

FAUX-AMIS EN FLE : UNE ÉTUDE THÉORIQUE DE L'INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE ET SES IMPLICATIONS DIDACTIQUES DANS LE CONTEXTE GHANÉEN /

FALSE FRIENDS IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: A THEORETICAL STUDY OF LINGUISTIC INTERFERENCE AND ITS DIDACTIC IMPLICATIONS IN THE GHANAIAI CONTEXT

Alfred Kpirika LAMBON

(Université de Technologie et de Sciences Appliquées
« C. K. Tedam » de Navrongo, République du Ghana)

aklambon@cktutas.edu.gh, <https://orcid.org/0009-0005-1702-2657>

Daniel Kwame AYI-ADZIMAH

(Université Pédagogique de Winneba, République du Ghana)

dkaadzimah@uew.edu.gh, <https://orcid.org/0009-0005-3664-0688>

Emmanuel Kwami AFARI

(Université Pédagogique de Winneba, République du Ghana)

ekafari@uew.edu.gh, <https://orcid.org/0009-0006-4236-0081>

Abstract

In multilingual contexts such as Ghana, the learning of French as a foreign language (FLE) by English speakers is influenced by linguistic interference related to false cognates. These lexical units, formally similar in English and French but semantically divergent, are a persistent source of errors that hinder learners' progress. This article combines a theoretical analysis, based on contrastive linguistics and interlanguage theory, with concrete didactic proposals to limit these confusions. Using case studies and data from classroom practice, we highlight the cognitive mechanisms underlying these errors and propose targeted pedagogical tools: classification grids, contextual discrimination activities, and metacognitive approaches. The objective is twofold: to shed light on the processes of lexical acquisition from a contrastive perspective and to help FLE teachers design more effective sequences adapted to an English-dominated linguistic environment.

Keywords: *contrastive linguistics, interlanguage, false friends, French as a foreign language, language teaching*

Rezumat

În contexte multilingve precum cele ale Ghanei, învățarea limbii franceze ca limbă străină (FLS) de către vorbitorii de limba engleză este influențată de interferențele glotice legate de cognatele false. Aceste unități lexicale, similare formal în engleză și franceză, dar divergente semantic, reprezintă o sursă persistentă de erori care împiedică progresul de învățare al studenților. În acest articol, combinăm o analiză teoretică, bazată pe lingvistica contrastivă și teoria interlingvistică, cu propuneri didactice concrete pentru a limita aceste confuzii. Folosind studii de caz și date din practica din clasă, evidențiem mecanismele cognitive care stau la baza acestor erori și propunem instrumente pedagogice specifice: grile de clasificare,

activități de discriminare contextuală și abordări metacognitive. Obiectivul este dublu: de a clarifica procesele de achiziție lexicală dintr-o perspectivă contrastivă și de a ajuta profesorii de FLS să conceapă secvențe mai eficiente, adaptate unui mediu glotic dominat de limba engleză.

Cuvinte-cheie: *linguistica contrastivă, interlimba, prieteni falși ai traducătorului, limba franceză ca limbă străină, predarea limbii*

Introduction

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans un pays anglophone comme le Ghana est marqué par des défis linguistiques spécifiques, notamment l'interférence lexicale liée aux faux amis. Si la linguistique contrastive et la théorie de l'interlangue ont été largement étudiées dans les contextes européen et nord-américain, leur application aux réalités pédagogiques du Ghana reste encore insuffisamment explorée. Cette lacune théorique et empirique constitue un obstacle au développement de stratégies appropriées pour l'enseignement du FLE aux Ghanéens anglophones. En proposant une analyse approfondie des faux amis dans le contexte spécifique du Ghana, cet article vise à fournir une base théorique solide pour les recherches et les interventions pédagogiques à venir. Une telle approche se révèle fondamentale dans l'identification des mécanismes cognitifs qui sous-tendent les erreurs lexicales des apprenants et dans le développement d'outils didactiques ciblés qui prennent en compte les particularités du paysage linguistique ghanéen. Par cette contribution, ce travail vise non seulement à améliorer la compréhension théorique du phénomène des faux amis, mais aussi à jeter les bases d'une approche pédagogique contextualisée, permettant aux enseignants de mieux soutenir leurs apprenants et aux chercheurs d'explorer plus systématiquement les défis du multilinguisme dans l'acquisition du FLE.

1.1. Linguistique contrastive : entre description et prédiction des interférences linguistiques

La linguistique contrastive, telle qu'elle a été formalisée par les premiers travaux de Lado (1957), est une méthodologie d'analyse linguistique systématique visant à identifier et à catégoriser les divergences structurelles entre deux systèmes linguistiques donnés. Son postulat fondamental repose sur le fait que les difficultés rencontrées par les apprenants d'une deuxième langue (L2) trouvent une source significative dans l'interférence exercée par leur langue maternelle (L1) (Odlin, 1989). Cette approche, apparue dans les années 1950 en réponse à un besoin important de fondements théoriques pour la didactique des langues, s'inscrit dans une perspective clairement appliquée, cherchant à améliorer les processus d'enseignement-apprentissage en anticipant et en ciblant les points de friction interlinguistique (Fries, 1945).

1.1.1. Le niveau descriptif : anatomie des systèmes linguistiques contrastés

La linguistique contrastive repose sur une approche descriptive systématique. Celle-ci implique une analyse comparative approfondie des différents

niveaux d'organisation des langues étudiées. Au niveau lexical, l'identification des faux amis - unités lexicales qui sont en apparence similaires dans leur forme mais qui divergent sur le plan sémantique (par exemple, *librairie* vs. *library*) - s'effectue par une comparaison rigoureuse de leurs champs sémantiques et de leurs structures morphologiques (James, 1980). Au niveau syntaxique, l'attention est portée sur les variations dans l'agencement des constituants phrastiques, telles que les différences dans l'ordre des mots (par exemple, la position de l'adjectif en français et en anglais) (Gass & Selinker, 2008). L'analyse phonologique, quant à elle, met en évidence des contrastes dans les systèmes sonores, comme l'existence de voyelles nasales en français, absentes du système phonologique anglais (Lado, 1957). Ces recherches descriptives s'appuient de plus en plus sur l'exploitation de corpus parallèles, offrant une base empirique solide pour l'identification des régularités et divergences interlinguales (Granger, 2003).

1.1.2. Le niveau prédictif : identifier les zones de risque pour l'apprenant

La particularité de la linguistique contrastive réside dans sa capacité à transcender la simple description pour atteindre un niveau prédictif. En mettant en évidence les différences structurelles entre L1 et L2, il est possible d'établir des « zones de risque » potentielles pour les apprenants (Stockwell, Bowen & Martin, 1965). Les faux amis, du fait de leur ressemblance formelle combinée à des écarts sémantiques parfois significatifs, induisent fréquemment des erreurs chez les apprenants. Par exemple, le mot français actuellement est souvent compris à tort comme l'équivalent de l'anglais actually, alors que leurs significations diffèrent. Sur le plan syntaxique, l'interférence peut se manifester par des transferts négatifs de structures de la L1 vers la L2, comme dans l'omission du pronom sujet en français par des anglophones influencés par des constructions impersonnelles anglaises telles que « it's raining » correspondant à « il pleut » (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Selon Odlin (1989), cette capacité de prédiction est fondamentale pour la conception de matériel pédagogique ciblé et le développement de stratégies d'enseignement préventives, visant à anticiper et à atténuer les difficultés potentielles.

1.1.3. Portée et limites de la linguistique contrastive : pertinence pour l'analyse des faux amis

Bien qu'elle ait été critiquée pour un certain « réductionnisme structurel » (Dulay & Burt, 1974) qui tend à sous-estimer l'importance des erreurs développementales non imputables à la L1, la linguistique contrastive conserve une pertinence notable, notamment dans l'analyse des erreurs lexicales systématiques. Son utilité est encore plus manifeste lorsqu'elle est combinée avec l'analyse des erreurs, une approche empirique qui permet d'identifier a posteriori les difficultés réelles rencontrées par les apprenants (Corder, 1967). Dans le contexte spécifique de l'étude des faux amis, où la similarité

formelle engendre une forte probabilité de confusion, la linguistique contrastive reste un outil d'analyse fondamental. Sa capacité à prédire les zones de friction interlinguale en fait un complément précieux pour concevoir des stratégies didactiques ciblées et sensibiliser les apprenants à ces écueils lexicaux spécifiques.

1.2. La théorie de l'interlangue : au-delà de la simple interférence

Contrairement à une vision binaire de l'acquisition des langues, dans laquelle l'apprenant passe directement de sa langue maternelle à la langue cible, la théorie de l'interlangue, conceptualisée notamment par Selinker (1972), propose un modèle évolutif du système linguistique transitoire développé par l'apprenant de L2. Cette perspective théorique, qui a fortement marqué le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, met l'accent sur la complexité du processus d'apprentissage et sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de son propre système linguistique.

1.2.1. Définition et caractéristiques principales

Cette « interlangue » n'est pas une simple juxtaposition d'éléments L1 et L2, mais constitue un système linguistique distinct, régi par ses propres règles et hypothèses, influencé non seulement par L1 et L2, mais aussi par des processus d'apprentissage cognitifs universels et des stratégies de communication. Selinker (1972) définit l'interlangue comme un continuum dynamique, traversé par des étapes de fossilisation et de restructuration, où l'apprenant élabore progressivement une grammaire personnelle, susceptible de diverger significativement de la langue cible.

1.2.2. Sources d'erreurs interlangues

La théorie de l'interlangue reconnaît que les erreurs produites par les apprenants ne sont pas uniquement le résultat de l'interférence de la L1. Elle identifie plusieurs sources d'erreurs, notamment :

- Le transfert de la L1 : sans être la seule source, l'influence de la langue maternelle reste un facteur important, notamment au niveau lexical (faux amis) et syntaxique.
- La surgénéralisation des règles de la L2 : L'apprenant peut appliquer une règle grammaticale de la L2 à des contextes où elle n'est pas appropriée (par exemple, appliquer systématiquement la marque du pluriel à tous les noms).
- La simplification : l'apprenant peut simplifier les structures de la L2 pour faciliter la production, par exemple en omettant des éléments grammaticaux.
- Les stratégies de communication : l'apprenant peut utiliser des stratégies compensatoires pour pallier un manque de connaissances, ce qui peut parfois entraîner des erreurs.
- Le transfert de formation : les méthodes et le matériel d'enseignement peuvent également induire certains types d'erreurs.

Dans le domaine de l'acquisition lexicale, la théorie de l'interlangue offre un cadre pertinent pour comprendre la persistance des erreurs liées aux faux

amis. La similarité formelle entre les mots L1 et L2 peut conduire l'apprenant à formuler une première hypothèse erronée quant à leur signification. Cette hypothèse, une fois ancrée dans son interlangue, peut être difficile à déraciner, même face à des preuves contraires. Le phénomène de fossilisation peut donc expliquer pourquoi certains apprenants continuent à utiliser les faux amis de manière incorrecte malgré une exposition prolongée à la L2.

1.2.3. Implications pour l'enseignement des langues

La théorie de l'interlangue a des implications pédagogiques importantes. Elle souligne la nécessité de considérer l'apprenant comme un acteur actif dans la construction de son propre savoir linguistique, développant un système transitionnel qui mérite d'être analysé et compris dans sa propre logique. En termes didactiques, cela suggère l'importance de :

- Sensibiliser les apprenants aux phénomènes d'interférence, notamment en ce qui concerne les faux amis.
- Encourager la métacognition et la réflexion sur leurs propres processus d'apprentissage et leurs erreurs.
- Fournir un feedback correctif explicite et ciblé, en expliquant la nature de l'erreur et en suggérant la forme correcte.
- Créer des activités pédagogiques spécifiques visant à déconstruire les fausses analogies et à renforcer la discrimination sémantique.

2. Les faux amis : définitions, typologie et implications pour l'acquisition du lexique

La reconnaissance et la maîtrise du lexique d'une seconde langue représentent un défi considérable pour les apprenants. Dans le cadre de ce défi, la catégorie des « faux amis » (ou « faux cognats ») se caractérise par une similarité formelle interlinguale masquant une divergence sémantique importante. L'objectif de cette section est de définir précisément les faux amis, d'en établir une typologie rigoureuse et d'analyser les problèmes linguistiques qu'ils soulèvent dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

2.1. Définition et typologie des faux amis : une tentative de clarification conceptuelle

2.1.1. Définitions générales : similitudes formelles et divergences sémantiques

Dans la littérature sur l'acquisition d'une langue seconde, une définition consensuelle des faux amis les décrit comme des unités lexicales présentes dans deux langues différentes qui présentent une similarité significative dans la forme (phonologique et/ou graphique) mais qui véhiculent des significations distinctes, partielles ou totalement différentes (Gass & Selinker, 2008). Cette similitude superficielle est source de difficultés cognitives pour l'apprenant qui peut être enclin à établir une équivalence sémantique erronée sur la base d'une similitude formelle.

2.1.2. Distinction fondamentale entre faux amis lexicaux et faux amis syntaxiques

Une distinction classique, proposée par Vinay et Darbelnet (1958) dans leurs travaux sur la traduction comparée, oppose les faux amis lexicaux aux faux amis syntaxiques. Les faux amis lexicaux représentent la catégorie la plus fréquemment étudiée et concernent des mots isolés dont la forme est similaire mais dont le sens diffère (par exemple, le mot français *sensible* ne correspond pas toujours à l'anglais *sensible*). Les faux amis syntaxiques, quant à eux, se produisent au niveau de structures grammaticales ou de constructions phrastiques qui, bien que superficiellement similaires, véhiculent des significations ou des fonctions différentes (par exemple, certaines constructions conditionnelles en français et en anglais qui n'obéissent pas aux mêmes règles d'usage).

2.1.3. Classification selon le degré de divergence sémantique entre faux-amis complets et faux-amis partiels

Une autre typologie utile, introduite par Fisiak (1981), est basée sur le degré de divergence sémantique entre les mots comparés. Les faux amis complets sont des mots dont les sens ne se chevauchent dans aucun contexte d'utilisation (par exemple, le français *journée* et l'anglais *journey*). À l'inverse, les faux amis partiels partagent un ou plusieurs sens communs, mais divergent dans d'autres contextes (par exemple, le français *formation*, qui peut correspondre à l'anglais *formation* dans certains contextes, mais à *training* ou *shape* dans d'autres). Cette distinction est importante, car les faux amis partiels peuvent être une source de confusion dans la mesure où l'apprenant peut généraliser à tort une équivalence sémantique partielle à tous les contextes d'utilisation.

2.2. Analyse linguistique des faux amis des langues : les facteurs de confusion interlinguale

La propension des faux amis à induire des erreurs chez les apprenants résulte d'une combinaison de similitudes à différents niveaux d'organisation linguistique.

2.2.1. Niveau phonologique : la proximité sonore comme défi perceptif

Comme le souligne Weinreich (1953) dans ses travaux sur le contact des langues, la similarité phonétique entre des mots de langues différentes peut activer chez l'apprenant des représentations lexicales erronées. Des paires comme le mot français *actuel* et l'anglais *actual* illustrent ce phénomène : la proximité sonore peut amener l'apprenant anglophone à attribuer au mot français le sens de l'anglais, et vice versa, malgré leurs différences sémantiques. Un exemple concret de ce défi perceptif est rapporté par Ringbom (2007), qui montre que les apprenants finlandais d'anglais confondent fréquemment le mot anglais *eventually* avec le mot suédois *eventuell*, en rai-

son de leur grande similarité phonologique. Cette confusion entraîne des erreurs de compréhension et d'utilisation, illustrant la manière dont la proximité sonore entre des mots de langues différentes peut induire en erreur même des apprenants avancés.

2.2.2. Niveau morphologique : structures formelles ambiguës

La similitude de la structure morphologique peut également être une source de confusion. La paire *formation* en français et *formation* en anglais illustre ce cas (Lado, 1957). Bien qu'ils partagent une racine commune et une structure dérivationnelle similaire, leurs champs sémantiques ne se recouvrent pas totalement, ce qui peut entraîner des erreurs d'interprétation et de production. Un autre exemple est fourni par Jarvis et Pavlenko (2008), qui évoquent la confusion fréquente entre le mot anglais *library* et le mot français *librairie*. Les deux termes dérivent du latin « liber » (livre) et ont une structure morphologique similaire, mais alors que *library* signifie « bibliothèque » en anglais, *librairie* signifie « librairie » en français. Cette similitude formelle conduit souvent les apprenants anglophones à mal interpréter le terme français, illustrant ainsi comment la proximité morphologique peut conduire à des erreurs sémantiques.

2.2.3. Niveau syntaxique : le transfert de structures phrastiques

Au-delà du lexique, des similitudes superficielles au niveau syntaxique peuvent également induire des erreurs de transfert. Corder (1974) illustre ce phénomène avec l'exemple d'apprenants anglophones qui produisent la structure « I have 20 years » en français, calquée sur la syntaxe anglaise (*"I am 20 years old"), alors que la formulation correcte en français est « J'ai 20 ans ». Bien que cette construction puisse sembler logique par analogie, elle ne respecte pas les conventions syntaxiques du français, révélant ainsi une hypothèse erronée fondée sur la langue maternelle. Cette analyse s'inscrit dans la perspective de Corder, pour qui les erreurs permettent d'identifier les stratégies d'apprentissage et les interférences linguistiques. Un cas similaire est observé dans l'étude d'Odlin (1989), où des apprenants hispanophones d'anglais produisent des phrases telles que « I have cold » au lieu de « I am cold », en transférant la structure espagnole « Tengo frío ». Cette erreur illustre comment la similarité apparente entre les structures syntaxiques de deux langues peut induire un transfert négatif, conduisant à des formulations non idiomatiques dans la langue cible.

2.2.4. Niveaux sémantique et pragmatique : des différences culturellement marquées

Enfin, les faux amis peuvent poser des problèmes aux niveaux sémantique et pragmatique, en véhiculant des connotations ou des implications culturellement spécifiques qui ne se transposent pas d'une langue à l'autre (Odlin, 1989). La paire éventuellement en français et *eventually* en anglais il-

lustre cette complexité. Alors que *eventually* signifie « finalement », *éventuellement* exprime une possibilité ou une éventualité, ce qui met en évidence des différences subtiles mais cruciales dans leur utilisation et leurs implications contextuelles.

En résumé, l'étude des faux amis nécessite une approche linguistique intégrée qui prend en compte les similitudes et les divergences aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique. La compréhension de ces différentes sources de confusion est importante pour développer des stratégies pédagogiques efficaces visant à prévenir et à corriger les erreurs liées à ces pièges lexicaux interlinguistiques.

2.3. Études de cas : les erreurs lexicales induites par les faux amis dans l'interlangue anglais-français

Afin d'illustrer concrètement l'impact des faux amis sur l'apprentissage du français par les anglophones, nous allons nous pencher sur quelques cas typiques et fréquemment rencontrés. Ces exemples mettront en évidence les types d'erreurs qu'ils génèrent et les enjeux linguistiques et communicatifs sous-jacents.

2.3.1. Demander (FR) / to demand (EN) : erreurs de registre et de force illocutoire

La paire lexicale *demander* en français et *to demand* en anglais est un exemple éloquent de faux amis partiels pouvant induire des erreurs de registre importantes (Laufer, 2000). Si les deux termes peuvent partager un sens commun lié à l'action de demander quelque chose, *to demand* comporte souvent une connotation d'exigence forte, voire d'injonction, qui est rarement présente dans l'usage général de *demander* en français.

Un apprenant anglais pourrait être tenté d'utiliser « Je demande une explication ! » dans un contexte où « I demand an explanation ! Cependant, en français, cette formulation pourrait être perçue comme trop abrupte, voire impolie, dans de nombreuses situations. Une utilisation plus appropriée serait « Je demande une explication, s'il vous plaît » ou « Pourriez-vous m'expliquer... qui adoucissent la force de la demande. Cette étude de cas met en évidence la manière dont un faux ami peut conduire à des erreurs non pas tant de compréhension sémantique fondamentale, mais plutôt de choix lexical inapproprié en fonction du contexte social et des conventions de politesse, affectant ainsi le registre de langue.

2.3.2. Sensible (FR) / sensible (EN) : malentendus interpersonnels et implications affectives

Le faux ami *sensible* en français et *sensible* en anglais est un cas classique de divergence sémantique partielle qui peut donner lieu à des malentendus interpersonnels délicats (Selinker, 1972). Alors que l'anglais *sensible* renvoie principalement à une personne raisonnable, pragmatique et dotée de bon

sens (« a sensible decision », « a sensible person »), le français *sensible* connotte une forte émotivité, une réceptivité accrue aux sentiments et aux émotions (« une personne sensible », « un sujet sensible »).

Un apprenant d'anglais pourrait donc décrire une personne émotive en français comme « sensible » sans se rendre compte de la nuance avec l'anglais. Inversement, il pourrait qualifier une décision raisonnable de « sensible » en français, ce qui, sans être totalement incorrect dans certains contextes, n'est pas son usage le plus fréquent et peut sembler légèrement inattendu. De telles erreurs peuvent conduire à des interprétations erronées de la personnalité et des réactions des interlocuteurs, générant potentiellement des malentendus dans les interactions interculturelles.

2.3.3. *Eventually* (FR) / *éventuellement* (EN) : perturbation de la planification temporelle et des attentes

La paire *éventuellement* en français et *eventually* en anglais illustre un faux ami où la divergence sémantique concerne la temporalité et le degré de certitude (Gass & Selinker, 2008). L'anglais *eventually* signifie « finalement, à la fin », ce qui implique une certaine réalisation dans le futur, après un certain temps. Le français *éventuellement*, en revanche, exprime une possibilité, une éventualité, sans nécessairement impliquer une réalisation future certaine (« Nous irons éventuellement au cinéma »).

Un apprenant d'anglais peut interpréter à tort une phrase française contenant «*éventuellement*» comme une promesse ou une certitude d'une action future, ce qui peut entraîner une frustration ou un malentendu si l'action ne se concrétise pas. Inversement, il peut hésiter à utiliser «*éventuellement* » dans des contextes français où il convient d'exprimer une possibilité. Cette confusion peut perturber la compréhension des intentions et la planification temporelle dans la communication.

Ces études de cas mettent en évidence la complexité des erreurs générées par les faux amis, qui ne se limitent pas à une simple substitution lexicale incorrecte. Elles peuvent affecter le registre de langue, les interprétations interpersonnelles et la compréhension des aspects temporels et de probabilité dans le discours. Une sensibilisation accrue à ces pièges lexicaux et un enseignement explicite des différences sémantiques et pragmatiques sont cruciaux pour les apprenants anglophones de français.

3. Bilan des travaux antérieurs et contributions à la didactique du français langue étrangère (FLE)

Afin de situer notre recherche dans le paysage académique existant et de justifier sa contribution à la didactique du FLE, cette section propose une revue des travaux antérieurs pertinents, en distinguant les études menées dans les contextes francophones et africains. Elle mettra également en évidence les lacunes actuelles et les enjeux didactiques majeurs liés à la prise en compte

des faux amis dans l'enseignement du français aux anglophones, notamment dans le contexte spécifique du Ghana.

3.1. Recherches existantes sur l'interférence et les faux amis

3.1.1. La recherche francophone : une approche essentiellement européenne

Un nombre important de recherches en linguistique contrastive et en didactique des langues s'est concentré sur l'analyse des interférences linguistiques entre le français et l'anglais. Ces travaux, souvent menés dans des contextes européens (France, Royaume-Uni, etc.), ont permis d'identifier de nombreux points de friction potentiels pour les apprenants anglophones, en mettant notamment l'accent sur les faux amis lexicaux et syntaxiques (Vinay & Darbelnet, 1958 ; James, 1980 ; Granger, 2003). Cependant, il faut dire qu'une proportion limitée de ces études a spécifiquement abordé les défis auxquels sont confrontés les apprenants anglophones dans le contexte particulier de l'Afrique de l'Ouest.

3.1.2. Recherches africaines : initiatives ponctuelles au Bénin et au Sénégal

Bien que moins nombreuses, certaines recherches menées en Afrique de l'Ouest, notamment au Bénin et au Sénégal, ont abordé la question des faux amis dans l'apprentissage du français par des locuteurs de langues locales ayant également l'anglais comme langue seconde ou langue d'enseignement (Degbey, 2009 ; Sène, 2015). Ces travaux ont mis en lumière des interférences complexes, impliquant potentiellement trois systèmes linguistiques. Cependant, l'exploitation didactique des résultats de ces recherches en termes de développement de matériel didactique et de stratégies d'enseignement spécifiques aux faux-amis reste encore marginale.

3.1.3. Les lacunes de la recherche actuelle : le besoin d'outils pédagogiques adaptés au contexte ghanéen

Une lacune notable dans la littérature actuelle est le manque de recherches proposant des outils pédagogiques concrets spécifiquement adaptés au contexte de l'enseignement du français aux anglophones au Ghana. Les manuels et ressources pédagogiques disponibles sont souvent conçus pour des apprenants anglophones dans d'autres contextes géographiques et culturels, et ne prennent pas toujours en compte les interférences linguistiques spécifiques et les particularités socioculturelles des apprenants ghanéens. Il existe donc un besoin criant de développer des outils didactiques ciblés pour sensibiliser les apprenants aux faux amis les plus courants et les aider à les maîtriser.

3.2. Implications didactiques pour l'enseignement du FLE face aux faux amis

La non prise en compte des faux amis dans l'enseignement du FLE aux Ghanéens anglophones soulève plusieurs questions didactiques majeures.

3.2.1. Impact négatif sur l'efficacité communicative : politesse et clarté compromises

Comme le souligne Odlin (1989), les erreurs dues aux faux amis ne se limitent pas à des problèmes de compréhension sémantique. Elles peuvent également avoir des conséquences négatives sur la politesse et la clarté de la communication. L'utilisation d'un faux ami peut conduire à des formulations maladroites, voire impolies, ou obscurcir le sens du message, ce qui nuit à l'efficacité des interactions et à la compétence sociolinguistique de l'apprenant.

3.2.2. Une formation inadéquate des enseignants : un manque crucial de sensibilisation

Une autre question importante concerne la formation des enseignants de FLE. Trop souvent, les programmes de formation initiale et continue n'intègrent pas suffisamment une sensibilisation approfondie au problème des faux amis et des stratégies pédagogiques spécifiques pour y faire face en classe. En conséquence, les enseignants risquent de ne pas disposer des outils nécessaires pour identifier les faux amis les plus pertinents pour leurs apprenants et pour concevoir des activités d'apprentissage efficaces.

3.2.3. Le besoin d'intégration curriculaire : Activités ciblées dans les manuels d'anglais langue étrangère

Enfin, il est crucial d'intégrer systématiquement des activités spécifiques sur les faux amis dans les curricula et manuels de FLE destinés aux apprenants anglophones. Koné (2020), dans son travail sur l'enseignement du français en contexte africain, souligne l'importance d'une approche pédagogique explicite et ciblée pour traiter les difficultés lexicales liées à l'interférence. Les manuels devraient inclure des exercices de discrimination sémantique, des activités de contextualisation et des stratégies de mémorisation spécifiques pour aider les apprenants à distinguer les faux amis et à les utiliser correctement.

En conclusion, l'examen des travaux antérieurs révèle un besoin important de recherche et d'interventions didactiques spécifiquement axées sur le problème des faux amis dans le contexte de l'enseignement du français aux anglophones du Ghana. Notre travail se positionne donc comme une contribution pertinente pour combler ces lacunes et proposer des pistes pour une didactique du FLE plus adaptée à ce contexte particulier.

4. Éléments pour une approche méthodologique de l'enseignement des faux amis

Sur la base d'analyses théoriques et d'une revue des travaux antérieurs, cette section présente une approche méthodologique de l'enseignement des faux amis, articulée autour de principes directeurs et d'outils pédagogiques concrets. Cette approche vise à développer chez les apprenants anglophones

du Ghana une conscience linguistique accrue et des stratégies efficaces pour déjouer les pièges lexicaux interlinguaux.

4.1. Principes directeurs d'une pédagogie des faux amis

4.1.1. Apprentissage comparatif : développer la conscience contrastive

Un principe fondamental de cette approche est la promotion de l'apprentissage comparatif explicite. Il s'agit d'amener les apprenants à développer une conscience contrastive active en les engageant dans des tâches de comparaison directe entre le français et l'anglais (Ringbom, 1985). Des activités telles que l'identification de similitudes et de différences formelles et sémantiques entre des paires de mots, la catégorisation de mots selon qu'ils sont de vrais amis, de faux amis ou des mots non apparentés, et l'analyse d'exemples d'utilisation en contexte peuvent favoriser une meilleure compréhension des relations interlinguistiques et des risques d'interférence.

4.1.2. Métacognition : encourager la réflexion sur les erreurs et les stratégies

Il est essentiel d'intégrer une dimension métacognitive dans l'enseignement des faux amis. Dans la lignée des travaux de Flavell (1979) sur la conscience métacognitive, les apprenants doivent être encouragés à réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage, à identifier les erreurs qu'ils commettent par rapport aux faux-amis et à analyser les raisons de ces erreurs. Les activités d'autocorrection, l'analyse des erreurs produites par d'autres apprenants et la discussion sur les stratégies qu'ils utilisent (ou pourraient utiliser) pour éviter les confusions lexicales peuvent renforcer leur autonomie et leur capacité à apprendre de leurs erreurs.

4.1.3. La contribution des langues locales à l'analyse de l'interférence interlinguistique

Dans le contexte ghanéen, où le multilinguisme est une réalité, il est pertinent de valoriser les connaissances linguistiques des apprenants dans leurs langues locales. Comme le souligne Abakah (2015), l'analyse des interférences peut être enrichie par la prise en compte des similitudes et des différences entre le français, l'anglais et les langues locales. Bien que l'objectif principal soit de traiter les interférences entre l'anglais et le français, une prise de conscience des transferts croisés potentiels peut affiner la compréhension des mécanismes d'apprentissage et des sources d'erreur. Des discussions ad hoc ou des comparaisons limitées peuvent être envisagées si elles s'avèrent pertinentes pour illustrer certains types d'interférences.

4.2. Proposition d'outils pédagogiques pour l'enseignement des faux amis

Dans une perspective didactique visant à améliorer l'acquisition lexicale du français par des apprenants anglophones au Ghana, il est indispensable de mettre en place des outils pédagogiques destinés à renforcer la discrimi-

nation lexicale et à prévenir les erreurs induites par les faux amis. Ces propositions s'appuient sur des principes issus de la linguistique contrastive (Lado, 1957), de la théorie de l'interlangue (Selinker, 1972) et des modèles cognitifs d'acquisition lexicale (Nation, 2001).

4.2.1. Grille d'identification et de classification des faux amis

L'identification systématique des faux amis couramment rencontrés par les apprenants anglophones est une étape essentielle dans la structuration de l'enseignement lexical. La conception d'une grille typologique permettrait de classer ces éléments en fonction de leur nature lexicale (nom, verbe, adjectif), de leur degré de divergence sémantique (faux amis complets vs. partiels) et de leur fréquence d'apparition dans les erreurs d'apprentissage. Inspirée des approches contrastives (James, 1980), cette grille servirait de base à la sélection du vocabulaire à enseigner et à la conception d'activités pédagogiques ciblées.

4.2.2. Exercices de discrimination contextuelle et de correction d'erreurs

Les erreurs lexicales associées aux faux amis nécessitent une approche explicite pour aider les apprenants à affiner leur compréhension sémantique et à développer des stratégies de correction efficaces (Odlin, 1989). Plusieurs types d'exercices peuvent être mis en œuvre :

Correction de phrases erronées : Présenter des phrases contenant des faux amis mal utilisés et demander aux apprenants de les reformuler en justifiant leurs corrections.

Analyse contrastive contextualisée : Présenter des mots en français et leurs équivalents possibles en anglais, en demandant aux apprenants de les contextualiser à l'aide de phrases illustratives.

Tableaux comparatifs : Comparer les faux amis avec leur sens exact, accompagnés d'exemples concrets pour éviter les confusions lexicales.

Ces exercices sont basés sur les principes de la métacognition (Flavell, 1979) et de l'approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1978), qui encouragent une réflexion active et collaborative sur les erreurs.

4.2.3. Des activités motivantes pour renforcer la distinction lexicale

L'apprentissage lexical est plus efficace lorsqu'il est combiné à des méthodes interactives et engageantes qui facilitent la mémorisation et encouragent l'appropriation active des connaissances linguistiques (Lyster & Ranta, 1997). Parmi les activités appropriées, citons :

Le jeu de rôle : Simulation d'interactions communicatives où l'utilisation correcte ou incorrecte de faux amis influence le cours de l'échange, permettant aux apprenants de percevoir l'impact de leurs choix lexicaux.

Traductions critiques : Fournir de courts textes contenant des faux amis et demander aux apprenants d'identifier les erreurs de traduction et de proposer des reformulations précises.

Réécriture de dialogues : Présenter des échanges contenant des erreurs lexicales et demander aux apprenants de les réécrire avec le vocabulaire approprié.

Créer des flashcards : Concevoir des flashcards illustrant les faux amis, leurs équivalents exacts et des exemples d'utilisation en contexte.

Ces activités mobilisent des stratégies d'apprentissage lexical (Oxford, 1990), intégrant des éléments cognitifs, métacognitifs et sociaux pour optimiser la distinction entre les faux amis et leurs vrais équivalents en français.

Conclusion

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Ghana se heurte à des obstacles spécifiques, notamment les interférences linguistiques liées aux faux amis. Ces difficultés lexicales, souvent sous-estimées, ont un impact direct sur la compétence communicative des apprenants anglophones et doivent être prises en compte dans les stratégies d'enseignement. Dans cet article, nous avons démontré que la linguistique contrastive et la théorie de l'interlangue offrent des outils pertinents pour analyser les erreurs lexicales des apprenants. L'étude des faux amis révèle non seulement les mécanismes cognitifs sous-jacents aux erreurs, mais met également en évidence la nécessité d'une approche didactique adaptée au contexte ghanéen, un terrain encore largement inexploré dans la littérature scientifique. Dans cette perspective, cette contribution ne se limite pas à une analyse théorique, elle ouvre également la voie à des propositions pédagogiques concrètes, telles que des grilles de classification, des activités de discrimination contextuelle et une approche métacognitive pour aider les apprenants à surmonter ces obstacles. Toutefois, ce travail reste une première étape qui appelle des investigations empiriques plus approfondies, notamment par le biais d'études de terrain et d'expérimentations pédagogiques ciblées. Enfin, la réflexion menée dans cet article met en évidence l'urgence de développer des outils didactiques spécifiques pour les enseignants de FLE au Ghana, afin de combler les lacunes existantes et d'enrichir les pratiques pédagogiques. Une telle approche pourrait non seulement favoriser une meilleure acquisition lexicale, mais aussi renforcer l'efficacité des programmes d'enseignement du français en contexte anglophone, contribuant ainsi à une meilleure maîtrise de la langue et à une communication interculturelle plus fluide.

Bibliographie

- Abakah, E. (2015). *Language interference in second language acquisition: A Ghanaian perspective*. University of Ghana Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Longman.

- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fisiak, J. (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher*. Pergamon.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.)*. Routledge.
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. Longman.
- Koné, A. (2020). *Le français et la compétitivité professionnelle en Afrique de l'Ouest*. L'Harmattan.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*, 54(2), 186–205.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Ringbom, H. (1987). *The role of L1 in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D., Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York.