ANALYSE DES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES CHEZ DES APPRENANTS GAMBIENS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) : POUR UNE APPROCHE DE LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE[1]

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. A cet effet, notre contribution examine les interférences produites par des apprenants gambiens du français langue étrangère en analysant leurs productions écrites pour assurer une meilleure pédagogie de l`erreur, 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 du français langue étrangère ? Nous tenterons de répondre à ces questions en interpellant les concepts de : Linguistique contrastive, erreurs, fautes, interférence, interlangue, norme, insécurité linguistique, au cours de notre développement.*

Mots-clés **:** *Linguistique contrastive, erreurs, fautes, interférence, interlangue, norme, insécurité linguistique.*

ANALYSIS OF LINGUISTIC INTERFERENCES PRODUCED BY GAMBIAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: FOR A CONTRASTIVE LINGUISTICS APPROACH

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 Gambian learners of French as a foreign language by analyzing their written productions to ensure a better pedagogy of the error. The questions posed 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 French as a foreign language? We will try to answer these questions by questioning the concepts of: Contrastive linguistics, errors, faults, interference, interlanguage, norm, linguistic insecurity, during our development. Previously, we will identify the Gambian sociolinguistic situation.*

Keywords**:** *Contrastive linguistics, errors, faults, interference, interlanguage, norm, linguistic insecurity*

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 française. Notre contribution

[1] Ndèye Maty **Paye**, Université de Gambie, ndeyematypaye@yahoo.fr

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

analyse les erreurs produites par des apprenants gambiens à l'écrit avec des objectifs concis : l'évaporation du sentiment d'insécurité linguistique formelle, 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. Auparavant, nous dégagerons la situation sociolinguistique gambienne pour mieux nous imprégner de la réalité.

1. La situation sociolinguistique gambienne

La Gambie, pays anglophone, est une enclave dont les frontières se découpent à l'intérieur du Sénégal, pays francophone. L'anglais, héritage colonial, est une langue officielle, langue de scolarisation, du secteur formel (administration, cours et tribunaux, enseignement, Presse écrite, journal télévisé, textes officiels). Le pays multilingue possède 18 langues locales de la famille nigéro-congolaise. Elles assurent une fonction symbolique, identitaire, Boyer (2001).

Cette situation marque un conflit linguistique latent entre une langue étrangère « high» et des langues locales «low» cf. Ferguson (1959) et Fishman (1967). Du fait de sa position géographique, nous pouvons deviner que le français reste présent dans ce pays anglophone où il est enseigné à partir du secondaire. Les francophones sont estimés au nombre de 45000[1] dans ce pays. Dans notre analyse, nous interpellons les concepts de : *Linguistique contrastive, erreurs, fautes, interférence, interlangue,* lesquels concepts sont élucidés dans le cadre théorique.

2. Le 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 : L'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 être aussi 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

[1] www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/gambie.html, consulté le 12 octobre 2014.

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

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 français. Ils pensent parler un mauvais français et recherchent à parler un français 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 : L'erreur et la 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 : L'interférence, l'emprunt et l'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 anglaise, 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 français). 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

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

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 ».

2. La 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, repris par Meney (1989: 51-65) puis par Brou-Diallo (2004:147-281) dans sa thèse, nous autorise, dans cette présente contribution, à énumérer, classer, et expliquer les erreurs commises dans les différentes parties du discours (déterminants, noms, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions...), pour cerner les aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère, par les étudiants anglophones de la Gambie. Pour ce faire, nous opposerons les difficultés liées à la compétence linguistique et à celles liées aux interférences, observées lors de nos recherches de 2010. Nous avons travaillé avec les productions d'écrit de 65 élèves du secondaire, dont l'âge se situe entre 13 et 19 ans. Ils proviennent de trois écoles : Ecole Sénégalaise De Banjul ; Saint Joseph ; et Gambia Senior Secondary School. Pour mener à bien notre travail, nous leur avons donné une activité de production écrite à savoir*: Présentez-vous et décrivez votre famille*. Par ailleurs, 42 étudiants de l'université de Gambie, âgés entre 18-21 ans, en deuxième et troisième années, ont été sélectionnés pour réaliser une activité de production écrite sur le français en Gambie. Ces derniers devaient répondre aux questions suivantes: *décrivez vos difficultés en français. Décrivez la langue et la culture françaises ? Comment voyez-vous la France ? Pourquoi voulez-vous visiter la France ? Le français devrait-il être obligatoire dans l'enseignement gambien ? Pourquoi ?* Ce qui fait un total de 107 enquêtés avec le codage suivant : P= étudiant et R= élèves.

Le choix de ces deux profils d`enquêtés se justifie par la volonté de voir si les ces deux populations commettent les mêmes erreurs. Les productions des enquêtés ont été reproduites sans aucune modification de notre part pour une analyse scientifique. Toutefois les identités (nom, sexe) dans le corpus ont été changées pour des raisons d'anonymat. Des réponses obtenues, nous avons sélectionné 42 phrases qui constituent notre corpus. Celles-ci nous permettent de classer les erreurs et d'expliquer leurs processus dans un

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

tableau à trois entrées. La première entrée regroupe l'ensemble des réalisations erronées avec une étoile pour marquer 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 l'anglais. La deuxième entrée donne la version corrigée ou la traduction française de l'item alors non marqué pour rappeler sa validité. La troisième entrée répertorie les illustrations, c'est-à-dire 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 observer les difficultés liées à la compétence linguistique.

4-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 : Accentuation

Les apprenants éprouvent des difficultés à inscrire l'accent grave, aigu, ou encore l'accent circonflexe sur les mots. Ce qui altère la prononciation correcte des mots. Certains omettent l'accent, là où il est requis, d'autres portent un accent inutile sur un mot. D'autres encore ne marquent pas le bon accent. Ces omissions et mauvais placement s'explique par le fait que l'accent est une réalité intrinsèque à la langue française à l`opposé de celle anglaise. Les fautes produite sont dues au fait que nos apprenants anglophones ne sont pas habitués à ce phénomène. Ce qui ne leur permet pas de prédire sa place exacte dans les constructions lexicales, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1 : réalisation fautive de l'accentuation

Accentuation fautive	**Correction**	**Illustration**
méme* mér e* trés* prèpa re*	Même Rédaction père mère très prépare	P3:et en méme* tamp il nous paractisez … R12:Ma mére* s'occupe trés* bien de nous… R22 : ma mere est ma sœur prèpare* de la manger ...

4-2- La cédille

La cédille placée en français sous le « c » devant les voyelles a, o, u, pour se prononcer [s] au lieu de [K] est oubliée par quelques apprenants. Ce qui entraîne pour le mot une modification de la prononciation. Comme le montrent les illustrations suivantes :

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

A. Illustration

Ex : R16 : nous sommes au numbre de cinq dont quatres garcons* et une fille.
Ex : R9 : Ma mère est commercante* dans un boutique.

4-3: L'élision

En français, lorsque deux voyelles ou une voyelle et un h se suivent, la première est supprimée et est remplacée par l'apostrophe, ce qui n'est pas toujours respecté dans notre corpus :

B. Illustration

R8- Je suis fatoumata. Je* habite avec ma mère
R32- Je m'appelle Sulayman. Je suis 14 ans. Je* habite a Bundung.

Ces infractions à la règle sont liées à la méconnaissance des règles d`orthographe française. Elles confirment la maîtrise limitée de ces dernières par les apprenants. En effet, l`accentuation, l'élision, la cédille sont des éléments absents de leur langue source, l`anglais. La mémorisation et l`application de ces structures nouvelles françaises 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 pas.

4-4: Solécisme et barbarisme

Le barbarisme est la création et l'emploi de mots altérés dont les formes restent non admises, et condamnées par le bon usage. Ils constituent, en cela, une réalisation fautive, une effraction, un écart par rapport aux unités lexicales, auxquelles elles se substituent. Celles-ci estimées, cette fois-ci, correctes et conformes à la norme d'usage. Si le barbarisme concerne les unités lexicales, le solécisme est l'affaire de la phrase où les règles syntaxiques et les rapports qui unissent les mots de la chaîne ne sont pas respectés. C'est donc un vice de construction, une faute contre la grammaire. C'est le cas, par exemple, quand l'apprenant préfère utiliser la formule erronée : « à ce qui me concerne *» au lieu de l'usage correct de : « en ce qui me concerne ». Nous avons aussi un solécisme quand l'enquêté R6 transforme le mot « médecine » en un verbe pronominal « se médeciner*» pour expliquer la profession de son père. Les cas de solécismes et barbarismes relevés bien qu`étant des lacunes et des manques, peuvent être considérés comme les premières hypothèses, tâtonnements émis par l'apprenant en langue cible (ici le français). Ce sont des coquilles certes, mais ils sont à considérer de manière positive. En effet, à partir de ces limites diagnostiquées, des exercices correctifs peuvent être proposés.

C. Illustration

R6- Je suis Kolley. Je suis élèves en classe de grade 10. Mon père se medecine* et ma mere qui se etudient en université de Gambie.

4-5 : Le nombre

Quatre qui désigne le chiffre ne prend jamais un s pour marquer le pluriel, or la règle n'est pas appliquée. Les mots peuvent être catégorisés en français selon le nombre : singulier / pluriel. Là aussi, le pluriel se forme en ajoutant un « s » final aux mots singuliers. Bien évidemment des exceptions à la règle sont présentes (ex : les mots terminés par, s, z, x,

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

restent invariables, bijou, caillou, chou, genou, prennent un « x » en français ….). Cette règle est difficilement assimilée par nos enquêtés, car ils oublient très fréquemment l'adjonction du « s » final au mot singulier pour former le pluriel français. Un amalgame est fait avec l`anglais où tous les mots ne prennent pas forcement de -S pour marquer le pluriel. C`est le cas des adjectifs. D`autres mots changent de forme comme *man* fait au pluriel *men* ; *child* fera son pluriel en *children, wife* fera son pluriel en *wive* …

D. Illustration

R16- Je m'appelle Dalanda. Dans ma famille, nous sommes au numbre de cinq dont quatres* garcons et une fille.

P1: Par example, les livre* de français, we need someone who can be concentrated in our classes.

P12: mes difficultés parfoie ces de mettre les pronon* dans leur propre place.

R11- Je vis avec mes deux parent*. Mon père est commerçant.

4-6 : La conjugaison

La conjugaison est, de loin, la matière qui pose le plus de problème puisque les temps sont confondus. Les désinences verbales ne sont pas maîtrisées, ce qui fausse les indications sur les personnes, les modes et les temps. La conjugaison du verbe être n`est pas assimilée. Il y a une confusion entre SONT (verbe être) et SON (adjectif possessif) car les deux mots ont une prononciation identique avec la même transcription phonétique : [sɔ̃]. Le participe passé du verbe être n`est pas accordé en genre et nombre avec le nom accompagné. Ces exemples obligent à penser qu'il faudrait plus de concentration sur la conjugaison et trouver des heures spécifiques destinées à l'entraînement des apprenants à la conjugaison car elle n'est pas assimilée.

E. Illustration

P1 : Nous somme manque* des material

P10: j'aimerai parler dans tous les activités que je fait* dans ma vie

P15: Les pays la son* des frères en Gambie

4-7 : Orthographe d'usage

Au niveau du lexique, certains apprenants déforment des mots. Ceux-ci ne coïncident plus alors aux normes d'usage et constituent des erreurs, à cause d'une consonne ou d'une voyelle ajoutée de plus au mot ; ou le contraire, il y a une omission de consonne ou de voyelle. Il peut arriver aussi qu'un mot soit divisé en plusieurs parties, ou enfin qu'un mot composé soit réduit en un seul mot. Ce type d'erreur est répertorié dans notre corpus.

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

F. Illustration

Erreurs	Correction	Illustration
Tamp* employ* parfoie* entraint* an* conais* pandan* ci* investire* chois* seur*	Temps emploi parfois entrain en connais pendant si investir choix sœur	P3 : notre professeur n'est pas serieux en class et en méme tamp* P5 : l'employ* de certains temps P12: mes difficultés parfoie* ces de mettre les pronon* dans leur propre place. P13 : moi, mon difficulté se présente quand je suis entraint* de dialoguer P16: les sénégalais sont des frère an* Gambie. P 30 : C'est le Sénégal que j'ai visiter pandan* les vacances.

4-8 : Les prépositions suivies du verbe à l'infinitif

En français, nous avons certains verbes, qui, employés devant une préposition, sont automatiquement à l'infinitif : d'où la formule suivante : à - de - pour - sans + infinitif. Nous voyons qu'il y a un amalgame pour l'adverbe de lieu où. Il est souvent confondu avec ou, conjonction de coordination, le contexte d'utilisation est méconnu. La conjonction de coordination « et » est substituée à l'auxiliaire être, conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif. Certains enquêtés ne savent pas quand les utiliser : "et" et "est" sont employés de façon indifférenciée. En effet, les deux sons présentent une analogie. La prononciation entre [e] voyelle mi-fermée antérieure non arrondie et [ɛ]voyelle mi-ouverte antérieure non arrondie, est presque identique. Leur distinction est difficilement perceptible par l`apprenant débutant de FLE.

G. Illustration

P8: … conjigué des verbs à la présent et le passe et le futur souvent
P34: la France pour contunué mes études
P42: on sait pas ou* nous serons demain.
P2 : français et* une langue compliqué.
R9- Je me nomme Marietou. Mon père est fort est* courageux

4-9: Les articles

La forme contractée de l'article défini « au » n'est pas assimilée car réalisée de façon fautive: « au » est réalisé à la*. 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 français un rôle important. Seulement, cette fonction majeure lui est amputée, en observant la production écrite de nos enquêtés. En effet, à plusieurs reprises, nous avons noté son omission représentée par « X ».

H. Illustration

P8: j'ai des problems pour conjigué des verbs à la* présent.
P2 : X français et une langue compliqué.

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

P36 : X français est une langue importante et internationale.
P38 : pour X rapide development, et investire.
R4- J'aime le famille. J'ai X petit famille de cinq personnes

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 le constater.

5-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 transposition de la langue anglaise vers la langue française est singulier puisqu'il transforme à l'arrivée sensiblement la structure (formelle ou sémantique) réelle attendue. Ce processus est noté comme un transfert négatif, par Brou-Diallo (2004 : 214), en donnant naissance à des formes inacceptables pour le bon usage français et provoquant à d'autres occasions l'incompréhension.

5-1 : Les interférences lexicales

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

Tableau 2 : **Les interférences lexicales**

Mots anglais interférant dans le discours français des apprenants	**Traduction Française**	**Illustration**
Lessons	Leçons	P1 : Notre professeur ne pas activer. Dans nos lessons…
Problems	Problème	P8: j'ai des problems pour conjigué
Popular	Populaire	P22 : romantique popular
Harmony	Harmonie	R2 – (…) nous vivons dans l'harmony. (...). Nous somme de famille monogamy.
Monogamy	Monogamie	

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

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

5-2 : Les interférences syntaxiques

Pour dire l'âge en anglais, nous avons l'emploi du verbe être plus l'indication de l'âge : To be + age - ex: I am 10 years old. Ce qui n'est pas le cas en français où l'utilisation du verbe avoir plus l'indication de l'âge est de rigueur : Avoir + âge – ex : J'ai 10 ans. Certains enquêtés ne font pas la distinction entre les deux langues en transposant directement la structure syntaxique anglaise en français comme dans ces exemples suivants:

I. Illustration

R21- Je m'appelle Arpang. Je suis 13 ans *(...)
R22- Je mappelle Ali. J'ai suis 13 ans*. (...)
R32- Je m'appelle Sulayman. Je suis 14 ans*. (…)

5-3 : Les accords

Certains apprenants, influencés par la non-inscription de l'accord entre le nom et l'adjectif ou entre le nom (sujet) et le participe passé en anglais, utilisent ce non-marquage en français. Or en français, la règle veut que l'adjectif qualificatif et l'attribut s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils accompagnent. Dans les exemples suivants, nous notons ces irrégularités. En français, le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde pas avec le sujet, à moins que le complément d'objet direct (COD) ne soit placé avant. Le contraire se passe avec l'auxiliaire être qui s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Ces deux règles prêtent à confusion. Souvent même, ils font suivre l'infinitif après l'auxiliaire, et cela entraîne ainsi des erreurs.

J. Illustration

P2 : français et une langue compliqué*.
P11: j'ai une bonne méprise de parler. Seul* la conjuguaison me pose des problèmes
P36 : X français est une langue important* et international*
R21- (…) Ma mère est belle et mon père est grande*

5-4: Le genre

En règle générale, le genre masculin /féminin n'a pas de marque spéciale en anglais sauf quelques exceptions (noms de personnes man/woman ; quelques animaux et les pronoms personnels : he/she …). Au contraire, les noms en français sont classés selon le genre masculin ou féminin, ce que les apprenants ont du mal à assimiler. Dans notre corpus, la confusion du genre est attestée. Nous observons alors le passage d'un mot masculin au genre féminin et vice-versa. De plus, nous savons que le féminin en français se forme en ajoutant un « e » final au mot masculin. Cependant des irrégularités existent comme pour les mots terminés en - eur qui peuvent former leur féminin en -euse, - trice. Comme par exemple : un instituteur – une institutrice. Par exemple dans le corpus, un enquêté ne relève pas cette particularité en disant que sa mère est une directeur*, ce qui est une réalisation fautive puisque le féminin du mot directeur est directrice.

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

K. Illustration

P13 : moi, mon difficulté* se présente
P21 : France est une bonne pays*
R2 – (…) Et chaque dimanche maman nous prepare une bonne plat*
R9- (…) Ma mère est commercante dans un boutique*.
R18- (…) Ma mere, Mon pere, Mes cinq sœur, Mon demi soeur*

5-5 : Les interférences Phonétiques

D'un point de vue phonétique, nous avons relevé quelques cas d'interférences même si la liste n'est pas exhaustive et que notre corpus est écrit et non oral. L'usage erroné de certains sons conduit à la modification graphique de certains mots. En effet, le son [y], voyelle fermée arrondie antérieure crée des confusions quand les apprenants anglophones emploient le français, car utilisé là où il n'est pas attendu ni admis en français. Nous voyons donc, par ces exemples, que les sons existants ou non dans la langue anglaise modifient l'écriture et/ou la prononciation dans la langue cible (français) et produisent des formes erronées. Les enquêtes écrivent souvent comme ils parlent et articulent.

L. Illustration

A- le son [i], voyelle fermée non-arrondie antérieure est réalisée par le [y].
P9 - je suis pas bien cult **u** vé* en français (...)
P34- la France pour cont **u** nué* mes études (...)

B- Et là où c'est le son [y] qui est attendu pour le mot français, il est remplacé par le son [i].[kõjyge] ---------- [kõjige]*P8: j'ai des problems pour conj **i** gué* (...)

C- Enfin le [u] est remplacé par le son [y].
[butik] ---------- [bytik]* R22- (…) Mon père va a la b **u** tique* (…)

Ainsi, nous observons que l'anglais qui est pour la majorité de nos enquêtés, une langue seconde, de scolarisation, influence les pratiques du français. Ce procédé conduit à la production d`interférences. Ainsi, les apprenants procèdent par analogie et /ou habitude, en superposant des structures anglaises à cette nouvelle langue étrangère en apprentissage (français). A l`issu de cette analyse, nous pouvons tirer des observations données dans ce qui suit.

6- Discussions

Notre but n'est pas d'opposer des élèves brillants aux apprenants imparfaits, bien au contraire, il s'agissait de dégager les catégories d'erreurs produites, d'expliquer leur origine afin de comprendre quelles seraient les orientations, les axes prioritaires à cibler, pour améliorer le niveau des élèves en français. Dans notre travail, nous nous intéressons aux erreurs de compétence commises car non seulement elles sont produites avec fréquence mais en plus de cela, les apprenants ignorent ou ont peu conscience du caractère fautif de leur réalisation.

Il ressort de cet examen théorique deux principales constatations concernant le français écrit de nos apprenants. La première est que la langue française, dans son ensemble, comme toute langue d'ailleurs, obéit à des règles d'organisation interne

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

(phonologie, morphosyntaxe, sémantique, stylistique), difficilement maîtrisées et perçues comme complexe aux yeux des apprenants pour lesquels elles constituent une langue étrangère. La deuxième est que leur langue seconde (anglais) influence beaucoup le français (langue cible) marqué par les interférences des apprenants.

Nous constatons aussi que le phénomène d'interférence n'échappe pas à notre analyse. En effet, l'anglais qui est, pour la majorité de nos enquêtés, une langue seconde, de scolarisation, influence les pratiques du français. Les apprenants procèdent par analogie, en superposant des structures anglaises à cette nouvelle langue étrangère en apprentissage (français). Le résultat de ce calque ou transposition de la langue anglaise vers la langue française est singulier puisqu'il transforme à l'arrivée sensiblement la structure (formelle ou sémantique) réelle attendue. Ce processus est noté comme un transfert négatif, par Brou-Diallo (2004 : 214), en donnant naissance à des formes inacceptables pour le bon usage du français et provoquant à d'autres 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'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 L2 à partir des ressources acquises en L1. 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 gambiens de notre corpus prennent appui sur leurs savoirs en anglais pour former des catégories linguistiques provisoires en français. Il en résulte des lacunes en français, traduites par des difficultés liées soit à la compétence linguistique soit aux interférences : omission des articles, confusions orthographiques, barbarismes, non considération de la cédille, de l'élision, du nombre, du genre et des accords. L'analyse des erreurs est d'un apport considérable pour la didactique des langues. Pour l'enseignant, elle permet de répertorier et classifier 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.

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)

A chaque langue sa propre organisation et, par conséquent, sensibilisation pour la relativisation de certaines erreurs. Le nombre d'heures (45 heures par semestre) accordé à la classe de français langue étrangère est assez réduit pour intégrer suffisamment ces aspects linguistiques de façon approfondie. Les programmes d`enseignement-apprentissage n'intègrent pas suffisamment ces aspects complexes qui échappent aux apprenants et préfèrent une focalisation sur les actes de parole dans les situations de la vie quotidiennes. 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.
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», IRAL, volume 5.
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., « Analyse Des Erreurs ». *Approches des erreurs du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir*. Archives Contemporaines, 2015.
Jobe, A., 1995, « Une analyse sociolinguistique de l'emprunt dans le contexte multilingue gambien », Plurilinguismes, 9-10, pp. 69-83.
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*, n29, 1976.
Paye N.-M. 2012, «Un français bien à nous ! Mode discussion entre Sénégalais sur internet. ». *Langues et Médias en Méditerranée*, sous la direction d'Abdendi Lachkar, édition Harmattan, p 76-83.
Porquier R., 1977, «L'analyse Des Erreurs : Problèmes Et Perspectives», ELA.
Weinrich U., 1963, *Languages in Contact: Findings and Problems.* Reprint, Mouton, The Hague, 1963.

PAYE Ndeye Maty is an Assistant Professor at the University of The Gambia (West Africa). She holds a degree in French Language and Literature and a Master's degree in French Linguistics from the University of Fez-Morocco in 2005. She also obtained a Master's degree in didactics of languages and cultures and a Ph.D. in Sociolinguistics at the University of Montpellier 3 - France. She is the author of four books and a dozen articles available on:
https://nmpgamllang.wordpress.com/publications/

BDD-A29293 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-20 19:53:29 UTC)