

Réflexion sur l'occurrence de l'erreur en FLE auprès des apprenants multilingues anglophones

Gitonga F.N

Karatina University, Kenya

Email : frgind@gmail.com

Résumé

Ce numéro s'est ambitionné de mener une réflexion sur l'analyse de l'occurrence de l'erreur. Ainsi, ont été cernées des difficultés d'ordre grammaticales à l'oral et à l'écrit auxquelles font face des apprenants kenyans du FLE au lycée. Pour y arriver, nous nous sommes concentrés sur les erreurs qui caractérisent le plus, les productions orales et écrites des apprenants.

Nous avons dans ce but, collecté des données écrites et orales auprès de 96 de ces lycéens venus de huit lycées de Nairobi et de sa banlieue. Ces huit lycées comprennent quatre lycées de filles et quatre lycées de garçons. Les élèves de deuxième, troisième, quatrième année et dernière années du lycée représentent le groupe-échantillon des participants dans les huit lycées. Deux tâches linguistiques ont été proposées aux participants : un exercice d'expression écrite et un travail d'expression orale sur un thème donné. Ces activités orales et écrites étaient identiques pour l'ensemble des trois séances ainsi que pour tous les participants en deuxième, troisième et quatrième années ayant les mêmes consignes.

Nous avons relevé des erreurs morphosyntaxiques portant sur les syntagmes nominaux et verbaux dans les productions écrites et orales recueillies auprès des lycéens kenyans. Malgré la difficulté de dissocier des éléments morphologiques et lexicaux (Alvarado 2017), cette description a tenté d'analyser ces erreurs. La description et étiologie des erreurs a été réalisée à partir d'une grille répertoriant quatre grandes catégories d'erreurs, à savoir, les erreurs *par substitution, par omission, par addition et par positionnement/placement*.¹

Nous avons constaté d'abord que les erreurs morphosyntaxiques par addition, par substitution, par omission et par placement/positionnement n'obscurcissent pas pour autant la transmission de

¹ J.-L. Bouraoui *et al* 2007 Prolégomènes à l'étude des erreurs en production écrite. Propositions en vue de la mise au point d'une grille d'analyse. Consultez à l'adresse : https://www.irit.fr/esacimc/calame_grille080507.pdf

l'idée générale dans l'ensemble des productions orales et écrites. Il s'est avéré ensuite que dans la plupart des cas, les élèves améliorent leur usage des éléments grammaticaux entre la première et la deuxième séance de collecte de données, ce qui implique que les énoncés erronés de la deuxième et de la troisième séance comportent généralement moins d'erreurs morphosyntaxiques au sein du même syntagme que ceux de la première séance. Troisièmement, il a été remarqué que la réflexion sur la paire erreur/ énoncé concernant la même construction grammaticale chez le même élève fait ressortir les conclusions suivantes : les deuxièmes ou troisièmes énoncés produits par le même élève sont bien meilleurs que les premiers énoncés. (Par 'meilleurs', nous entendons que ces énoncés respectent mieux les règles morphosyntaxiques). Enfin, il a été souligné que dans certains cas, une fossilisation de quelques erreurs : il s'avère, dans ce cas, que la progression dans l'acquisition du FLE n'a pas empêché la reproduction des mêmes erreurs par les mêmes élèves. A travers les trois séances, il est possible que le développement de l'interlangue ait pu être arrêté avant que les normes de la morphosyntaxe du français, la langue cible, n'aient été bien assimilées (Luzar N. 2012)²

² Luzar N. (2012) Sur la possibilité de corriger une fossilisation, *Synergies Argentine n°1* pp 54

Introduction

Nous estimons nécessaire de mettre en relief la réflexion sur l'erreur en FLE sur l'optique de la politique linguistique, l'enseignement et acquisition du FLE et celle de la perspective sociolinguistique, plurilinguistique et acquisitionnelle.

Au regard de la Politique Linguistique au Kenya, la Constitution du Kenya de 2010 reconnaît une langue nationale (le kiswahili), deux langues officielles (le kiswahili et l'anglais) et d'autres langues. Ainsi, nous soulignons la primauté de l'anglais et du swahili en tant que langues officielles face aux 70 langues ethniques correspondant à la multiethnicité de la nation kenyane. Par ailleurs, le Language Policy in Kenya Draft (Essai de Politique des Langues Kenyanes)³, reconnaît l'importance de la diversité culturelle ethnique et linguistique. Au regard des normes linguistiques, une question se pose à propos du caractère des normes qui caractérisent le type d'erreur auquel se confronte l'apprenant lors de son apprentissage.

Outre la Politique Linguistique, nous nous intéressons au message à transmettre, les moyens à utiliser pour le faire et l'objet visé dans le message, (Fisherman (1965), cité dans Wolf (2004). Dans le contexte de l'enseignement du FLE au Kenya, nous nous appuyons sur le 'Syllabus du Français Langue Étrangère'⁴ contenu dans le 'Syllabus général du cycle secondaire kenyan', où le FLE a un statut de langue vivante optionnelle comme l'allemand et l'arabe. Le FLE est étudié à l'école primaire (uniquement dans les écoles privées) et à l'école secondaire. Globalement, l'apprentissage et l'enseignement du FLE⁵ a pour but de permettre aux apprenants de s'exprimer dans un français cohérent et de pouvoir lire, écrire et suivre des échanges en français. Il sert également à créer des occasions de poursuite des études supérieures dans les pays francophones. En outre, l'apprentissage du français devrait permettre aux apprenants d'être sensibles et tolérants vis-à-vis des locuteurs francophones et de leur culture. Afin d'atteindre les objectifs d'acquisition du FLE, l'approche Communicative, est privilégiée dans l'apprentissage et la didactique. Nous rappelons que cette approche est ancrée sur le sens et contexte de l'énoncé dans un contexte de communication (Bailey et Cohen 2009). On s'intéresse aux listes de fonctions

³ <http://www.information.go.ke/wp-content/uploads/2016/06/Draft-Language-of-Kenya-Policy.pdf>

⁴ http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/French/Obj_French.htm

⁵ http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/French/Obj_French.htm

correspondant aux besoins langagiers de s'exprimer en langue étrangère. La méthode adoptée relève dans un premier temps de la sensibilisation des élèves à l'écoute des enregistrements sonores et dans un deuxième temps de proposer de jeux de rôles.

Le plurilinguisme au Kenya est axé sur quatre langues principales, l'anglais, le swahili, la langue maternelle et le sheng, une langue hybride, ou à la manière de Kortas (2009), 'une langue mixte' ou 'une interférence linguistique fautive' construite à partir du système linguistique d'anglais et du swahili et l'on peut observer des variations linguistiques du fait que ces langues soient parlées. Il s'en suit que les Kenyans dans leurs milieux sociaux, s'expriment en plusieurs langues entre eux, surtout parmi les foyers modestes. Les interactions comprennent des communications endogènes qui se font en plusieurs langues que les locuteurs et interlocuteurs comprennent.⁶. Nous observons la sociolinguistique interactionnelle dans laquelle les locuteurs emploient des diverses variétés d'une langue ou des diverses langues entre autres, dans leurs échanges auprès d'autres interlocuteurs (Blanchet 1998 :1) Dans cette dynamique sociale caractérisée par des influences linguistiques interethniques, nous observons que le langage de communautés linguistiques pourrait être parsemé des notions langagières d'une autre langue (Blanchet 1988 :50) Prenons l'exemple des expressions exclamatives observées lors des échanges entre les jeunes. Le mot 'Ngai' signifiant 'Dieu' ou 'Seigneur' en langue 'Kikuyu' est devenu une expression courante pour démontrer *la surprise, le choc, la déception*, semblable à *oh !la !la !* en français, parmi beaucoup de locuteurs jeunes d'origine 'non-kikuyu' ou *mbeba (l'argent)*

⁶ Les communications exolingue, endolingue et bilingue. Les milieux d'acquisition hétéro- et homoglotte, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_1&part=22645

Objectifs

Notre étude s'est fixée comme objectif de mener une réflexion sur les erreurs d'ordre morphosyntaxique à l'écrit et à l'oral des lycéens kenyans durant leur apprentissage du FLE et de permettre l'observation de l'évolution de l'interlangue des apprenants à travers. Dans notre publication à paraître, *Remédiation des erreurs à travers une proposition didactique*, nous tenterons d'apporter des pistes de réflexion de la remédiations de ces erreurs morphosyntaxiques.

Problématique

C'est dans ce contexte de l'apprentissage du FLE au lycée au Kenya que nous avons voulu mener une réflexion sur l'occurrence de l'erreur. L'erreur étant au cœur de l'apprentissage d'une nouvelle langue, il incombe aux enseignants de veiller à ce que l'analyse de l'erreur soit fait afin de s'en servir pour l'enrichissement de l'apprentissage. Dans cet article, nous avons donc tenté à répondre à la question suivante : *Comment l'erreur d'ordre morphosyntaxique se manifeste-t-elle dans les productions écrites et orales des lycéens kenyans apprenant le FLE?*

Méthodologie

La récolte des données n'a concerné que les élèves en deuxième, troisième et quatrième années du lycée dans le système secondaire kenyan. Nous avons reparti la collecte de données trois séances entre juillet 2014 et juillet 2015 ciblant les trois classes du cycle secondaire kenyan dans 8 lycées. Globalement, 30 visites ont été effectuées dans les huit lycées.

Deux tâches linguistiques en français ont été proposées aux lycéens. La première tâche linguistique a relevé d'une rédaction d'un texte sur la vie au Kenya en général, s'appuyant sur des mots clés donnés. La deuxième tâche comprend la rédaction d'un dialogue entre deux élèves qui se rencontrent lors d'un événement scolaire organisé pour des lycéens. La simplification du contexte de la tâche linguistique sert à susciter des compétences pragmatiques et discursives auprès de l'élève afin de combler des lacunes linguistiques qui peuvent entraver la production écrite. Pour cette tâche, les élèves devaient s'exprimer sur le thème de la musique. L'exercice était déclenché par l'observation de photos d'artistes, interprètes ou compositeurs kenyans contenues dans le livret d'activités. Après avoir commenté la musique de ces artistes, les élèves

étaient censés s'exprimer sur ce thème en se basant sur leur appréciation de la musique en général, sur la scène locale, nationale et internationale. L'objet de cette activité linguistique était de proposer aux élèves une tâche linguistique qui corresponde à leur principale activité de détente qui est d'écouter de la musique. A travers cette séance de production orale, les élèves avaient d'une part l'impression de s'engager dans une discussion légère sur la musique plutôt que d'être en train de faire un contrôle et, d'autre part, ils pouvaient facilement l'intéresser au sujet : 'les artistes kenyans et internationaux'. Cette familiarité avec le sujet pouvait susciter chez les élèves le recours à des compétences pragmatiques et discursives pendant la séance de production orale.

Le choix de ces tâches linguistiques a été motivé par l'idée de proposer aux élèves des sujets auxquels ils adhèrent facilement en vue de les inciter à s'exprimer à l'écrit et à l'oral. Autrement dit, l'objectif de ces activités linguistiques en classe était d'observer l'usage de structures langagières en français et non pas la correction des erreurs. Nous nous attendions à ce que les apprenants s'appuient sur leurs compétences discursives pour aboutir à la rédaction d'énoncés autour de thèmes renvoyant à des situations quasi réelles.

Cadre théorique

Nous rappelons que dans l'apprentissage, le risque de s'induire en erreur dans le processus d'obtention des nouvelles connaissances est toujours présent (Astolfi 1997) Disons en premier lieu que l'erreur relève d'un processus structuré et inévitable qui définit le niveau de l'apprenant à un moment précis (Corder 1967). Dans cette partie, on présentera dans un premier temps un aperçu historique des recherches sur l'erreur et dans un deuxième temps, quelques approches théoriques de l'erreur. En dernier lieu, nous mènerons une réflexion sur les interlangues et les variétés des apprenants.

Aperçu historique : De l'analyse des erreurs (1950) aux parlars bilingues (1985)

Avant de passer à l'analyse des définitions et des théories sur l'erreur et afin de retenir une définition de l'erreur pour cette étude, un regard historique sur les courants de l'analyse contrastive aux parlars bilingues (Larruy 2003 : 60-61) s'impose. D'après le même auteur,

l'analyse contrastive a analysé le rôle des transferts et des interférences de la L1 sur la L2 à partir des années 1950. A partir des années 1970, l'analyse des erreurs se fait entre autres en considérant les oppositions '*faute relative/faute absolue, erreur systématique/non systématique, erreur/faute*' puis, à partir des années 1980, (Larruy 2003 : 60-61) on voit apparaître la notion d'interlangue qui se rapporte aux grammaires intériorisées et aux systèmes idiosyncrasiques. A partir des années 1985-1990, l'approche des erreurs se focalise entre autres sur les parlars bilingues comprenant des marques transcodiques et des séquences potentiellement acquisitionnelles.

Outre l'analyse de Larruy 2003, nous nous appuyons sur le travail de Narcy-Combes (2005) pour résumer ces étapes dans l'évolution de la représentation du rôle de l'erreur. Il pose que l'erreur passe '*d'une notion de faute, de celle de marque transcodique, [...] d'un 'savoir-faire discursif de l'apprenant' et permet à l'apprenant de vérifier les hypothèses qu'il émet*' Il en découle que l'erreur est passée d'une définition à connotation négative à un statut positif, ce qui permet d'évaluer le développement de l'interlangue de l'apprenant au moment de son acquisition. En plus, l'analyse des erreurs permet à l'enseignant d'analyser les compétences discursives de l'apprenant ainsi qu'à permettre à l'apprenant de s'autoévaluer. Retenons que l'erreur permet un examen diachronique, autrement dit de l'évolution du répertoire linguistique de l'apprenant dans son apprentissage d'une langue étrangère alors que, du point de vue synchronique, l'erreur permet à l'apprenant d'évaluer son apprentissage à un moment donné.

L'interlangue – Quelques définitions

Nous aborderons notre analyse d'erreur en soulignant que les erreurs font partie de l'interlangue de l'apprenant (Cherubim 1980). Pour l'apprenant en LE donc, l'interlangue se démarque en tant que système idiosyncratique autonome relativement distincte d'autres langues dans son répertoire linguistique, Py (2000). Par là nous entendons qu'une distinction pourrait se créer entre les langues habituelles que parlent l'apprenant, la langue qu'il est en train d'apprendre et la langue intermédiaire qu'il maîtrise actuellement. La visée de l'inventaire des définitions de l'interlangue (Galligani 2003) que nous présentons est de nous permettre de retenir une

définition que nous adopterons pour cette étude. Nous soulignons les différentes terminologies retenues par divers auteurs. Nous relèverons les suivantes : « 'Système approximatif' (*Nemser1971*), 'compétence transitoire' (*Corder1967*), 'dialecte idiosyncratique' (*Corder1971*), 'système intermédiaire' (*Porquier 1974*), 'interlangue' (*Selinker 1972*), ou 'système approché' (*Noyau 1976*) », 'structuration progressive des connaissances des apprenants en langue étrangère, d'une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ par les apprenants, à savoir la langue cible', (*Galligani 2003*).

L'interlangue se caractérise par *l'instabilité, la perméabilité, la variabilité/systématicité, la simplification/complexification*', dit Galligani (2003). Nous repérons dans notre étude, nos les productions caractérisées par la perméabilité des microsystèmes linguistiques surtout en ce qui concerne la flexion verbale et adjectivale. Un deuxième exemple tiré de notre corpus est la notion de *simplification*. Nous reprenons le concept d'appauvrissement de la morphologie qu'évoquent Besse et Porquier (1991:222). La simplification peut être une simplification dans la construction des syntagmes mais qui retient néanmoins des traits essentiellement sémantiques. Nous avons repéré dans les énoncés des participants des phrases abrégées. Considérons l'exemple : Exemple 2 : Q2S3-5 : *'qui venir'*

Cet apprenant simplifie son énoncé en s'appuyant sur un pronom relatif et un infinitif au lieu de faire une phrase complète 'celui qui vient' ou 'celui qui va venir'.

Considérons dorénavant trois notions qui regroupent les principales causes de l'erreur à savoir l'interférence, les généralisations et les compétences d'apprentissage individuelles.

Les principales causes de l'erreur

L'interférence

Au niveau linguistique, l'interférence est essentiellement liée aux incidences de contacts des langues sur les pratiques langagières bilingues. Les interférences sont caractéristiques de la construction de l'interlangue de l'apprenant. Les interférences peuvent se voir lorsque l'apprenant d'une langue étrangère à des difficultés à maîtriser les règles de la langue cible. Un

autre regard sur l'interférence concerne la distinction entre compétence et performance, (Matthey & Véronique 2004). Cette distinction produit la notion de compétence transitoire comprenant le transfert des compétences qui peut relever du '*transfert linguistique positif du transfert négatif (l'interférence) et du transfert neutre*' (Selinker 1969) Les erreurs intralinguistiques sont souvent attribuées aux transferts négatifs tandis que les transferts positifs peuvent jouer un rôle dans l'enchaînement des idées et dans la consolidation des compétences linguistiques pour assurer la communication en LC.

Les généralisations

Les *généralisations* concernent l'emploi généralisé et erroné d'une règle grammaticale ou, comme dit Dolitsky (1998) '*d'une restructuration du langage*'. Autrement dit, une règle grammaticale peut être utilisée de manière hasardeuse et universelle. Dans l'exemple 9, la flexion verbale du verbe 'devenir' (du 3^e groupe, IR, avec participe présent '*ant*'), illustre cette démarche. Exemple 3 : 1QE1-5 : '*je devenirai un medecin*' Dans cet exemple, le radical verbal est erroné mais la désinence est correcte. Malgré sa maîtrise de la désinence des verbes au futur simple '*ai*' pour la première personne au singulier '*je*', l'apprenant ne parvient pas à discriminer entre la flexion verbale des verbes dits *réguliers* (en '*ER*' ou en '*IR*' de verbes du deuxième groupe) et des verbes dits *irréguliers*. Le verbe retient la forme infinitive '*devenir*' comme base comme pour les verbes du 2^e groupe en *IR* avec participe présent '*issant*' comme dans '*finir*'. La forme fléchie du verbe ciblée par cet élève est '*je deviendrai*'

Compétences d'apprentissage individuel

Les compétences d'apprentissage individuel jouent un rôle de pivot dans la construction de l'interlangue et du répertoire linguistique de l'apprenant. Un apprenant qui possède des compétences linguistiques non-maîtrisées en L1 pourrait les transférer dans la langue qu'il est en train d'acquérir. Autrement dit, le manque de compétences d'apprentissage personnel aurait des incidences sur la compréhension, l'analyse et la réalisation des tâches linguistiques en langue étrangère.

Résultats

Dans cette section, est abordé les observations sur l'occurrence de l'erreur dans notre étude portant sur les productions en FLE de lycéens kenyans

Dans le syntagme nominal, les erreurs principales par substitution portent d'abord sur la confusion entre l'adverbe et l'adjectif. Ensuite, concernant le verbe, nous avons porté notre attention sur trois éléments : à savoir la temporalité, le choix et la désinence verbale. Puis nous avons repéré les erreurs d'orthographe, de discrimination et d'usage des déterminants. Pour les erreurs d'omission, cinq erreurs ont été signalées : des erreurs de désinence verbale, de discrimination et d'usage des déterminants, de contraction des articles, d'interrogation, de discrimination et d'usage des prépositions et enfin des erreurs d'orthographe grammaticale. Les erreurs d'addition concernent les déterminants, les conjonctions, les adverbes et les pronoms. En dernière position, les erreurs de placement ou de positionnement sont surtout des erreurs portant sur le nom et l'adverbe.

Concernant les erreurs de substitution, neuf catégories d'erreurs ont été repérées : erreurs portant sur le choix du verbe auxiliaire, sur les pronoms sujets et les pronoms indéfinis, sur les prépositions de lieu (*de/a*) à quoi s'ajoutent les confusions concernant l'usage du déterminant dans (*le/au*), le choix de la désinence verbale et les erreurs du genre et de nombre sur le nom et les erreurs d'orthographe d'usage. Cinq erreurs d'omission ont été signalées : des erreurs d'orthographe grammaticale, de désinence verbale, d'usage des prépositions suivies d'un verbe à l'infinitif ou d'un adverbe et, enfin, des erreurs portant sur l'usage des déterminants et des prépositions. Quatre erreurs d'addition ont été repérées. Elles portent sur le verbe auxiliaire fléchi, le déterminant, l'orthographe grammaticale et d'usage et la confusion entre l'usage de l'adjectif et de l'adverbe (*bon/beau*).

On en a relevé deux autres catégories des erreurs, une portant sur la désinence verbale, essentiellement sur le verbe à l'infinitif suivi d'un verbe conjugué et l'autre sur le déterminant. Concernant les erreurs d'omission, l'erreur la plus importante porte sur le choix et l'usage des déterminants, surtout des articles partitifs '*de la, de l'*'. En ce qui concerne les erreurs d'addition, nous avons relevé des erreurs portant sur l'accord du nom au pluriel, sur l'usage des

déterminants ainsi que sur la flexion des verbes pronominaux. Au sujet des erreurs de place, nous avons noté d'une manière semblable à celle observée dans les productions écrites qu'elles portent essentiellement sur un seul élément grammatical, la plupart du temps, les adjectives épithètes.

Par ailleurs, nous avons repéré des erreurs portant sur la désinence verbale pour les verbes dits irréguliers de troisième groupe, l'usage de l'infinitif de verbes pronominaux et la désinence des verbes (à l'infinitif) précédés de verbes conjugués. Pour les déterminants, il s'agissait de l'usage des articles 'd' et 'des' (de+les) et du choix du genre (le/la). Outre ces deux erreurs, nous avons repéré des erreurs sur le genre des adjectifs possessifs, le choix verbal ainsi que la discrimination entre adjectif numéral cardinal et ordinal. Dans la catégorie des erreurs d'omission, nous avons relevé des confusions entre 'c'est' et 'il est'. Quant aux erreurs d'addition relevées (ajouts), elles portent sur des adjectifs, des adverbes, des déterminants, des prépositions (en/a) ainsi que sur la désinence verbale. Enfin pour les erreurs de place, nous avons relevé une erreur concernant la place de l'adjectif au sein du syntagme verbal.

Outre l'étiologie de l'erreur, nous avons remarqué une la présence d'une séquence de développement particulière qui représente un ordre d'apprentissage (Wode 1981). Ce processus de développement ne tient pas compte des compétences variées des apprenants ou des difficultés linguistiques (Véronique 2017). Prenons l'exemple du développement dans l'acquisition des syntagmes : l'acquisition des syntagmes nominaux à base lexicale se fait avant celle des syntagmes pronominaux (Klein et Perdue (1992) et Véronique (1994). Voici un exemple tiré de notre corpus. Ces énoncés représentent des productions de deux élèves de troisième année. Nous avons recensé trois énoncés relevés dans les trois séances successives de récolte de données auprès du même élève. Nous rappelons que les consignes données pour permettre la réalisation d'une tâche linguistique à l'oral ont été les mêmes toute l'année durant la période de récolte des données.

Exemple 4

Premier élève

1: T1S1-8: *la musique la musique c'est très intéressant*

2: T1S2-9: *moi j'aime la musique*

3: T1S3-10: *la musique j'aime la musique moderne*

Deuxième élève

4: T2S1-11: *j'aime beaucoup la musique parce que intéressante*

5: T2S2-12: *la musique j'aime beaucoup la musique parce que elle est intéressante je préfère la musique moderne je n'aime pas la musique traditionnelle parce que...*

6: T2S3-13: *la musique j'aime beaucoup la musique particulièrement la musique moderne parce que mes amuse mais je déteste la musique traditionnelle parce qu'elle m'ennuyX oui merci*

L'examen de ces énoncés permet de souligner des éléments relatifs à la séquence d'acquisition morphosyntaxique suivante : Pour le premier élève, nous remarquons les constructions suivantes dans les énoncés:

SN1 extraposé + C'est Adj. /

SN1/ Pro extraposé + SV + SN2

Pour le deuxième élève, ce qui est remarquable dans ses énoncés, c'est le développement de la séquence subordonnée "parce que + X"

A travers ces énoncés, nous relevons le développement des séquences suivantes :

- *L'usage du syntagme nominal, avec le nom comme tête*
- *L'usage du syntagme adjectival avec le nom comme tête dans 'la musique est intéressante'*
- *L'usage du syntagme verbal (Reprise du sujet, pronom tonique, reprise du sujet, pronom sujet, verbe fléchi suivi par le syntagme nominal (nom+adjectif))*
- *l'usage du syntagme adverbial tels que 'beaucoup', 'particulièrement'*

Cette séquence de développement montre l'apparition en premier lieu du syntagme nominal, suivi du syntagme verbal et finalement une apparition tardive du syntagme adverbial.

Discussion

L'étiologie des erreurs remarquées dans notre étude s'accroît sur des influences intralinguistiques, interlinguistiques et sur des démarches individuelles des apprenants.

Par erreurs provoquées par des influences intralinguistiques, nous entendons des erreurs qui proviennent principalement de l'analogie et de la surgénéralisation de la part des apprenants qui s'appuient sur certains fonctionnements de la langue cible pour traiter plusieurs questions de langue lors de l'exécution de tâches linguistiques. Ce sont des erreurs provoquées par les complexités du fonctionnement de la langue cible, elle-même. Les erreurs morphosyntaxiques principales que nous avons observées sont dues à la surgénéralisation des règles grammaticales pendant l'acquisition du FLE par les lycéens kenyans.

C'est à la lumière de ce constat que nous considérerons l'étiologie des erreurs liées aux trois catégories morphosyntaxiques du français qui ont provoqué les difficultés les plus importantes chez nos lycéens. Nous avons identifiés les suivantes : *l'accord en genre et en nombre, la flexion verbale, la discrimination/l'usage de déterminant, la discrimination entre adverbe/adjectif et l'analogie.*

Les interférences intralinguistiques posent plus de problèmes pour les apprenants du français que celles provoquées par les interférences interlinguistiques. Ces interférences interlinguistiques subsistent de façon générale en raison des lacunes linguistiques en français de nos lycéens. En raison de ces difficultés, ils ont recours à leurs L1, L2, L3 voire leur L4. Ce sont les interférences morphosyntaxiques et sémantiques qui provoquent les erreurs les plus importantes. Quant aux démarches individuelles d'apprentissage des apprenants, on assiste à une juxtaposition des éléments grammaticaux au sein des syntagmes qui est le facteur le plus important de production d'erreurs.

Dans cette section, nous tentons d'expliquer les causes des erreurs morphosyntaxiques occasionnées par des influences interlinguistiques. Pour les influences interlinguistiques, dans les productions écrites et orales de nos apprenants non-natifs et multilingues. En conséquence, l'apprentissage d'une cinquième langue, le français, risque d'être fortement influencé par les

langues apprises antérieurement. Concrètement, nous analyserons les interférences morphosyntaxiques, les plus significatives qui sont à l'origine des erreurs dans les productions écrites et orales.

Par interférence linguistique, on entend une interférence avec un élément grammatical d'un autre système linguistique, produite sans traduction directe mais par l'adaptation aux règles morphosyntaxiques de sa propre langue⁷. Ajoutons que l'interférence des structures linguistiques de deux systèmes linguistiques sert à combler des lacunes linguistiques dans une autre langue en cours d'apprentissage.

Nous nous appuyerons sur quelques exemples pour illustrer cette cause d'erreur dans les productions écrites et orales de lycéens kenyans. Il convient de signaler que la plupart des erreurs relèvent des influences morphosyntaxiques et sémantiques des langues venant du répertoire de l'apprenant. Dans cette section nous illustrerons deux catégories d'interférences : l'alternance codique et l'emprunt morphosyntaxique. L'alternance codique s'observe généralement auprès des débutants, des apprenants ayant un niveau bas de français et surtout dans les productions orales.

Observons ces exemples :

Exemple 5

D2S2-9 : le kenyan en mange le ugali, le githeri, le sukumawiki les ugali et main meal

Dans cette liste d'aliments kenyans, on constate une interférence à propos du 'main meal' (*repas principal*) que propose l'apprenant pour insister sur l'importance 'd'ugali' comme l'aliment le plus consommé au Kenya.

Exemple 6

D4S1-9 : Il est enjoyable /.../ comprende pas

⁷ http://eole.irdp.ch/activites_eole/annexes_doc/annexe_doc_18.pdf

Cet exemple est caractéristique d'un transfert mot-a-mot, dans '*il est enjoyable*' (*ca me plait*) Force est de constater que des lacunes de compétences lexicales n'empêche pas la transmission du message à l'interlocuteur. Plus loin, l'élève avoue au cours de l'échange, qu'elle éprouve des difficultés à trouver le 'mot juste' dans '*comprend pas*' (*je ne comprends pas*) Par interférence morphosyntaxique, on se réfère à l'agencement des unités grammaticales qui portent des traces des éléments morphosyntaxiques de la L1, L2, L3, L4 de l'apprenant.

Interférence verbale

Exemple 7

F2SB : Le mont Kenya attricque les tourists

L'influence Interlinguistique dans l'exemple 19 relève de l'interférence lexicale entre le système linguistique anglais et celui du français. Le verbe '*attricque*' relève d'un lexème inventé par la fusion du verbe anglais '*attracts*' et du français '*attire*'. Outre cela, l'apprenant a pu s'appuyer sur des compétences en français sur la désinence nominale dans les lexèmes qui se terminent en 'que' en français et en 'c' en anglais tels que '*mathematics-mathematiques*', '*gymnastics-gymnastique*'

Exemple 8

F3S2 : Le kenya a gagné independence a

En anglais, cet énoncé se traduit, '*Kenya got independence*'. Dans la linguistique anglaise, la manque du déterminant dans '*her independence*' peut être tolérée, différente de la linguistique française dans lequel le déterminant 'son' devant le nom '*son indépendance*' s'impose.

Par démarches d'apprentissage individuelles, nous entendons qu'il y a des éléments qui ne sont observés que chez un seul apprenant (Silberstein 2001)⁸ Cette troisième catégorie de cause d'erreurs se rapporte aux démarches individuelles entreprises par les apprenants en vue d'accomplir des tâches linguistiques et discursives en français. Nous avons recensé les suivantes

⁸Dagmar S, (2001) « Facteurs interlangues et spécifiques dans l'acquisition non-guidée de la négation en anglais L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* : Consultez à l'adresse: <http://journals.openedition.org/aile/1434>

: la répétition, l'enchaînement de plusieurs syntagmes contenant des idées différentes et la centration sur une unité grammaticale unique dans l'énoncé entier.

Dans les pratiques de classe, Il sera conseiller de privilégier la séquences suivante pour l'étude d'une compréhension écrite ou orale : on aborde en premier des syntagmes nominaux, suivi par des syntagmes verbaux et finalement ceux des adjectifs.

Conclusion

Dans cette étude, la description des erreurs morphosyntaxiques en français a révélé des constructions grammaticales erronées portant sur la désinence verbale, les déterminants, la flexion nominale, les adverbes, les prépositions et, de façon générale, des erreurs d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage. Nous avons également noté que dans les productions écrites, il y avait autant d'erreurs portant sur le syntagme nominal que d'erreurs portant sur le syntagme verbal alors qu'il y en avait moins sur le syntagme nominal que dans le syntagme verbal pour les productions orales. Par ailleurs, nous avons évoqué quelques théories d'acquisition des langues ainsi que les facteurs qui façonnent l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, nous avons identifié le rôle que joue les langues apprises antérieurement dans l'acquisition d'une nouvelle langue. L'analyse des erreurs, nous a conduit à aborder les notions d'interlangue et de variétés d'apprenants qui permettent de rendre compte de la langue intermédiaire que construisent les apprenants. Nous avons également décrit la notion de "séquence de développement" dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère en nous appuyant sur notre corpus de données. Enfin, nous avons examiné la description et l'étiologie des erreurs.

Dans cette section nous avons présenté les causes des erreurs rencontrées dans les productions écrites et orales en français de nos lycéens kenyans. Nous avons observé les influences intralinguistiques portant sur l'accord en genre et en nombre, la flexion verbale, le choix et l'usage des déterminants et adverbes ainsi que l'analogie. Pour les interférences interlinguistiques, nous avons identifié des interférences verbales. Enfin, nous nous sommes penchés sur les démarches d'apprentissage individuelles entraînant des productions linguistiques comprenant des répétitions, l'enchaînement des syntagmes juxtaposés incomplets au sein de la même phrase et la centration sur un élément grammatical isolé permettant de produire un énoncé complet.

Références

- ALVARADO I. (2017) *Rôle des langues sources dans l'acquisition du français L3 : étude de quelques transferts syntaxiques dans le groupe verbal*. 18^e Rencontres Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage p8. Consulté sur l'adresse : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01495218>
- ANCTIL, D (2010), L'erreur lexicale du Secondaire, Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignements de français, *Thèse de doctorat, Université de Montréal*
- ASTOLFI J. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur p22-23. Consultez à l'adresse : aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/briere-vol_29-1.pdf
- BAILEY N, COHEN M, (2009) L'approche Communicative, *Cahiers du FLE*
- BESSE, H., PORQUIER, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Didier p75-76
- BLANCHET (1988) Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication, p1 Consultez à l'adresse : http://www.aidenligne-francais.universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_typo.pdf
- BONO, M. (2007) La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue, *Bisal 2*, p22-30
- BOURAOUI J.-L. *et al* 2007 Prolégomènes à l'étude des erreurs en production écrite. Propositions en vue de la mise au point d'une grille d'analyse. Consultez à l'adresse : https://www.irit.fr/esacim/calame_grille080507.pdf
- CHERUBIM, Dieter (ed) (1980) dans LORENZ, G. (1999) *Adjective Intensification-Learners versus Native Speakers, A Corpus Study of Argumentative Writing*, Rodopi, Amsterdam-Atlanta, GA
- CORDER S. P. (1980) *La sollicitation de données d'interlangue*, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, *Langages* 57 p29-38
- DAGMAR S, (2001) « Facteurs interlangues et spécifiques dans l'acquisition non-guidée de la négation en anglais L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* : Consultez à l'adresse: <http://journals.openedition.org/aile/1434>

GALLIGANI, S. (2003) Réflexion autour de l'interlangue pour décrire des variétés non-natives avancées en français, *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, pp141-152 Consulté à l'adresse <http://linx.revues.org>

KLEIN, W. and PERDUE, C. 1992, *Utterance structure (Developing Grammars Again)* Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. Consultez à l'adresse: <https://benjamins.com/catalog/sibil.5>

KORTAS, J. (2009) Les hybrides lexicaux en français contemporain : Délimitation du concept, *Meta*, Vol 54, No 3pp 533-550 Université de Montréal. Consultez à l'adresse : <http://id.erudit.org/iderudit/038313ar>

LARRUY, M. (2003) L'interprétation de l'erreur, *CLE International*, p 77-80

LUZAR, N. (2012) Sur la possibilité de corriger une fossilisation, *Synergies Argentine n°1* pp 54

NARCY, J-Paul (2005) *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, Paris Ophrys p, 46-53 125, 176

PY, B. (2000) La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *revues.org* Consultez à l'adresse : <http://aile.revues.org/1464>

VALDMAN, A (1975) *Error analysis and pedagogical ordering. Some application of linguistic theory for applied linguistics*. Paris : Didier, dans Robert J-M (2007) *Typologies linguistiques et stratégies didactiques, HDR*, Université de Picardie Jules Verne, Amiens

VALENZUELA, O (2010) La didactique des langues étrangères et le processus d'enseignement/apprentissage, *Synergies Chili n° 6*, pp71-86

VÉRONIQUE, D. (1994) *Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives* dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*

WODE, (1981) dans VÉRONIQUE D. (2005) Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère *Acquisition et interaction en langue étrangère* Consultez à l'adresse : <https://journals.openedition.org/aile/1707>

Sitographie

[Kenya-KCSE-French Syllabus-Objectives - Elimu.net](http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/French/Obj_French.htm)

http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/French/Obj_French.htm.

Les communications exolingue, endolingue et bilingue. Les milieux d'acquisition hétéro- et homoglotte

http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_1&part=22645

Draft Language of Kenya Policy

<http://www.information.go.ke/wp-content/uploads/2016/06/Draft-Language-of-Kenya-Policy.pdf>