur les causes de l'interférence morphosyntaxique de l'anglais sur le français langue étrangère lors de la production orale. Les études antérieures qui ont abordées des causes de ce type d'interférence ne les percevaient qu'au terme des différences au niveau des structures entre l'anglais et le français. Seize étudiants qui sont en deuxième année de Bagabaga College of Education ont été sélectionnés à partir d'une technique d'échantillonnage de choix raisonné. Le test et l'entrevue sont les instruments de collecte des données. Les données ont montré que les causes de l'interférence étaient la translittération de la langue anglaise vers le français langue étrangère. Les apprenants ont eu du mal à utiliser les formes appropriées des prépositions, des articles et des pronoms relatifs car certains éléments grammaticaux qu'ils choisissent dans la langue anglaise ne correspondent pas à la structure française. Les futurs enseignants manquaient de confiance nécessaire pour produire des phrases correctes en français car ils ont peur. Les données qualitatives ont aussi montré que les interférences sont plus évidentes si les individus sont amenés à parler dans une langue sur des sujets dont ils ne parlent pas habituellement. À la fin de l'étude, des suggestions ont été formulées, entre autres comme : chercher un partenaire de communication, pratiquer de la langue cible, comme meilleures stratégies en vue de résoudre les problèmes d'interférence morphosyntaxique auprès des futurs- enseignants.

**Mots-clés :** interférence, morphosyntaxique, translittération, attitude, production orale.

**MORPHOSYNTAXIC INTERFERENCE IN FLE IN ORAL PRODUCTION AMONG  
TEACHER TRAINEES IN THE 2<sup>ND</sup> YEAR OF BAGABAGA COLLEGE OF  
EDUCATION: LINGUISTIC OR PSYCHOLOGICAL PROBLEM?**

**Abstract:** This paper focuses on the causes of the morphosyntactic interference from English language into the French language during oral production. Previous studies that deal with the causes of this type of interference perceived them only in terms of the

*akofena*

structural differences between the two languages. Sixteen second-year students from Bagabaga College of Education were selected through purposive sampling technique. A test and an interview were the instruments used. Data revealed that the causes of the interference were transliteration from English Language into the French Language. The trainees found it difficult to use the appropriate forms of the prepositions and articles since some of the grammatical elements they picked from the English Language do not correspond to the French structure. Trainee teachers lacked the confidence to produce correct sentences in French since they are afraid. The qualitative data also revealed that the interferences are more evident if the individuals are made to speak in a language on subjects which they do not normally speak. At the end of the study, we proposed, among other things, looking for a communication partner, regular practice of the language, as best ways of solving the problems of interference among the teacher trainees.

**Keywords :** interférence, morphosyntaxique, translittération, attitude, oral production.

## Introduction

Selon Draginic (2018), dans le domaine de la didactique des langues, la notion d'interférence désigne normalement l'influence négative de la langue maternelle et/ou d'autre (s) langue(s) acquise(s) par l'apprenant sur la langue cible. L'interférence est souvent liée à une incompetence du locuteur qui s'exprime dans une langue cible. Dans cette étude, nous définissons l'interférence comme une erreur commise par un apprenant plurilingue par le fait d'utiliser des traits linguistiques morphologiques et syntaxiques de la langue source dans sa pratique de la langue cible. Pour Weinreich (1953), l'interférence dénote les écarts par rapport à la norme d'une /ou des langues dont dispose l'apprenant. Weinreich (1966) classe les facteurs responsables de l'interférence comme les facteurs structurels, non-structurels et psychologiques. Al-Hajebi (2019) révèle que les facteurs psychologiques comme la fatigue, le stress, l'oubli, la vieillesse et la durée de formation jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Debyser (1970), de sa part, indique que des facteurs psychologiques pouvant expliquer l'interférence dont les principaux sont l'attitude à l'égard de la langue étudiée, le statut des langues et l'âge. Par ailleurs, ce dernier signale que les méthodes d'enseignement provoquent aussi les interférences. Parlant des erreurs interférentielles, les études antérieures menées par Chachu (2016), Rossi (2006), Nga (2012) et Ndibnu, Onana (2014) se focalisent sur un des phénomènes de l'influence interlinguale issu du contact des langues acquises par les apprenants dans un contexte multilingue où les chercheurs mettent l'accent sur l'origine de l'erreur de l'apprenant en se limitant au niveau des structures entre deux ou trois langues. En effet, Gass et Selinker (2008) soulignent que les problèmes et les défis associés à l'acquisition langagière sont dus au transfert négatif des éléments des langues préalablement acquises ou apprises. Selon Amuzu (2008), les erreurs proviennent du fait que la majorité des apprenants n'ont pas acquis de fondements linguistiques surtout à l'écrit, ni dans leur langue première ni en anglais avant de commencer à apprendre le français langue étrangère. C'est-à-dire, les erreurs s'expliquent par l'absence de la maîtrise des nouveaux systèmes de la langue cible. Ces chercheurs proposent des méthodes d'enseignement différentes basées sur l'analyse contrastive pour pouvoir réduire les effets du transfert négatif ou l'interférence. Or, l'apprentissage des langues étrangères ne relève

pas seulement de la mise en œuvre du processus cognitif et que les variables affectives et d'autres facteurs psychologiques créent des conditions favorables au déclenchement de l'interférence (Lightbown & Spada, 2006, Temeiza, 2017). En effet, nous avons remarqué que le focus principal des études empiriques menées par les auteurs cités ci-dessus qui portent sur les causes de ces transferts négatifs dans le contexte ghanéen abordent plus des facteurs structuraux. Il est aussi à noter que la plupart de ces études qui ont été effectuées sur ce problème de contact entre les langues ont porté sur l'écrit aux dépens de l'oral. Ces lacunes observées nous mènent à interroger les apprenants sur les facteurs structuraux et psychologiques concernant la manifestation de l'interférence dans leur production orale. Notre visée dans cette étude est de savoir davantage sur les facteurs linguistiques et psychologiques liés à l'interférence.

Des activités d'apprentissage faisant appel à acquérir une compétence communicative à l'oral dans les écoles normales sont les débats et les exposés. Ces activités donnent l'occasion aux futurs enseignants de s'exprimer en français en se servant des éléments linguistiques et extralinguistiques. Notre observation est que l'enseignement de la production orale est dirigé vers l'enseignement de la grammaire qui se déroule sans contexte réels d'où les apprenants doivent mémoriser certaines catégories grammaticales pour aller les utiliser à l'examen. Lors de notre interaction avec eux, les futurs enseignants ont des difficultés surtout à s'approprier certains éléments linguistiques en français langue étrangère et les utiliser de manière appropriée dans des situations de communication données sans avoir recours à l'anglais. Ainsi, ils confondent les règles de l'anglais avec celles du français. Ces apprenants rencontrent aussi des difficultés à gérer leur dimension socio-affective. À partir des problèmes soulevés, comment se manifeste l'interférence morphosyntaxique de l'anglais sur le FLE chez les futurs enseignants ? Quelles sont les causes des erreurs liées à l'interférence morphosyntaxique identifiées dans leur production orale ? Quelles suggestions pratiques peuvent adopter ces apprenants en vue d'y remédier les erreurs liées à l'interférence morphosyntaxique ? Voici les questions auxquelles nous cherchons à répondre dans cet article. Pour mener à bien cette étude, nous proposons présenter le cadre théorique qui sera suivi par la méthodologie de collecte des données. Et enfin, nous allons présenter le résultat et la conclusion.

### ***0.1 Cadre théorique***

“L'interférence” ou “transfert négatif”, est devenue la notion centrale de l'analyse contrastive de Fries (1945) et de Lado (1957), « qui vise à prévoir les erreurs des apprenants en comparant la langue source à la langue cible et en identifiant leurs différences en tant que zones de difficultés d'apprentissage » (Cuq, 2003, p.139). D'après Besse et Porquier (1991), la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir justifiait le recours à une analyse contrastive. L'analyse contrastive se penche sur les universaux langagiers et sur les convergences ou des similitudes entre les langues avant d'en explorer les différences. Cependant, cette théorie reste insuffisante en tant que cadre théorique. Selon Besse et Porquier (1986), la faiblesse majeure de ce courant est liée à la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se les approprier. Les mêmes auteurs signalent que la distance ou la proximité formelle entre les langues est un facteur susceptible d'induire des comportements très différents. Pour ces insuffisances, la théorie d'analyse de erreurs de

*akofena*

Corder (1967, 1980) est adoptée pour offrir des solutions supplémentaires. Celle-ci est une activité qui consiste à identifier, classer et analyser les erreurs effectivement produites par l'élève. Les erreurs des apprenants ne sont plus perçues comme négatives mais reconnues comme inévitables et normales ; elles ont même une utilité pour l'apprentissage. Ainsi, Corder (1967, 1980) indique que les erreurs reflètent des compétences provisoires des apprenants, à un stade donné, et donc sont des stratégies de construction du savoir interlingual. Les deux théories sont pertinentes pour l'analyse des données liées aux éléments linguistiques puisque les deux modèles peuvent servir à décrire, à expliquer les phénomènes linguistiques observés dans le corpus. A part les théories linguistiques que nous avons exposées, la théorie socio-psychologique de Lambert (1974, 1977) est celle que nous avons adoptée. Cette théorie porte sur l'attitude du sujet parlant envers le développement de son bilinguisme. Pour Lambert (1974, 1977), les attitudes se composent d'opinions, de croyances, de convictions et de dispositions à agir et elles peuvent être positives ou négatives. Cette théorie privilégie l'étude des interactions entre les variables du milieu social et les caractéristiques individuelles de l'apprenant pour expliquer la réussite ou l'échec dans l'apprentissage d'une langue seconde. Selon Lambert (1974), l'attitude a trois variables : une affective, une sociale et une cognitive. En ce qui concerne la variable affective, elle fait réagir l'individu aux objets et aux situations. L'attitude comprend aussi une composante sociale qui porte sur des croyances et des convictions développées par l'apprenant dans son environnement qui influence ses attitudes vis-à-vis des situations. Quant à la composante cognitive, elle fait appel aux cognitions, c'est-à-dire aux pensées, aux croyances, aux connaissances de l'individu et elles déterminent les comportements de ce dernier. La théorie socio-psychologique de Lambert (1974, 1977) est pertinente pour nous parce qu'elle nous a permis de relever les attitudes et les perceptions négatives qui pourraient diminuer l'intérêt des apprenants et amener des réactions défavorables envers l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français.

### ***0.2 Méthodologie de collecte des données***

Les données recueillies sont soumises à une analyse qualitative. L'approche qualitative vise à mieux comprendre une situation en déterminant des principaux éléments à mettre en relation pour produire un modèle qui puisse servir à appréhender la situation (Creswell, 2004). Les instruments de collecte de données sont le test et l'entretien semi-dirigé. D'après Mialaret (2004 :79), un test, en général, est « une épreuve individuelle permettant d'apprécier [...] les aspects psychologiques de la personnalité, soit les connaissances d'un sujet ». Les objectifs du test étaient, d'une part, d'amener les apprenants faisant partie de l'échantillon à argumenter sur un sujet réel portant sur leur environnement et leur vie quotidienne. D'autre part, nous voulons collectionner les données verbales sur les erreurs liées à l'interférence morphosyntaxique lors de la production orale. Ainsi, nous leur avons demandé de nous dire, à partir des exemples précis, si les technologies modernes comme l'internet et le téléphone portable ont amélioré l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère au Ghana. La tâche comprend également une présentation de soi-même. Cette partie a pour but de réduire l'anxiété langagière. Nous avons demandé aux futurs enseignants de former un groupe de

quatre personnes pour ne pas employer leurs vrais noms et de choisir entre “pour” et “contre” le thème à aborder. L’enregistrement proprement dit a porté sur la présentation de soi-même des participants pour cinq minutes et l’argumentation devant un jury qui a duré au moins vingt minutes pour chaque groupe. L’enregistrement est fait à l’aide d’un téléphone portable auprès de seize (16) participants qui ont été sélectionnés à travers un échantillonnage non-probabiliste de choix raisonné. Concernant l’effectif, ces futurs enseignants, sont au nombre de 60. Notre motivation pour ce groupe d’étudiants est leur compétence linguistique, communicative et leur disponibilité à communiquer. Ce groupe a aussi bénéficié au moins trois semaines d’immersion linguistique au Togo. Ainsi, ces apprenants peuvent expliquer leur point de vue sur un sujet argumentatif. S’inspirant de Robson (2011), l’entrevue a été conduite en groupe de trois personnes pour encourager ceux qui sont timides de parler et de stimuler certains participants de donner leurs avis à travers ce que les autres membres ont dit. L’emploi de l’entrevue de groupe focalisé nous a permis de recueillir des données verbales portant sur des causes des erreurs au niveau linguistique et psychologique. D’ailleurs, Jelakovic (2014) nous renseigne que les attitudes et les croyances ne sont pas directement observables. Selon l’auteur, il faut se contenter d’une approche indirecte, c’est-à-dire, en demandant aux sujets d’exprimer leurs opinions à propos d’un objet déterminé. Ainsi, les avis des futurs enseignants portant sur les causes des interférences ont été sollicités à travers l’entrevue de groupe focalisé. L’entretien a été conduit au bureau du chercheur en anglais pour que les participants soient à l’aise et parler en profondeur et de découvrir les choses cachées. Cependant, nous nous ne sommes pas limités à l’enregistrement audio. Ainsi, notre présence sur le terrain nous a permis de noter certaines données extralinguistiques y compris le manque de confiance. L’accord des futurs enseignants fut sollicité concernant l’enregistrement des données collectées qui sont transcrites pour former un corpus. Nous avons adopté les conventions de Blanche-Benveniste (2000) pour transcrire les productions orales. Pour faciliter l’analyse des données, nous avons seulement codifié les données issues de la tâche proposée aux apprenants. Dans l’autre volet du travail, nous allons présenter les résultats de l’étude.

## **I. Présentation des résultats**

Cette partie de notre travail présente les difficultés confrontées par les apprenants lors de l’emploi des éléments linguistiques dans leur production orale. Toutefois, notre analyse n’a pas tenu compte des données personnelles et du profil linguistique des apprenants puisque selon Berling (2003), les facteurs tels que l’âge, le sexe ne semblent influencer que peu sur les résultats et valent la peine d’être analysés dans une étude relativement restreinte comme la nôtre. Nous avons interprété les interférences à la lumière des théories de référence citées ci-dessus. De ce qui suit, nous avons abordé les causes des interférences et les stratégies individuelles adoptées par les futurs-enseignants en vue d’y remédier.

### ***1.1. Manifestation des erreurs morphosyntaxiques dans la production orale***

Les interférences morphosyntaxiques se produisent lorsque des modalités d’ordre d’accord, de sélection ou de modification automatique propre à une langue sont appliquées à des segments d’une autre langue et cela aboutit à un transfert négatif. Dans ce travail, les interférences morphosyntaxiques se rapportent à l’emploi inapproprié des

*akofena*

prépositions, des articles définis et indéfinis. Au niveau de l'interférence syntaxique, ces erreurs couvrent l'ordre inapproprié des adjectifs et adverbes dans la langue cible. Dans le corpus, nous avons remarqué que les futurs-enseignants ajoutent des prépositions à des groupes de noms ou verbes qui n'en ont pas besoin. La préposition « est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie générale des mots de relation » (Riegel, Pellat & Rioul 1994, p.682). Il est observé que le premier rôle primordial d'une préposition est de relier deux termes qui ne sont pas parallèles comme le cas avec les conjonctions de coordination. Un ajout non-nécessaire d'une préposition à un groupe de mots rend le sens d'un tel énoncé injuste. Voici quelques exemples portant sur l'insertion fautive de prépositions.

INMORSP1 // « j'aime aussi # à jouer les jeux » // ;  
INMORSP5 // « Ça a aidé certains élèves à aller # à voler l'argent de leurs parents » // ;  
l'extraire INMORSP2, // « beaucoup de la capacité/ d'apprendre # dans// leurs notes » //.

Les extraits ci-dessus montrent les ajouts non nécessaires des prépositions aux verbes ou aux noms ainsi leurs productions sont erronées. Les énoncés ci-dessus montrent que les répondants n'arrivent pas à trouver la structure des phrases en français, donc ils recourent aux formes anglaises. Pour Boulares et Frérot (1997, p.75), « les verbes qui expriment le désir, l'intention : espérer, souhaiter, désirer, aimer, adorer, préférer ne prennent pas de préposition lorsqu'ils sont suivis des verbes à l'infinitif. » Partant de ce fait, l'extrait

INMORSP1 // « j'aime aussi # à donner la parole à mon ami pour continuer » // serait « j'aime aussi donner la parole à mon ami ».

Dans le corpus, nous avons aussi relevé les cas où les futurs enseignants utilisent une préposition au lieu d'une autre. Grevisse et Goosse (1982) ont observé que chaque préposition a en effet un sens très divers selon le complément qu'elle introduit et le verbe dont elle dépend. Il existe des prépositions qui sont attachées à un des éléments qu'elles relient tels que *se souvenir de*, *donner à*, *penser à*, *sur l'honneur*, etc. C'est ainsi que certaines prépositions ont une relation avec la nature et le choix du verbe, avec le nom et la relation qu'il engage avec elles. Voici quelques exemples des choix injustes des prépositions :

INMORIP1 // « les nouvelles technologies nous permettent # à améliorer notre apprentissage » // devrait être « les nouvelles technologies nous d'améliorer notre apprentissage ». L'extrait INMORIP7 // « Nous finissons # à regarder les films comme la pornographie » // devrait être « nous finissons par regarder les films comme la pornographie » ou bien « nous finissons par regarder les films pornographiques. ». L'extrait INMORIP8 // « Je vais essayer # à donner quelques points » // serait « je vais essayer de donner quelques points » //.

Les apprenants emploient aussi la préposition *sur* à la place de *à* pour introduire un complément de lieu, particulièrement pour désigner une chaîne de télévision ou une

radio. Nous avons relevé des phrases comme par exemple/ / « on voit les films sur la télévision »// à la place de à la télévision. L'anglais utilise la préposition *on*, l'équivalent de *sur* en français, et l'emploi de *sur* résulte du transfert indirect de l'usage de *on*. Il s'agit aussi du remplacement de la préposition *chez* par la préposition de lieu générique *à* ou par des locutions prépositionnelles telles. Al-Hajebi (2019) a observé que la préposition *chez* est une préposition spécialisée, car elle exprime la notion de mouvement vers un domicile ou un professionnel (dentiste, médecin, boucher, coiffeur etc.). L'emploi d'un article au lieu d'un autre est aussi observé comme l'une des interférences morphosyntaxiques qui caractérisent le corpus. L'article *tout* d'abord est un mot qui s'emploie nécessairement devant un nom commun. Il sert à démontrer le genre et le nombre de ce nom. Grevisse et Goosse (1982) remarquent que l'article est présenté comme le déterminant qui permet à un nom de se réaliser dans une phrase, si le sens ne rend pas nécessaire un autre déterminant. Nous avons observé qu'il est très difficile pour les apprenants de déterminer le choix de l'article défini ou indéfini parce que c'est le contexte dans lequel s'insère la phrase qui conditionne l'emploi d'un article particulier. Dans le corpus, nous avons répertorié les cas où l'article indéfini et ou partitif est utilisé à la place des articles définis. Voici quelques exemples que nous avons relevés dans le corpus. Dans l'extrait

INMORAD 2, // # // [...] # **un** internet peut nous aider à apprendre la nouvelle langue ;  
INMORAD 7// .il y a # les informations utiles à l'internet [...]//.

L'article indéfini "un" qui actualise le mot **internet** devrait être un article défini "l" puisque l'internet représente une chose unique. Par rapport aux difficultés caractérisant l'emploi des articles, nous avons aussi repéré celle de genre. L'article s'accorde avec le nom en genre et en nombre. Grevisse (2007 : 585) définit le mot genre comme « la propriété du nom, qui le communique, par le phénomène de l'accord, au déterminant, à l'adjectif épithète ou attribut, parfois au participe passé, ainsi qu'au pronom représentant le nom ». Les futurs enseignants, dans certains cas, n'arrivent pas à utiliser le genre approprié de l'article pour le substantif qui le précède. Nous avons noté qu'au moins la moitié des étudiants de ce groupe font une erreur de genre sur le mot **modèle** et **internet**. Les apprenants emploient l'article d'une manière inappropriée et disent *une modèle* au lieu de *un modèle*. Le genre constitue l'une des difficultés majeures des apprenants car l'anglais ne possède pas ce phénomène. Ceci est confirmé par plusieurs études y compris celles de Fiadzawoo (2010) et de Farkamekh (2006). Lors de la production orale, nous avons constaté quelques situations où l'article est omis par les apprenants. L'omission de l'article ne s'applique pas partout et c'est là où les futurs enseignants sont confrontés par les difficultés de l'omission de l'article. Selon les propos de Riegel, Pellat, et Rioul (2005), l'absence de l'article peut être abordée de deux manières. Les données montrent que les futurs-enseignants omettent les articles où ces derniers doivent les utiliser. Voici quelques exemples que nous avons relevés :

INMOROAD3// # la internet présente # **document** authentique// et INMOROAD1 // je vais utiliser # **arguments** et # contre-arguments//.

Dans l'extrait INMOROAD1, nous avons remarqué que l'article indéfini "des" est omis dans le groupe nominal "des arguments", ce qui ne doit pas être le cas puisque la

*akofena*

présence de l'article est obligatoire pour donner une précision au substantif dans ce cas. De la même manière, l'article défini doit figurer devant le groupe nominal "les documents". Dans le corpus, nous avons remarqué que l'omission de l'article est due à l'interférence de l'anglais où les articles sont omis dans les cas précis. Notre corpus nous a aussi permis de répertorier les cas où l'ordre des mots en français n'est pas respecté ce qui constitue l'interférence syntaxique. Pour Medane (2015), l'interférence syntaxique est l'introduction dans une langue du bilingue des unités ainsi que des combinaisons d'unités linguistiques provenant d'une autre langue. Les productions des répondants enquêtés montrent qu'ils interprètent des règles d'une manière erronée de l'anglais qu'ils transfèrent à la langue cible. Voici quelques exemples que nous avons notés.

INSYN<sub>4</sub>// quelqu'un qui vient d'un # francophone pays/// ;  
INSYN<sub>3</sub> //j'aime # chanter beaucoup//.

Les extraits cités ci-dessus nous montrent les cas où les apprenants ont des difficultés à identifier la place de l'adjectif qualificatif et de l'adverbe. Dans l'extrait INSYN<sub>4</sub>// quelqu'un qui vient d'un # francophone pays//, l'énoncé juste serait « *quelqu'un qui vient d'un pays francophone* ». Charaudeau (1992) a précisé que l'adjectif faisant partie du groupe nominal, peut avoir plusieurs positions. Toutefois, il est plus facile de déterminer la place de l'adjectif en anglais qu'en français. Notre constat est confirmé par Master (1990) quand il dit qu'en anglais, les adjectifs se comportent de manière très différente des adjectifs en français, car en fait, c'est plus simple avec l'anglais qu'avec le français.

## ***1.2. Résultats de l'interview***

Après avoir présenté la manifestation des erreurs liées aux interférences morphosyntaxiques, nous allons parler des causes de ces transferts négatifs. Notre visée est de voir si des difficultés spécifiques des apprenants proviennent, dans un premier temps, des similarités et/ou des divergences dans la structure de l'anglais vis-à-vis du français. Nous nous sommes aussi intéressés aux facteurs psychologiques puisqu'à l'instar de Lightbown et Spada (1996) et de Debyser (1971), ces facteurs psychologiques créent des conditions favorables au déclenchement de l'interférence. Les opinions des futurs enseignants sont présentées dans les paragraphes suivants.

### ***-Causes de l'interférence morphosyntaxique***

Les répondants ont envisagé les phénomènes suivants comme étant la source de l'interférence en qui concernent les facteurs structuraux : la différence syntaxique entre l'anglais et le français, les traductions erronées directes de l'anglais vers le français. Nous les discuterons dans les paragraphes suivants.

### ***-Différence syntaxique entre l'anglais et le français***

Comme Haruna (2016) le souligne, les langues ont des structures profondes différentes. Le même auteur ajoute qu'il n'y a pas d'équivalences lexicales ou grammaticales parfaites dans deux systèmes linguistiques. C'est ainsi que les procédés



syntaxiques de l'anglais et du français sont différents car ces deux langues ont leur façon d'exprimer la même réalité. Ces contrastes entre le français et l'anglais se manifestent, entre autres, dans le domaine temporel et aspectuel, dans l'emploi des pronoms et des substantifs. Par conséquent, plusieurs idées qui sont traduites suivant l'ordre syntaxique de l'anglais sont susceptibles d'être erronées. En d'autres termes, les apprenants font des comparaisons fautives lors de leur production orale.

Extrait 1 [...], the arrangement of the words can be traced back to the first language that you learnt right from your childhood/I think I'll be deceiving myself if I say that whatever.

#### *-Traductions erronées directes de l'anglais vers le français*

Tout d'abord, selon les futurs enseignants, la traduction erronée directe de l'anglais vers le français est l'une des causes de l'interférence. Les apprenants nous disent qu'ils réfléchissent en anglais pour traduire leurs idées en français. Ainsi, ils font des transferts directs de l'anglais qui ne correspondent pas aux structures morphosyntaxiques de la langue cible. Nous avons remarqué qu'un apprenant qui dit qu'il ne traduit pas directement en anglais trébuche dans son discours du fait qu'il ne communique pas régulièrement en français. Voici l'extrait qui confirme notre constat.

L'extrait 2 //We often think first in our mother tongue then get the equivalent in English language and we take or borrow from the English structure and do not include the words that are expected to be present in French Language//.

Par ailleurs, l'analyse des données tient compte des facteurs psychologiques. Nous avons relevé une faible estime de soi et l'attitude envers une langue à apprendre comme cause des interférences.

## **2. Faible estime de soi.**

Pour Rubio (2007, p.5), l'estime de soi est « un phénomène psychologique et social à travers lequel un individu évalue sa compétence et son soi en fonction de certaines valeurs ». Cette définition nous montre que l'estime de soi est un jugement et une évaluation qualitatifs que l'individu fait de soi-même et qui influence sa confiance envers les autres ou une langue à apprendre. Les apprenants ont une faible auto-perception de leur capacité à parler dans la langue cible. Ainsi, nous avons remarqué que ces derniers manquent de confiance nécessaire et se laissent dominer par l'émotion lorsqu'ils sont en difficulté de trouver les tournures justes pour communiquer leurs idées. Pour ces apprenants, la source de l'anxiété est d'être évaluée négativement par leurs camarades qu'ils s'expriment avec aisance. Voici un extrait tiré du corpus qui montre que les répondants manquent de confiance.

Extrait 3 “// I know within myself that/ I am not good// so this directs everything that I say”  
“I cannot speak a good French”// due to my limited knowledge of the French language”  
[...]

Selon Arnold (2006), le succès dans l'apprentissage des langues étrangères dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans la classe et entre les personnes pendant la classe. En d'autres mots, selon ce dernier, la réussite dépend plus de la personnalité, de leur attitude, de leur relation avec les autres individus de la classe et de leur interaction avec les autres. Nos données confirment à celles trouvées par Ortega (2009). Ce dernier remarque que parler une langue étrangère peut développer des sentiments forts et nuisibles surtout dans les salles de classes où les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment la langue étrangère.

### **2.1 Attitude négative envers la langue à apprendre**

Pour ce qui concerne l'attitude, Adami (2009) a indiqué que tout apprenant aborde sa formation de façon différente : certains ont la ferme volonté de progresser et de réussir, alors que d'autres n'y voient pas d'intérêt. Certes, l'attitude envers l'objet de l'apprentissage varie donc selon l'apprenant et surtout selon la valeur qu'il lui accorde. Les apprenants disent qu'ils n'accordent pas assez de valeur au FLE. Nous avons constaté que nombreux sont des futurs enseignants qui optent pour le français langue étrangère non pas parce qu'ils décident de l'apprendre. Voici quelques extraits qui confirment l'attitude négative des répondants.

L'extrait 15 //We the students do not have interest in French because when it is compared to English in terms of where it was started//. L'extrait 4 // I started learning French when I was already more than 16 years//the first things I started learning // are things which are already difficult for me so I manage to keep some and pour them during the exam and I wait till the next exam //.

L'attitude détermine notre comportement et croyance envers une langue à apprendre. Pour Corder (1983), certaines personnes prennent des risques de commettre des erreurs dans la langue cible, alors que d'autres auront recours à la stratégie d'évitement. Les apprenants évitent la plupart des situations de communication en classe. Ainsi, ils ne se mêlent pas dans les activités communicatives car ils ne cherchent pas à connaître au fond les règles morphosyntaxiques qui gouvernent la structure canonique de la phrase de cette langue. Nous avons noté que les comportements des apprenants face à l'enseignement du FLE se traduisent par un faible intérêt et par conséquent, une participation limitée aux tâches orales. Selon Cormier (2005), l'individu qui aime sa langue et qui se sent fier de son identité résistera plus facilement à l'assimilation et voudra que sa culture rayonne autour de lui. Certes, la plupart des Ghanéens sont attachés à leur langue maternelle. Pour exprimer leurs pensées, les apprenants utilisent les langues locales qui donnent sens à ce qu'ils veulent dire. Cette attitude peut créer des interférences puisqu'elles surgissent dans la langue qu'on n'utilise pas fréquemment. Nos résultats collaborent avec ceux trouvés par Casile (2009). Pour Casile (2009), l'attitude détermine la valeur qu'un apprenant accorde à une langue qu'il essaie d'apprendre. Selon ce dernier, certains apprenants souhaitent tout simplement acquérir un niveau suffisant pour pouvoir se débrouiller en français, tandis que d'autres cherchent à maîtriser la langue aussi parfaitement que possible. Nous avons noté qu'un grand nombre de futurs enseignants se découragent vite et finalement décident de ne pas

apprendre le FLE parce qu'ils le trouvent difficile. Vu les difficultés des futurs enseignants, nous leur avons demandé, à travers une entrevue de nous fournir des suggestions qu'ils considèrent comme stratégies appropriées en vue de diminuer les erreurs liées aux facteurs linguistiques et psychologiques. Nous avons relevé les réponses variées que nous avons présentées dans les paragraphes suivants.

### **2.2 Stratégies adoptées en vue de diminuer les erreurs liées à l'interférence morphosyntaxique**

Cette partie du travail présente des stratégies adoptées par les apprenants en vue de résoudre les difficultés liées à l'interférence morphosyntaxique.

### **2.3 Chercher un partenaire de communication**

En premier lieu, plus de la moitié des apprenants recommandent la recherche d'un partenaire de communication. Ceci implique une communication quotidienne avec une personne qui s'exprime très bien en français. Les futurs enseignants nous disent que plus ils communiquent dans la langue étrangère avec ces derniers, plus ils vont recevoir des réactions chez des interlocuteurs les plus expérimentés, et plus ils améliorent leur apprentissage ou leur interlangue. Les apprenants peuvent passer leur séjour de perfectionnement linguistique en famille francophone. Il s'ensuit que puisque la langue française est fréquemment utilisée dans ces pays, les apprenants pourraient eux-mêmes identifier leurs fautes et par conséquent, ils peuvent améliorer leur compétence linguistique en français. Nous rapportons au moins un propos qui illustre leur proposition. *"Befriending someone who is more knowledgeable in French can give you good feedback about your mistakes."*

### **2.4 Pratique de la langue cible**

De plus, certains apprenants recommandent, par ailleurs, la pratique de la langue cible comme stratégie pour surmonter les interférences. Voici un propos que nous avons relevé. *« We need to seize every opportunity to use the French language more occasionally »*. Selon Agyakwa (2018), cette stratégie consiste à saisir les occasions réelles qui sont offertes pour communiquer dans la langue cible, et aussi à tester ou réutiliser dans les communications authentiques des mots, des phrases ou des règles apprises en salle de classe. De manière générale, les apprenants doivent éviter à établir maintes fois des parallèles et des règles explicites afin de comprendre le fonctionnement de la langue avant de l'étudier. L'enseignant, de sa part, doit encourager ses apprenant à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage les plus adéquates à l'appropriation des formes et structures grammaticales, tout en prenant en compte plusieurs facteurs : langues acquises antérieurement par l'apprenant, but de l'apprentissage, objectifs personnels, motivations, différences individuelles et habitudes d'apprentissages déjà acquises (Lightbown & Spada, 2006). Certes, dans les programmes d'enseignement du français langue étrangère, les planificateurs doivent créer des heures pour que les apprenants aient suffisamment de contact avec la langue cible pour pouvoir participer à un échange ou s'exprimer spontanément. D'autre part, pour diminuer les erreurs liées aux facteurs psychologiques, les futurs enseignants suggèrent que les enseignants doivent éviter de les sécuriser mais plutôt les encourager en posant des questions simples dès le début du débat.

*akofena*

### **2.5 Créer un climat de confiance chez les apprenants**

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus unique dans son genre car les apprenants sont invités à communiquer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement dans leur propre interlangue (Selinker, 1972). Étant donné que notre étude a relevé que les apprenants présentent une certaine appréhension communicative et ne se sentent pas à l'aise de communiquer dans la langue cible devant les autres en raison de leur connaissance limitée de la langue, les enseignants ont un rôle primordial à jouer. Dans ce sens, les enseignants doivent s'éloigner des compliments négatifs et des critiques, voire des réactions décourageantes qui démotivent les apprenants et causent une perte de confiance en eux.

### **Conclusion**

Ce travail se propose comme objectif de confirmer ou d'infirmer si les causes de l'interférence morphosyntaxique de l'anglais sur le français langue étrangère proviennent des facteurs linguistiques et / ou psychologiques. Nous avons tout d'abord remarqué que les apprenants ne maîtrisent pas encore suffisamment les structures de la langue cible et ont besoin de se servir des connaissances en anglais pour produire des phrases qui ne correspondent pas à la norme du français langue étrangère. Les futurs enseignants ont d'énormes difficultés à déterminer le choix juste des prépositions. Ils ajoutent les prépositions aux verbes et aux noms qui n'en ont pas besoin. De plus, certaines prépositions ont été employées pour jouer des fonctions des autres. L'emploi juste des articles constitue aussi l'une des difficultés pour les futurs enseignants. Ils trouvent difficile de savoir quel type d'article attribué à tel nom ou autre. Notre corpus nous a aussi permis de relever des erreurs syntaxiques qui couvrent la disposition de l'ordre des mots dans la langue cible. Par ailleurs, les apprenants sous-estiment leurs compétences et ils n'ont pas aussi développé une attitude positive envers le français langue étrangère. Nos données nous mènent à conclure que les interférences sont plus évidentes si les individus sont amenés à parler dans une langue sur des sujets dont ils ne parlent habituellement. Quant aux stratégies adoptées en vue de résoudre les erreurs liées à l'interférence morphosyntaxique, les futurs enseignants proposent, en outre, des solutions suivantes : chercher un partenaire de communication, saisir des occasions réelles pour pratiquer la langue cible. De plus, ces derniers proposent que les enseignants doivent complimenter les moindres efforts qu'ils fassent. En effet, les données confirment que les difficultés créées par le problème de contact de langues aux apprenants sont d'ordre linguistiques et psychologiques. En fait, lors de la production orale, les futurs enseignants n'utilisent pas seulement leurs cerveaux mais exploitent aussi leurs sentiments. Finalement, compte tenu du nombre restreint de notre population cible, nous ne pouvons pas généraliser ce résultat par conséquent d'autres études ultérieures pourraient porter sur le même sujet avec un public plus large.

### **Références bibliographiques**

Adami, H. (2009). La formation des migrants. Paris : CLE International.

- Agyakwa, A. N. (2018). L'interférence de l'anglais langue seconde dans la production orale en FLE chez des étudiants de niveau 400 à l'université de Cape Coast. Unpublished M. Phil Thesis.
- Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde, *Recherches en didactique des langues et des cultures*
- Amuzu, D.S.Y. (2008). « Problèmes du bilinguisme au Ghana ». In Kuupole, D.D. (ed.). *Co-existence of languages in West Africa: A Sociolinguistic Perspective*, Takoradi: St. Francis, Press.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? In *Etudes de linguistique appliquée*.
- Ayi- Adzimah, D. K. (2005). Problèmes de pronominalisation des compléments d'objet indirects chez les étudiants d'University of Education, Winneba. Unpublished MPhil thesis. University of Education: Winneba.
- Berling, U. (2003). Fautes de français : fautes commises à l'écrit par des apprenants suédois au niveau universitaire, analyse quantitative, qualitative et corrélationnelle. *StudiaRomancia. Upsalensia 67* : Uppsala Universitet, Suède.
- Besse, H. & Porquier, R. (1986). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hachette /CREDIF.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Didier.
- Blanche –Benveniste, C. (2000). *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Edition Orphis.
- Boulares, M. & Frérot, J.- L. (1997). *Grammaire progressive du français*. Paris: CLE International.
- Chachu, S. (2016). I am speaking French but I am thinking in English: An Analysis of Errors by students of the French language at the University of Ghana, *Ghana Journal of Linguistics*, 5.1.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Edition Seuil.
- Corder, S. P. (1983). *Stratégies de communication*, Faerch, C., Kasper, G. (dir.), *Stratégies in Interlangue communication*, New York : Longman.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. London: SAGE
- Cuq, J- P. (2003). *Cours de didactique du française langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Debyser, F. (1971). La linguistique contrastive et les interférences, *Langue Française*, 8 (1).
- Delatour, Y.; Jennepin, D.; Léon- Dufour, M. & Teyssier, M. (2004). *Nouvelle Grammaire du français*. Paris : Hachette.
- Draginić, A. (2018). Les interférences lexicales de l'anglais dans l'interlangue française des étudiants Croatophones. Mémoire de Master : Faculté de philosophie et lettres Département d'études romanes: Université de Zagreb.
- Farkamekh, L. (2006). Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (française) chez les apprenants persaphones. Thèse de doctorat. Bordeaux : Université Michael de Montaigne.

- Fiadzawoo, J. K. (2010). Influence d'éléments Syntaxiques Anglais sur L'écrit des Apprenants du Français Langue Étrangère (FLE) au Ghana : Le cas de quelques Ecoles Secondaires dans la Métropole de Cape Coast. Unpublished M.Phil. Thesis: University of Cape.
- Fries, C. C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Guiora, A. (1972). "Empathy and Second Language Learning". Language Learning, No 22.
- Haruna, B. (2008). Phénomène de mélange des codes parmi les étudiants fantiphones de l'Université de Cape Coast. Unpublished Thesis. University of Cape Coast
- Jelaković, M. (2014). Motivation et attitudes des apprenants de la langue française. Unpublished M. Phil .Thesis: Université de Zagreb.
- Lado, R. (1957). Linguistics across Cultures. Ann. Arbor: University of Michigan Press.
- Lambert, W. (1974). "Culture and Language as Factors in Learning and Education". In: Cultural Factors in Learning and Education ». Sous la dir. De F. Aboud et R. Mead, Bellingham, (Wa): Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1996). How Languages are learned. Oxford: Oxford University Press.
- Master, P. (1990). Teaching the English articles as binary system In: *TESOL Quarterly* 24.3.
- Medane, H. (2015). L'influence comme particularité du français cassé en Algérie. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage. No 31.*
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation : que sais-je?* Paris: PUF.
- Ndbnu, Messina Ethé, J. & Onana, E. (2014). Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de corrections en contexte plurilingue. *Synergies: Afrique Lacs. No 3.*
- Neuser, H. (2017). Source Language of Lexical Transfer in Multilingual Learners: A mixed Methods Approach. Thèse de doctorat. Stockholm : Université de Stockholm.
- Nga, D. T. Q. (2012). Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï, *Synergies Turquie No 2.*
- Riegel, M., & al. (1994). Grammaire méthodique du français. Paris: PUF.
- Robson, C. (2011). Real World Research (Third edition). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Rossi, S- L. (2006). L'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue : effet langue seconde ou distance typologique ? Unpublished PhD Thesis: University of Calgary.
- Rubio, F. (2007). Self-esteem and foreign language learning: An introduction, F. Rubio (dir.), *Self-esteem and foreign language learning.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Selinker, L. (1972). Interlangue, *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3).