



UNIVERSITE
D'ABOMEY-CALAVI

REPUBLIQUE DU BENIN

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (MESRS)

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI



FACULTE DES LETTRES, ARTS
ET SCIENCES HUMAINES

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES (FLASH)

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE
(Espace, Cultures et Développement)

THESE DE DOCTORAT UNIQUE

Filière : Linguistique

Option : Didactique des Langues

THEME

**TAXINOMIE ET ANALYSE DES ERREURS LINGUISTIQUES DES
ELEVES FONPHONES EN APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS :
POUR UNE APPROCHE LINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE EN
DIDACTIQUE DES LANGUES**

Présentée par :

Julien Koffi GBAGUIDI

Laboratoire de Dynamique des Langues et Cultures à Calavi

Jury n°0180 / 09/ UAC/ SG/ VR-RU-SP/ CS/ SA

President: Prof Hounkpati CAPO (FLASH, UAC)

Rapporteur: Prof Flavien GBETO, Directeur de la Thèse (FLASH, UAC)

Examineurs : - Prof Adrien HUANNOU (FLASH, UAC)

- Prof Mamoud IGUE (FLASH, UAC)
- Prof Antoine AFEU (FLASH, Lomé)
- Prof Gérard KEDREBEOGO (CNRS, Ouagadougou)

Soutenue le 10 février 2009

RESUME

Nous nous proposons dans cette thèse d'évaluer les compétences linguistiques des apprenants fonophones du français. Il s'agit également d'identifier et d'expliquer les erreurs linguistiques commises par ceux-ci. L'étude a porté sur 360 informateurs soumis au test de Chaudenson en zones rurale, semi-urbaine et urbaine, suivant les niveaux CM2, Troisième et Terminale. En plus du test de Chaudenson qui couvre les compétences de CO, CE, PO et PE, l'étude s'est aussi intéressée à la compétence de CO chez 40 élèves au cours d'exposé et chez 40 autres au cours de la production de conte. Les évaluations écrites en classe ont été aussi prises en compte. Les hypothèses de la recherche sont déduites de théorie de Krashen (1982, 1999 et 2006).

L'étude a révélé que très peu d'élèves peuvent être considérés comme francophones selon le test de Chaudenson. Selon les zones, les résultats sont graduels, allant des ruraux aux urbains en passant par les semi-urbains et selon les niveaux, les résultats sont aussi progressifs, allant du CM2 en Terminal en passant par la Troisième. Ces résultats qui prouvent l'importance du filtre affectif, du bain linguistique et de la motivation dans l'acquisition des langues d'une part, la prise en compte des langues en présence en situation de multilinguisme qui détermine les confusions dues à l'influence mutuelle des langues les unes sur les autres, donc l'influence de la langue fon sur la langue française dans le cas de cette recherche d'autre part. Ces résultats confirment nos hypothèses. Et l'objectif qui a visé à montrer qu'on ne peut enseigner le français au Bénin en ignorant la présence des langues nationales est atteint. Les erreurs commises par les apprenants sont d'ordre phonético-phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique, orthographique et dépendent dans une large mesure de l'influence du fongbè sur le français.

Enfin, les grandes orientations et suggestions proposées par le présent travail sont :

- Associer la langue française (L2) et le fongbè (L1) selon une approche intégrative et une pédagogie différentielle dans l'apprentissage du langage et des langues. Une telle approche peut être étendue au partenariat entre le français et les autres langues nationales.
- Elaborer les programmes scolaires de façon participative en associant tous les acteurs du système éducatif, les spécialistes et les experts de différents domaines, afin d'éviter les polémiques comme le cas des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE).
- Planifier les approches didactiques d'enseignement des langues en tenant grand compte des erreurs linguistiques commises par les apprenants et former les formateurs à la linguistique différentielle en contexte multilingue.

Tout au long du travail, nous avons abordé des questions liées à la pragmatique linguistique, à la linguistique appliquée à la didactique des langues et à la linguistique pure. En définitive, nos suggestions sont en parfaite concorde avec l'approche d'éducation multilingue proposées par l'Unesco. Leur mise en œuvre dépend d'une volonté politique réelle des gouvernants qui doivent prendre des décisions objectives et impératives pour la dynamique du système éducatif béninois.

Mots clés : erreur, langue, influence, multilingue, didactique.

Sommaire

Introduction Générale

- 0.1. Problématique de la recherche
- 0.2. Objectifs de la recherche
- 0.3. Orientation théorique
- 0.4. Hypothèses de travail
- 0.5. Point des travaux : revue de la littérature

Chapitre 1 : Notes sur la langue française, le français et méthodes de collecte des données

Chapitre 2 : Mesure du Seuil Minimal Individuel de Compétence en français selon le test de Chaudenson (1996)

Chapitre 3 : Identification et analyse des erreurs linguistiques

Chapitre 4 : Quelques méthodes de correction des erreurs et quelques approches didactiques

Conclusion Générale

- 0.1. Récapitulatif
- 0.2. Contribution scientifique
- 0.3. Perspectives

CHAPITRE 0 : Introduction Générale

La recherche linguistique et la promotion des méthodes en didactique des langues sont devenues une préoccupation majeure des sociétés en général, des acteurs du système éducatif et des chercheurs en particulier. Au Bénin, des efforts se font pour atteindre l'excellence grâce à une gestion plus ou moins bonne du langage dans les écoles.

Le constat que l'on fait en général en observant le système éducatif béninois est que les autorités gouvernementales, les parents d'élèves, les enseignants et même les élèves se plaignent de la baisse de performances des apprenants du français. Sur qui doit-on rejeter la responsabilité ? Des réponses plus ou moins exhaustives ont été déjà apportées à cette question, par exemple dans le numéro 9 de la revue Langage et Pédagogie 9. Ce numéro, publié par les soins du CEBELAE, regroupe les communications lues aux deux Tables Rondes sur l'Enseignement du français au Bénin en 1987 et 1995. Au cours de ces assises, il était question d'identifier les causes de la baisse de niveau de langue en français et les responsabilités des divers acteurs de l'éducation. La persistance du phénomène de baisse de niveau en français d'une part et du phénomène des nombreuses erreurs linguistiques commises en français par les apprenants d'autre part, semble être liée à l'environnement multilingue de l'apprenant et aux approches didactiques qui ne tiennent toujours pas compte d'un tel environnement.

C'est la raison qui fonde notre entreprise de recherche sur les erreurs linguistiques commises par les élèves fonphones en apprentissage du français au cours primaire et au cours secondaire. Le choix de notre thème est guidé par les raisons suivantes :

- ✓ Premièrement, nous pensons que pour comprendre les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde comme le français au Bénin, il faut questionner les manifestations du langage humain chez les apprenants fonphones.
- ✓ Deuxièmement, nous voulons contribuer aux recherches en didactique des langues en réfléchissant davantage sur l'approche cognitive, en analysant les erreurs linguistiques selon la vision de la pragmatique cognitive en linguistique.

- ✓ Troisièmement, nous pensons qu'il faut s'intéresser aux rapports entre enseignants et apprenants pour une didactique des langues efficace et efficiente.

0.1. Problématique de la recherche

Dans ce travail, nous n'avons pas de fausse modestie de répondre à des besoins actuels en didactique des langues. Pour y parvenir, nous pensons que l'évaluation des compétences et des performances linguistiques par l'analyse des erreurs est indispensable pour mieux orienter les activités en didactique des langues. Dans ce domaine, des travaux ont été menés par des chercheurs (nationaux et étrangers). Au nombre de ces travaux, on peut citer Sah (1991), Djihouessi (1992), Bada (1996), Akowanou (1998), Kouassi (2000), Aïgnon (2003), Kpodonou (2004), Yaro (2004), Gbogblénou (2004), Emmanonhoué (2005) et Djihouessi (2006). La plupart de ces travaux ont évalué les compétences linguistiques des apprenants et les approches pédagogiques. Mais, ils n'ont pas abordé de façon rigoureuse l'analyse des erreurs linguistiques selon une approche cognitive. Toutefois, quelques-uns nous ont davantage orienté dans notre démarche scientifique. Il s'agit de Yaro (2004), Djihouessi (2006), Emmanonhoué (2005) et Amoussou (2008).

En effet, Emmanonhoué (2005), tout en exploitant l'approche de Chaudenson (1995) sur l'évaluation des compétences linguistiques en français et tout en faisant sienne la conclusion de Bada (1996 : 23) selon laquelle « L'évaluation des compétences linguistiques en français est indispensable, non seulement dans tout le secteur de l'éducation et de la formation, mais généralement pour toute action de diffusion du français. », en est arrivé à identifier les erreurs linguistiques dues à l'influence de la langue fɔn sur la langue française après avoir étudié les compétences linguistiques des élèves de niveau troisième. Yaro (2004), après avoir évalué les niveaux de compétence des scolaires au Burkina Faso, a identifié les causes de l'échec scolaire qui serait dû, dans les milieux ruraux à l'absence de bain linguistique, de manque de supports didactiques et d'effectifs pléthoriques partout ailleurs. Djihouessi (2005), lui, soutient la thèse selon laquelle pour avoir des résultats meilleurs en didactique du français, langue seconde, il y a nécessité de contextualiser les enseignements en tenant compte de la culture des apprenants. Amoussou (2008) a montré l'influence de la langue baatonum (L1) sur l'usage du

français (L2) en formulant des règles pour expliquer les erreurs commises par les apprenants.

Notre travail de recherche, qui fait suite aux réflexions menées dans le cadre de notre mémoire de DEA, entend revenir sur les erreurs linguistiques pour approfondir certaines des hypothèses émises. Nous pensons que l'enseignement du français ne saurait réussir si l'on ne tient pas compte des réalités culturelles des apprenants et des connaissances linguistiques qu'ils ont en L1, leurs langues maternelles.

Nous nous proposons de réfléchir sur l'influence de L1 sur L2 en étudiant le cas spécifique des élèves fonphones en apprentissage du français.

Les questions qui nous intéressent sont les suivantes :

- Quelles sont les causes des erreurs linguistiques des élèves fonphones en apprentissage du français ?
- Quelle taxinomie peut-on faire desdites erreurs ?
- Quelles sont des approches de solution pour améliorer les activités didactiques dans l'apprentissage du français en partenariat avec la langue fon, et avec les langues nationales?

0.2. Objectifs de la recherche

Nous voudrions partir des postulats suivants émis par certains chercheurs :

- ✓ On ne peut pas enseigner avec efficacité la langue française aux Africains, comme si c'était leur langue maternelle. L'enseignement–apprentissage du français doit être nécessairement lié aux spécificités des langues maternelles des apprenants (Akoha 1999).
- ✓ L'enseignement de l'oral doit être renforcé pour favoriser l'acquisition de l'écrit et la production écrite. Cette position est formulée par Galisson (1970) et Reboullet (1971), selon qui : « l'enrichissement lexical est acquis surtout à l'oral et favorise par ricochet la production écrite. »

Partant de ces opinions, notre projet de thèse vise les objectifs ci-après :

0.2.1. Objectif Global

A partir de l'analyse des erreurs linguistiques, il s'agit de montrer que le français appartenant au groupe italo- celtique, de la famille indo-européenne, ne peut

être enseigné de façon efficace et efficiente aux Africains, notamment aux Béninois en général et aux fɔn en particulier en négligeant le partenariat avec les langues nationales.

0.2.2. Objectifs spécifiques

- ✓ Montrer que la didactique du français doit s'appuyer sur une analyse objective des erreurs linguistiques ; ce qui implique qu'il faut conduire une analyse contrastive conséquente (James 1980) ;
- ✓ Montrer que les méthodes d'enseignement–apprentissage doivent tenir compte des apprenants et de leurs capacités cognitives (Tardif 1992).
- ✓ Montrer que le principe cognitif de pertinence et le principe communicatif de pertinence contribuent à l'analyse des erreurs linguistiques (Sperber & Wilson 1989).
- ✓ Montrer que la pragmatique cognitive cherchant à isoler, décrire, prédire les mécanismes inférentiels rendant compte des données liées aux non-dits, aux sous-entendus, et à expliquer le fonctionnement de l'esprit humain par des hypothèses mécanistes et naturalistes, est exploitable en analyse des erreurs linguistiques et permet d'interpréter le sens intentionnel, l'analyse du discours et les phénomènes d'erreurs (Jambin 1999).

0.3. Orientation théorique

Ce travail qui s'inscrit dans l'optique de la linguistique appliquée à la didactique des langues, s'appuie sur plusieurs courants théoriques allant de la linguistique pragmatique (inspirée des sciences cognitives) à la linguistique pure en passant par la didactique des langues.

0.3.1. La linguistique pragmatique

La linguistique pragmatique tire sa substance des sciences cognitives et de la théorie de l'information développées à partir des années 1950-1960. Les travaux de John von Neumann, Norbert Wiener, Alan Turing et Warren McCulloch ont été remarquablement appréciés dans le domaine des sciences cognitives. Le cognitivisme représente l'ensemble des théories qui portent sur les processus d'acquisition des connaissances issues de l'intelligence artificielle et de la cybernétique. Etymologiquement, le terme vient du latin "Cognitio" et signifie

connaissance. Le cognitivisme part donc de la connaissance selon laquelle le langage est signe d'une structure sous-jacente de traitement de l'information, qui est décrite en termes d'algorithmes et d'automates. L'information basée sur des termes algorithmiques et automatiques qui ne sont rien d'autre que des représentations mentales permettant le passage du sémantique qu'est le langage au biochimique que sont les neurones du cerveau, doit être analysée comme une pensée sous forme de calcul. Le cognitivisme tente donc d'expliquer la mobilisation des connaissances acquises dans la résolution de problèmes. Le cognitivisme associe donc les difficultés et les erreurs des apprenants aux diverses complexités de compréhension des consignes, du traitement de l'information, des dispositions métacognitives.

Plusieurs chercheurs ont apporté leur contribution à l'évolution des sciences cognitives de 1950 à nos jours. Herriot (1992) a montré que la réalité pensante, l'âme intellectuelle ou l'esprit et le corps sont inséparables. Selon lui, ces deux éléments qui justifient la dualité de l'être humain interagissent de manière réciproque au niveau d'un curieux organe qu'est la glande pinéale. Ehrlich-Rémond et Tardieu (1993) puis Rémond et Ouet (1999) ont précisé l'objet des sciences cognitives. Cet objet est de découvrir par la méthode scientifique, les bases matérielles des facultés et des compétences les plus élevées du cerveau de l'homme c'est-à-dire la perception, la mémoire, le langage, le raisonnement, les actions, les intentions, l'attention et la conscience en tenant compte des potentialités biologiques et cybernétiques dudit cerveau. Rémond et Ouet (1999) et Mendo (2001) ont montré que les connaissances métacognitives sont liées à la compréhension des capacités cognitives et que les identifier favorise la manière d'enseigner la compréhension. L'enseignement de la compréhension permet d'accroître les capacités de compréhension efficiente des apprenants. Piaget (1969) et Taylor (1975) ont montré, quant à eux, les rapports cognition-pensée et langage-cognition. Ils ont expliqué que le développement de la pensée de l'enfant, ses motivations, sa manière de formuler les concepts et ses aptitudes à résoudre les problèmes par la manipulation des concepts, par la logique et par la psychologie, sont liés à la cognition d'une part. Le langage, la formation des concepts linguistiques en rapport avec les éléments réels du monde, jouent un rôle important dans le développement cognitif d'autre part. Vygotsky (1997), Piaget (1969) se sont intéressés comme Krashen à l'approche cognitive dans le processus d'apprentissage. Vygotsky a inventé la notion de zone

proximale de développement pour rendre compte des liens entre l'apprentissage et le développement. Ces liens sont analysés dans un contexte social et dans un contexte cognitif, du fait que l'enfant entretient des relations sociales et cognitives avec un autre plus expérimenté. Piaget, quant à lui, dans la perspective de l'école génétique, a montré l'importance des jeux pour développer la fonction sémiotique de représentation du monde et l'intelligence cognitive proprement dite de l'enfant-apprenant. Vygotsky et Piaget montrent la complémentarité entre le behaviourisme (théorie du langage par le comportement) et le cognitivisme (théorie du langage par la pensée). La complémentarité entre le behaviourisme de Piaget et le cognitivisme de Vygotsky, s'observe surtout au niveau du processus du développement de l'enfant qui repose essentiellement sur l'acquisition du langage et la créativité chez l'enfant. Cette acquisition du langage se fait avec le milieu socioculturel dans lequel l'enfant baigne et acquiert des comportements d'une part et s'accommode à la pensée, à la créativité et à l'abstraction d'autre part. Ils rejoignent Krashen qui met l'accent sur l'importance du cadre social et de l'affection linguistique de l'enfant dans le processus d'apprentissage. Piaget parle de méthode génético-structurale d'élaboration cognitive. Selon cette méthode, connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes. La méthode génético-structurale se fonde sur les échanges entre l'élève, sujet agissant, et un milieu composé d'objets naturels ou culturels à connaître, et au sein duquel le sujet est placé. Ces échanges s'actualisent en structuration mutuelle du milieu par l'individu qui procède à des représentations à des fins cognitives. Ces échanges se font également par assimilation aux structures mentales de l'individu influencé par le milieu qui lui impose ses contraintes et ses schèmes assimilateurs. Nous en déduisons qu'on ne saurait négliger l'influence de L1 sur L2, puisque L1 est la langue première de socialisation de l'enfant, laquelle lui impose naturellement ses schèmes assimilateurs. La méthode génético-structurale est génétique, puisque liée à la construction des structures mentales du sujet. Elle est structurale, car le sujet construit les structures mentales en structurant ou en restructurant le réel ou ses représentations symboliques. Nous en convenons qu'il est important que l'enfant étudie dans la langue du milieu de vie dans les premières années de sa scolarisation. La méthode génético-structurale considère que le sujet structure les informations qu'il reçoit et celles-ci le structurent à leur tour. Les principes fondamentaux de cette méthode sont :

- ✓ Le principe d'assimilation qui consiste à présenter des contenus assimilables. En pratique, cela conduit à recenser préalablement à toute étude, les connaissances dont les élèves pourront disposer pour appréhender l'objet étudié.
- ✓ Le principe d'accommodation qui consiste à choisir des situations ou des notions pourvues de propriétés ou de caractères nouveaux susceptibles d'entraîner une transformation des représentations ou des schèmes acquis jusque là.
- ✓ Le principe téléologique qui consiste à prendre en compte les finalités : celles de l'éducation et celles de l'éduqué, c'est-à-dire l'intégration du futur dans le présent des situations didactiques.
- ✓ Le principe de médiation ou d'enseignement qui recommande la fonction de l'éducateur dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'activité de l'élève doit être perçue comme une référence centrale.

0.3.2. La linguistique dite pure

S'il est indéniable qu'on ne saurait se passer des dispositions cognitives de l'enfant dans l'analyse des erreurs commises par les apprenants, il est tout aussi vrai que ce qui est en cause ici, ce sont les structures de deux langues en présence. Il est donc nécessaire de tenir compte de ces structures dans l'analyse des erreurs linguistiques. Les méthodes de l'analyse contrastive sont donc tout aussi importantes que les méthodes cognitives.

L'analyse contrastive a pour objectif la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues à tous les niveaux de description, pour mettre en évidence leurs différences et pour mieux comprendre certaines difficultés relatives à l'apprentissage de L2 par rapport à L1. L'analyse contrastive part du principe selon lequel toute erreur commise par l'apprenant trouve sa source dans la langue maternelle à cause du phénomène d'interférence, l'apprenant possédant déjà un bagage linguistique dans la langue maternelle et son stade de développement cognitif est plus avancé dans la langue maternelle L1 que dans la langue cible L2. D'où la nécessité d'expliquer les contrastes entre L1 et L2 dans l'analyse des erreurs linguistiques. C'est ici que nous aurons recours aux principes de la linguistique descriptive, par exemple la méthode des règles phonologiques.

0.3.3 La didactique

La théorie linguistique en didactique des langues pour laquelle nous avons opté est celle de l'acquisition de la langue seconde telle que préconisée par Krashen S. (1982). Cette théorie élaborée reprend plusieurs considérations théoriques des travaux antérieurs de son auteur (Krashen 1978,1980,1981 et 1982). La théorie de Krashen est basée sur deux postulats :

- ✓ L'enseignement-apprentissage-acquisition d'une langue en général et d'une langue seconde en particulier doit être centré sur la méthode audio-orale ;
- ✓ L'enseignement-apprentissage-acquisition d'une langue en général et d'une langue seconde doit être focalisé sur la méthode de translation grammaticale.

Krashen (1982) entend par méthode audio-orale, les activités pédagogiques favorisant l'acquisition de la langue par le renforcement de la pratique de l'oralité. Cela suppose que l'enseignant accorde aux apprenants une large possibilité de s'exprimer en évitant de les corriger au fur et à mesure qu'ils commettent des erreurs. Cela favorise sans doute une certaine confiance chez les apprenants au niveau des productions orales. L'absence de cette méthode audio-orale, on le verra, est l'une des causes des erreurs linguistiques commises par les élèves fon en apprentissage du français.

Par translation grammaticale, Krashen entend les activités pédagogiques mettant l'accent sur l'étude de la grammaticalité de la langue, surtout à l'écrit. Cela suppose que la langue maîtrisée plus ou moins par l'apprenant à l'oral devra être traitée avec plus de minutie en attirant l'attention de ce dernier sur les outils grammaticaux et leurs fonctions respectives.

Les principales hypothèses qui fondent cette théorie d'acquisition de la langue seconde sont les suivantes :

- ✓ Hypothèse 1 : L'acquisition est plus importante que l'apprentissage, l'acquisition dépendant de deux conditions essentielles : la compréhension de la langue et de sa structure sous-jacente puis l'affection ou la volonté de mémoriser les données de cette langue. ;

- ✓ Hypothèse 2 : L'apprentissage de la langue seconde dépend de l'environnement linguistique, de la couverture géographique de cette langue et de son statut qui peuvent motiver ou non les apprenants ;
- ✓ Hypothèse 3 : l'âge des apprenants est un facteur déterminant : les enfants plus âgés acquièrent ou apprennent la langue plus vite que les enfants moins âgés ; les plus âgés semblent plus attentifs que les moins âgés. Cette hypothèse rejoint les recherches de Jean Piaget (1924, 1945, 1950 et 1969) qui ont montré que la langue n'est pas la seule condition pour que se développent les opérations intellectuelles ; une certaine maturation biologique favorise l'intériorisation des structures logiques.
- ✓ Hypothèse 4 : L'acculturation est une cause majeure de la lente acquisition de L2, car elle ne favorise pas la communication dans l'environnement culturel, lequel est très important dans l'acquisition et l'apprentissage de L1, L2.....Ln
- ✓ Hypothèse 5 : les potentialités linguistiques des apprenants dans la classe et leurs potentialités ou leurs possibilités de pratique de la langue sont déterminantes ; h_5 est la résultante de h_3 et de h_4 .
- ✓ Hypothèse 6 : Les apprenants peuvent entendre et/ou écouter beaucoup plus qu'ils ne peuvent dire ou chercher à propos de tout, pour communiquer. Pour corriger cette insuffisance qui ne favorise pas l'acquisition et l'apprentissage de façon optimale, il faut souvent donner la parole aux apprenants ou leur permettre d'écrire souvent. Cela favorise une mémorisation optimale même si cela n'implique pas l'acquisition systématique de la grammaire ;
- ✓ Hypothèse 7 : L'apprentissage n'est pas synonyme d'acquisition car on peut apprendre la grammaire d'une langue sans l'acquérir. L'acquisition de la grammaire dépend d'un apprentissage consciencieux et rigoureux. La simple règle de contraction de + le = du en français, peut échapper à un apprenant peu rigoureux ;
- ✓ Hypothèse 8 : L'incompétence de l'enseignant est un facteur qui explique les mauvais résultats chez les apprenants ;
- ✓ Hypothèse 9 : La correction des erreurs doit être faite avec délicatesse pour ne pas choquer l'apprenant.

0.4. Hypothèses de travail

La problématique et les objectifs visés par le présent travail nous ont permis de formuler les hypothèses de travail ci-après :

- 1- Les erreurs linguistiques commises par les élèves sont dues à la non-maîtrise de la langue, du coup des structures linguistiques du français (hypothèse 1 de Krashen).
- 2- Les niveaux bas des élèves sont dus au fort taux de non-francophones au Bénin considéré d'un point de vue géo-politique comme un espace francophone, d'où l'insuffisance de bain linguistique (hypothèse 2 de Krashen).
- 3- Les erreurs linguistiques commises par les élèves sont dues à l'inattention (hypothèse 3 de Krashen).
- 4- Les erreurs linguistiques sont dues à la confusion des règles linguistiques (hypothèses 5 et 7 de Krashen).
- 5- Les erreurs linguistiques sont dues à l'influence de L1 sur L2 conformément aux différents espaces contrastifs entre le français et le fongbè (hypothèses 1, 2 et 4 de Krashen).

0.5 Plan de la thèse

Notre étude comporte quatre principaux chapitres :

- ✓ Dans le chapitre 1, nous avons réfléchi sur le statut des langues en présence sont abordées. Nous y avons présenté brièvement les structures linguistiques du français et du fɔn. Enfin le chapitre a abordé le cadre d'étude et la collecte des données.
- ✓ Le chapitre 2 présente les résultats statistiques du test de Chaudenson (1996) et détermine le seuil minimal individuel de compétence en français de nos enquêtés ;
- ✓ Le chapitre 3 présente les erreurs linguistiques et tente une analyse desdites erreurs ;
- ✓ Dans le chapitre 4, nous avons proposé des méthodes de correction des erreurs des apprenants et des approches didactiques. Les approches de solutions sont proposées en guise de suggestions.

CHAPITRE 1 : Notes sur la langue fɔ̀n et le français

1.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons présenter successivement les statuts des langues en présence, à savoir le français et le fɔ̀n, leurs structures linguistiques respectives. Ensuite, nous allons présenter le cadre de notre étude et enfin la méthode de collecte des données.

1.1. Statut des langues en présence

1.1.1. Le français face aux langues nationales

Nous ne saurions parler du statut des langues en présence sans évoquer la politique linguistique du Bénin. Selon Gbéto (2007), il existe, en effet, trois moments dans la politique linguistique de la nation béninoise : de 1960 à 1972, de 1972 à 1990, de 1990 à nos jours. Durant ces trois moments, le français est demeuré la seule langue de promotion sociale. Cette situation se comprend si l'on se réfère au rôle joué par la colonie du Dahomey dans la formation de l'élite francophone. Le Dahomey était en effet désigné comme étant le quartier latin de l'Afrique, position que les Béninois ne veulent pas se faire ravir par une autre nation africaine. En effet, malgré la volonté à maintes fois affirmée d'introduire les langues nationales dans l'enseignement, ceci n'est jamais devenue une réalité vraiment tangible.

Toutes les lois fondamentales de la République du Dahomey de 1960 à 1972 proclament le français comme la seule langue officielle (Toudonou J. Athanase & Césaire Kpenonhoun 1997), sous prétexte que cette langue serait une langue d'ouverture sur l'extérieur et qu'elle serait la langue de sauvegarde de l'unité nationale face aux particularismes ethniques.

Sous la révolution de 1972, le discours envers les langues nationales devient différent, puisque, dès le discours-programme de novembre 1972, il s'agira de « revaloriser nos langues nationales et de réhabiliter notre culture en l'adaptant aux besoins de nos masses laborieuses ». La constitution marxiste du 26 Août 1977 réaffirme la nécessité pour toutes les nationalités de [jouir] de la liberté d'utiliser leur langue parlée et écrite et de développer leur propre culture ». La loi d'orientation sur

l'école nouvelle (Loi N° 75-30 du 30 juin 1975) stipule que : Article 1 : L'école nouvelle doit être libérée de toute aliénation culturelle [...] Article 2 : Les langues nationales doivent être introduites progressivement dans l'enseignement d'abord comme matière d'enseignement ensuite comme véhicule du savoir ». Pendant la période révolutionnaire, les langues nationales ont eu le temps de reprendre leur place, parce qu'elles sont entrées en force à l'assemblée, la commission nationale de linguistique (aujourd'hui CENALA) a vu le jour avec l'Atlas sociolinguistique du Bénin (voir CNL 1983), les campagnes d'alphabétisation des masses laborieuses sont actives, des linguistes ont été formés à l'université grâce à la création d'un département de linguistique, les langues nationales sont introduites au CESE à partir de 1980 (voir Guédou 1987 et Gbéto 2007). Quant au français, bien qu'il soit déclaré langue de travail, il trône majestueusement dans la superstructure de l'école : il est demeuré matière et véhicule du savoir (Bamgbose, 2000).

La conférence des forces vives de la nation tenue en février 1990 marqua la fin de l'ère révolutionnaire et le début du processus dit démocratique dans le pays. Les Etats Généraux de l'éducation tenus du 2 au 9 octobre 1990 ont recommandé l'introduction des langues nationales dans l'éducation formelle, non seulement au CESE, mais en partenariat avec l'apprentissage du français dès la seconde année. Une note circulaire ministérielle N° 0094/MEN/EMB/DGM/DEM du 29-9-91 réaffirme la nécessité d'enseigner les langues nationales à la maternelle : « Pour permettre une transition harmonieuse entre le préscolaire et l'école primaire, l'utilisation de la langue française se fera uniquement en 2^{ème} année de CESE et ne prendra en compte que les activités d'expression orale et les activités pré mathématiques ». La constitution du 11 décembre 1990 rétablit la suprématie de la langue française en la proclamant langue officielle et se ravise en son article 11 en disant : « Article 11 : Toutes les communautés composant la Nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues parlées et écrites et de développer leur propre culture tout en respectant celles des autres. Le relevé du conseil des ministres en date du 15 juillet 1992 recommande de :

- ✓ Intensifier la recherche linguistique appliquée sur les langues nationales ;
- ✓ Développer des outils de base pour l'alphabétisation ;

- ✓ Assurer un appui politique technique et financier aux activités éditoriales en langues nationales ;
- ✓ Créer un cadre national à la production littéraire en langues nationales
- ✓ Former le personnel des collectivités locales à l'usage écrit des langues du milieu

Toutes ces données montrent bien que les langues nationales sont valorisées théoriquement. Il reste que cela s'accompagne d'actions concrètes et de résultats probants. L'action la plus concrète en faveur des langues nationales dans le système éducatif formel est son insertion dans le champ de formation Education sociale selon les Nouveaux Programmes d'Etudes dont l'expérimentation remonte à 1998 et la généralisation à 2000. Cependant des polémiques persistent autour de ce programme. Pendant que l'introduction des langues nationales est mal gérée, les compétences linguistiques des apprenants en français diminuent. Ces polémiques reposent la problématique de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Conceição Y- S M. (2006) a donné une communication à cet effet, au cours du Forum organisé par le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle, le Ministère de la culture des sports et Loisirs et le Ministère du développement, de l'Economie et des Finances sur la revue du secteur de l'Education, du 26 septembre au 04 Octobre 2006. Cette communication a rappelé la loi N° 2003 –17 du 11 novembre 2003, portant organisation de l'Education Nationale en République du Bénin. Cette loi précise en son article 8 : « l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicules d'enseignement dans le système éducatif. » En conséquence, l'Etat doit promouvoir les recherches en vue de l'élaboration des instruments pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales aux niveaux maternel, primaire, secondaire et supérieur. Le communicateur a précisé que des Termes de Référence (TDR) ont été envoyés aux différents ministères en vue :

- de susciter leur adhésion à l'idée
- de solliciter leur participation aux séances de concertation qui vont permettre de définir les modalités

- d'élaborer le programme d'apprentissage en définissant préalablement les paramètres qui conditionnent l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel béninois. Ainsi la planification des actions d'octobre 2006 à octobre 2008 se présente comme suit :
- Faire l'état des lieux
- Tenir des séances de concertation
- Elaborer le projet du programme des langues
- Elaborer des documents de travail
- Former des formateurs, des enseignants

A partir d'octobre 2008, la planification prendra en compte :

- le démarrage de l'expérimentation du programme des langues dans quelques écoles ;
- l'évaluation de la phase d'expérimentation
- l'organisation des séances de concertation pour apprécier les résultats et définir les modalités de généralisation.

On comprend bien que cette communication n'a fait aucune allusion à l'enseignement des langues nationales dans le champ de formation Education Sociale selon les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE). Il se pose donc le problème de la gestion des langues nationales dans le système éducatif formel par l'Etat, précisément par le gouvernement.

Or l'Etat est une continuité. Par conséquent, il devrait être tenu grand compte de l'évaluation des résultats par rapport à l'enseignement des langues nationales dans les NPE qui continuent d'être exécutés jusqu'à nos jours.

Par ailleurs, il faut noter l'importance que la déclaration de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education des Adultes au Bénin (), accorde aux langues nationales. Cette déclaration propose théoriquement la promotion des langues nationales même dans le système éducatif formel.

Par ailleurs, les textes du conseil International de la langue française publiés par Alain Guillerrou, Président de la Biennale de la langue française en 1975, précise que le français est :

- une langue internationale
- un instrument de culture francophone
- la langue principale de la francophonie
- la langue de partenariat dans la francophonie.

Mais ce statut de la langue française ne rend toujours par compte des réalités linguistiques vécues par les populations dans l'espace francophone. C'est d'ailleurs Capo (2002), pense que le français a trois visages :

- celui de langue maternelle présent en France, mais pas dans toute la France à cause des minorités linguistiques Corses, Basques et Bretons qui possèdent leur propre langue maternelle. Le français langue maternelle est aussi attribué à tout individu qui l'a possédé comme sa première langue dès l'enfance ;
- celui de langue seconde est attribué aux Corses, aux Basques et aux Bretons en France. Le français est considéré à tort ou à raison comme langue seconde dans les pays l'ayant comme langue officielle.

Ce statut de langue seconde conféré au français est fortement controversé. Face à cette controverse, nous nous approprions l'interrogation de Capo (2002) qui stipule : « Hors de France, toutes les conditions sont-elles remplies pour parler de langue seconde ? »

Dans les pays africains dits francophones, les populations peuvent-elles l'acquérir au marché, à l'église, sur le terrain de jeu, à la gare, dans la rue, au cours d'une réunion, pendant une fête, à la veillée funèbre ? »

Au Bénin, le taux national d'analphabétisme est de 67,62% selon la déclaration de politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin du 07 mars 2001. En se référant à un tel chiffre et en considérant les résultats du test de Chaudenson soumis aux apprenants dans le cadre de ce travail de recherche (voir chapitre 2), lesquels attribuent un faible taux de francophones au vrai sens du terme, on peut oser dire que le français est une langue seconde pour quelques minorités vivant dans les zones urbaines Cotonou, Porto-Novo, Parakou, etc. et appartenant souvent à la classe d'enfants de fonctionnaires. En revanche, elle est une langue étrangère pour la grande majorité des populations béninoises, de même que les populations des pays où il n'est ni la langue nationale, ni la langue officielle. Dans ces pays, le français est utilisé par une minorité de personnes dans ces pays. Sa dimension véhiculaire est très faible.

1.1.2. La menace de l'anglais

Dans les relations internationales, et les activités commerciales dans le monde, l'anglais est manifestement présent et dominant. Cette glottophagie de l'anglais est menaçante aussi dans le monde scientifique. La réflexion de Jean

Langevin dans l'ouvrage intitulé le Français Langue Internationale faisant la synthèse des textes sur la biennale de la langue française en 1975, est édifiante. Jean Langevin, alors Professeur agrégé de physique, écrit :

« Depuis 1948, les chercheurs scientifiques des nations du continent européen abandonnent progressivement leurs langues maternelles pour la publication de leurs travaux. Déjà en 1972, la principale revue italienne de physique paraissait entièrement en anglais, l'allemande publiait en anglais plus de 50% de ses articles, la française également en moyenne 50%. Des congrès organisés en France par des sociétés françaises se tiennent entièrement en anglais, et le mouvement commence à gagner l'enseignement dans certaines facultés, où des conférences se donnent en anglais ... cette langue étant de beaucoup la plus répandue dans le monde scientifique, seul son emploi permet une diffusion universelle... Selon certains, l'emploi de l'anglais servirait même mieux, dans certains cas, la cause de la France, de sa culture et de réputation scientifique que celui du français.»

De ce qui précède, la menace de l'anglais est une réalité.

1.2 Structures linguistiques des langues en présence

1.2.1 La langue fon et son environnement linguistique

Le fongbe est une langue (nouveau-)kwa parlée au Bénin, principalement (voir CNL 1983). La langue fon est une langue gbe parlée principalement au Bénin et secondairement au Togo. C'est une langue New Kwa, ce qui correspond au Western Kwa de Greenberg.

La langue fon a pour variantes dialectales le kpasε, l'agbome, le maxi, le gun et le weme (Capo, 1991 :15) et (Gbéto, 2002). La langue fon qui a fait l'objet de notre étude, est le fongbe standard parlé au Sud du Bénin comme langue véhiculaire à Ouidah, Cotonou, Abomey, Allada, Abomey-Calavi, à Parakou, Natitingou, Djougou, Malanville, etc (Gbéto, 2002).

Selon Hoftmann et Ahohounkpanzon (2003), 40 à 45% de la population béninoise se sert de la langue fon, soit comme langue maternelle, soit comme langue véhiculaire ou langue de contact. La langue fon est par conséquent la plus importante langue nationale du Bénin. Selon Capo (1991 : 15), le fon fait partie des langues gbe qui comprend aussi le vhe, le guain, l'aja, et le phla-pha.

Nous présentons ci-dessous la situation du (nouveau-)kwa par rapport aux langues niger-congo et celle du fon par rapport aux autres langues gbe :

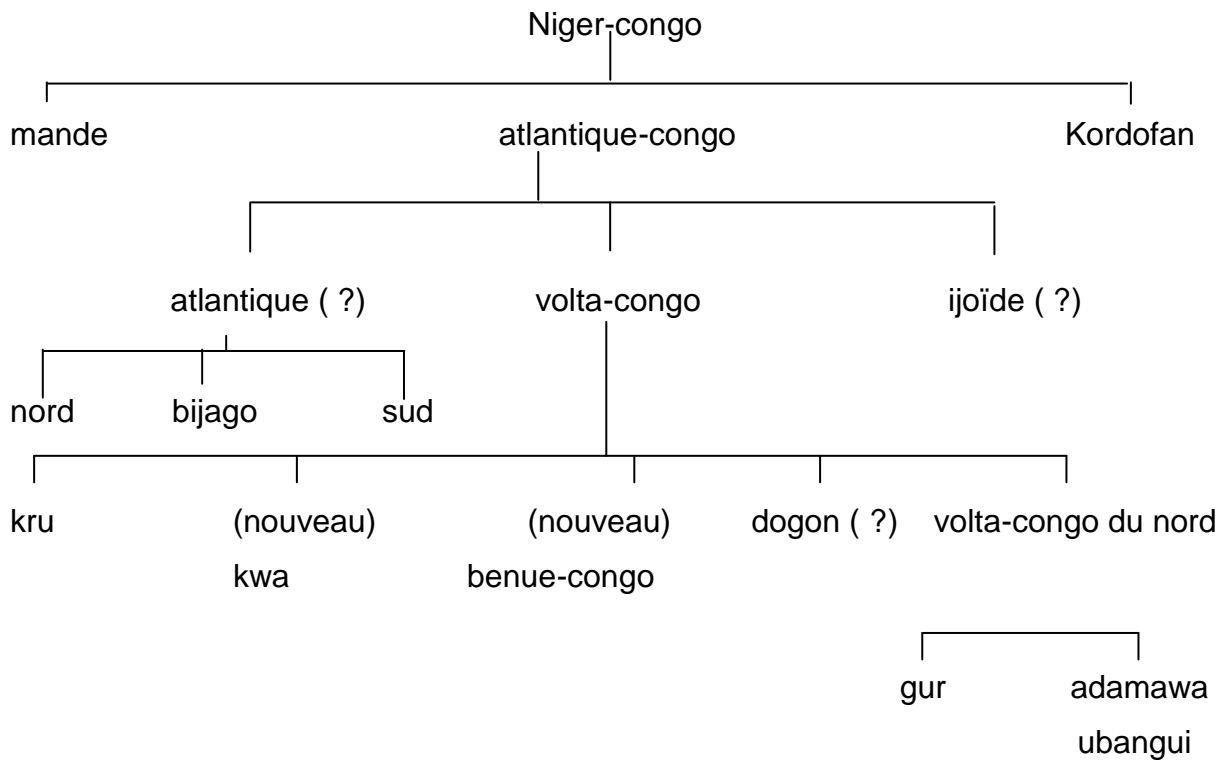


Schéma 1 : Le (nouveau-)kwa dans le niger-congo (selon Williamson, 1989)

1.2.2 Les parlers au Bénin selon Capo (2007) et Gbetto (2007)

On distingue les phyla suivants au Bénin : nilo-saharien, le niger-congo et l'afro-asiatique.

Phylum afro-asiatique

Une seule langue, le hausa, langue tchadique.

Phylum nilo-saharien

Une seule langue, le aynehã (avec deux parlers, le dendi et le zarma), langue songhai.

Phylum niger-congo

Branche atlantique

Une seule langue, le fulfude, langue atlantique du phylum niger-congo.

Branche bénoue-congo : une seule langue

Le ede (avec ses 11 parlars recensés comme ana, idaátsa, ifɛ, ijɛ, itsa, mok...le, nago, tsáabɛ, yorubá, ajashɛ et kɛtu), langue bénoué-congo du phylum niger-congo ;

Branche mandé : deux langues

- le boko (avec ses parlars boo et busa), langue mandé du phylum niger-congo ;
- le cenka, langue mandé du phylum niger-congo.

Branche kwa : trois langues

- le basila (anii), langue kwa du phylum niger-congo ;
- le guang (avec ses parlars foodo et basa), langue kwa du phylum niger-congo ;
- le gbe (avec ses 26 parlars recensés comme l'agunan l'ajá, l'ajlá, l'alada, l'ayizo, le cí, le defi, le fɔn, le gain, le gun, le gbesi, le ko, le masi, le movɔɔ, le phelá, le phla, le raxɛ, le sɛ, le setɔ, le tálá, le tɔfin, le tɔli, le tsáphɛ, le wací, le wéme, le xɛvie), langue kwa du phylum niger-congo.

Branche gur : treize langues

- le biali, langue gur du phylum niger-congo ;
- le waama, langue gur du phylum niger-congo ;
- le ditammari, langue gur du phylum niger-congo ;
- le yom, langue gur du phylum niger-congo ;
- le nateni, langue gur du phylum niger-congo ;
- le lokpa, langue gur du phylum niger-congo ;
- le gurma, langue gur du phylum niger-congo ;
- le kabiyɛ/tem, langue gur du phylum niger-congo ;
- le lambda, langue gur du phylum niger-congo ;
- le biyobɛ, langue gur du phylum niger-congo ;
- le mbɛlimɛ, langue gur du phylum niger-congo ;
- le bulba, langue gur du phylum niger-congo ;
- le baatɔnum, langue gur du phylum niger-congo ;

1.2.3. Un bref rappel des travaux essentiels sur le fɔn

Le fon est une langue qui a bénéficié de beaucoup de travaux de recherche linguistiques. Nous distinguerons les travaux en phonologie, en syntaxe, en lexicologie et en ethnolinguistique.

1.2.3.1 Les recherches en phonétique et en phonologie

La plus récente est celle de Yèhouénou (2006) qui est une thèse ayant porté sur la phonétique du fɔngbé. D'autres travaux antérieurs ont abordé des éléments de phonétique et de phonologie du fɔngbé dans une certaine mesure. Au nombre de ces travaux, on peut mentionner :

- Guédou (1985) qui est la thèse de doctorat de l'auteur soutenu en 1976 et publié par les soins de SELAF en 1985. Ce livre porte sur la langue et la culture fɔn;
- Akoha (1980) qui est également une thèse de doctorat sur quelques éléments d'une grammaire fɔngbé, en l'occurrence le nominal et le syntagme nominal ;
- Akoha (1991) qui est une thèse de doctorat d'Etat sur la syntaxe et la lexicologie du fɔngbé ;
- Gbéto (1997) qui est une thèse de doctorat portant sur une approche autosegmentale et dialectologique d'un parler Gbe de la section fɔn.

Selon ces travaux, les tableaux du système vocalique et du système consonantique peuvent être présentés comme ci- après

:

1.2.3.1.1 Les voyelles

Voyelles	Aperture	Antérieures	Postérieures
Orales	Degré 1	ɪ	u
	Degré 2	e	o
	Degré 3	ɛ	ɔ
	Degré 4	a	
Nasales	Degré 1	ɪ̃	ũ
	Degré 2	ẽ	õ
	Degré 3	ã	

Tableau 1 : Tableau du système vocalique du fɔngbé

àcè 'pouvoir'

àdǎ 'colère'

àkwé 'argent'

Le type CVCV

Au niveau de ce type de syllabe, on identifie

kpákpá 'canard'

gbàgbá 'bouc'

Le type VCVCV

Au niveau de ce type de syllabe, on identifie

àbàbà 'purée de haricot'

àtətə 'pénis non circoncis'

1.2.3.2.2 La syntaxe de la phrase nominale

La phrase nominale présente la structure suivante en fon (cf. Akoha 1980)

N + wε↑, dʒie↑, né

Exemples :

- àbàbà dʒie↑

- kpákpá nε

1.2.3.2.3. La syntaxe de la phrase verbale

Dans une proposition minimale, on a les constituants suivants : sujet + prédicat (v+ comp).

Plusieurs catégories grammaticales peuvent intervenir dans la production d'une phrase verbale : nom, verbe, adjectif, pronom, adverbe, déterminant, préposition, etc.

Les catégories grammaticales du fongbé ont été identifiées par Akoha (1980) et nous les adoptons. Selon Akoha, le système grammatical du fongbe comprend 30 catégories résumées dans le tableau ci-après :

<u>Catégorie</u>	<u>Exemple</u>	<u>Type</u> <u>d'inventaire.....</u>
<u>1. Nominal</u>	<u>gǎ " Chef "</u>	<u>Lexical non limité</u>
<u>2. Pronominal personnel sujet</u>	<u>é " il "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>3. Adverbal</u>	<u>mɔ "aussi "</u>	<u>Lexical non limité</u>
<u>4. Pronominal personnel emphatique</u>	<u>nyè " moi "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>5. Existentiel</u>	<u>dè "être "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>6. Actualisateur</u>	<u>wè " c'est "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>7. Indéfini</u>	<u>dé " un "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>8. Adjectival</u>	<u>dagbè " bon "</u>	<u>Lexical non limité</u>
<u>9. Pluralisateur</u>	<u>lé " les "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>10. Totalisateur</u>	<u>bĩ " tous "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>11. Fonctionnel</u>	<u>wutu " à cause de "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>12. Modalité verbale</u>	<u>kō "révolu "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>13. Anaphorique défini</u>	<u>ɔ " le / la "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>14. Possessif</u>	<u>cè " mien "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>15. Numéral</u>	<u>dōkpó "un "</u>	<u>Lexical non limité</u>
<u>16. Démonstratif</u>	<u>é.né " celui-là "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>17. Verbal</u>	<u>zě " prendre "</u>	<u>Lexical non limité</u>
<u>18. Négation</u>	<u>ǎ " nepas "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>19. Adjectival – adverbal</u>	<u>gǎjí " bien, bon "</u>	<u>Lexical limité</u>
<u>20. Existentiel</u>	<u>dɔŋ "être"</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>21. Déterminatif</u>	<u>sí " de "</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>22. Attributif</u>	<u>nú « à «</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>23. Pronominal personnel objet</u>	<u>yě « eux «</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>24. Verbo-nominal</u>	<u>yī – yì « action de partir «</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>25. Les interrogatifs</u>	<u>à « est-ce que «</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>26. Les interjectifs</u>	<u>bó " donc "</u>	<u>Lexical non limité</u>
<u>27. Relatif</u>	<u>děè « que «</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>28. Les coordinatifs</u>	<u>kabĩ « ou bien «</u>	<u>Grammatical limité</u>
<u>29. Les conjonctifs</u>	<u>nú « pour que «</u>	<u>Grammatical limité</u>

Tableau 3 : Les catégories grammaticales en fongbe (Akoha 1980)

Les schèmes d'énoncés verbaux simples et complexes se présentent comme suit (Tchitchi 1984) :

1.

V
P

Exemple en 1 : yi « va »

2.

V	N
P	X

Exemple en 2 : yi àximé « va au marché »

3.

N	V	N
S	P	O

Exemple en 3 : Koffi ze go .

4.

N	V	N	N
S	P	O	C

Exemple en 4 : Koffi ze go do xòmè.

Le verbe peut être élargi à gauche avec les morphèmes fonctionnels aspecto-modaux suivants : ná : déjà (incertitude), nĕ : habitude, kò : déjà (certitude), lé : encore, sō : part, ní : injonction, etc

Ce procédé l'élargissement par des morphèmes fonctionnels permet la gestion des aspects modalités verbales : futur proche, aspect habituel, aspect d'achèvement, aspect répétitif, modalité injonctive, aspect duratif, futur éloigné, etc

Voici des exemples illustratifs à partir du verbe wa signifiant venir :

1.				wá	venir
2.				wǎ	viens !
3.	é			wá	il est venu
4.	é			wá à	est-il venu ?
	é	ná		wá à	viendra-t-il ?
5.	é	kó		wá	il est déjà venu
6.	é	ná	kó	wá	il serait déjà venu
7.	é	ná	kó	nɔ wá	il aurait l'habitude de venir

Tableau 4 : le verbe venir conjugué suivant quelques formes morphologiques en fongbe

1.2.3.2.4. Les pronominaux

La langue fon présente les pronominaux suivants (voir Gbéto 2008) : sujets (conjointes et non conjointes), objet et possessifs.

1.2.3.2.4.1 Les pronoms personnels sujets

Conjointes

un	'je'	mí	'nous'
a	'tu'	mi	'vous'
é	'il,elle'	yé	'ils, elles'

Non conjointes

nyε	'moi'	mí	'nous'
hwe	'toi'	mi	'vous'
éyé	'lui'	yé	'ils, elles'

1.2.3.2.4.2 Les pronoms objets ou compléments

mi	'me'	mí	'nous'
we	'te'	mi	'vous'
i	'le, la'	yé	'les, eux'

Le pronom i assimile la hauteur de la voyelle finale du verbe (voir Gbéto 2008) :

é sí i [ésîi]	'il l'a respecté'
ē ru i [éqûi]	'il l'a mangé'
é dó l [édóè]	'il l'a planté'
é zé i [ézéè]	'il l'a pris'
é se l [éséè]	'il l'a déplacé'
é sò l [ésóè]	'il l'a frite'
é sà i [é sá è ~ é séè]	'il l'a vendu'

1.2.3.2.4.3 Les pronoms possessifs

ce	'mien'	mítɔn	'nôtre'
towe	'tien'	mitɔn	'vôtre'
étɔn	'sien'	yétɔn	'leur'

1.2.3.2.4.4 Les pronoms démonstratifs

Selon Hoftmann (2003), on distingue :

- le pronom de représentation de la proximité : élə (ce...ci, cet...ci, cette...ci, ces...ci) ;
- le pronom de représentation de l'éloignement : éne (ce...là, cet...là, cette...là, ces...là) ;

1.2.3.2.4.5 Les pronoms interrogatifs

Hoftmann (2003) a distingué :

- les pronoms interrogatifs en fonction qualificative : tɛ (quel, lequel, qu'est-ce que), nabi (combien, par exemple : quelle ou combien d'heure est-il ?) ;
- les pronoms interrogatifs en fonction nominale : mɛ (qui), ani (que, quoi), nabi (combien, par exemple : combien le vend-on ?)

1.2.4. Bref aperçu des travaux sur le français.

Il n'est pas aisé de donner un aperçu, même bref, des travaux réalisés sur la langue française. La difficulté se situe à plusieurs niveaux :

- les études diachroniques abondantes et celles synchroniques diverses sur cette langue.

- Certains travaux ont été réalisés dans des perspectives théoriques très diverses.

Les travaux qui nous ont inspirés dans la présente recherche sont :

- *la grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat et Rioul (2006, 3^{ème} tirage). Ce document à la fois scientifique et pédagogique fait le rapprochement autant que possible de la grammaire scolaire et des grammaires scientifiques.
- *Introduction à la linguistique contemporaine* de Moeschler et Auchlin (2006) qui nous permet d'explorer les rapprochements entre linguistique et grammaire d'une part, puis entre grammaire traditionnelle, grammaire structurale, grammaire générative et grammaire universelle. Le document nous a inspiré dans notre analyse des erreurs linguistiques en interprétant au mieux les questions de grammaticalité, d'agrammaticalité, d'anomalie syntaxique ou sémantique à partir des énoncés de nos enquêtés.

Il ne serait pas superflu, avant d'avancer dans le travail sur l'analyse des erreurs linguistiques des apprenants phonèmes du français, de situer le français dans la grande famille des langues européennes.

Le français est une langue latine issue de la branche italienne qui est, elle-même, issue du groupe italo-celtique, l'une des quatre subdivisions de la famille des langues indo-européennes :

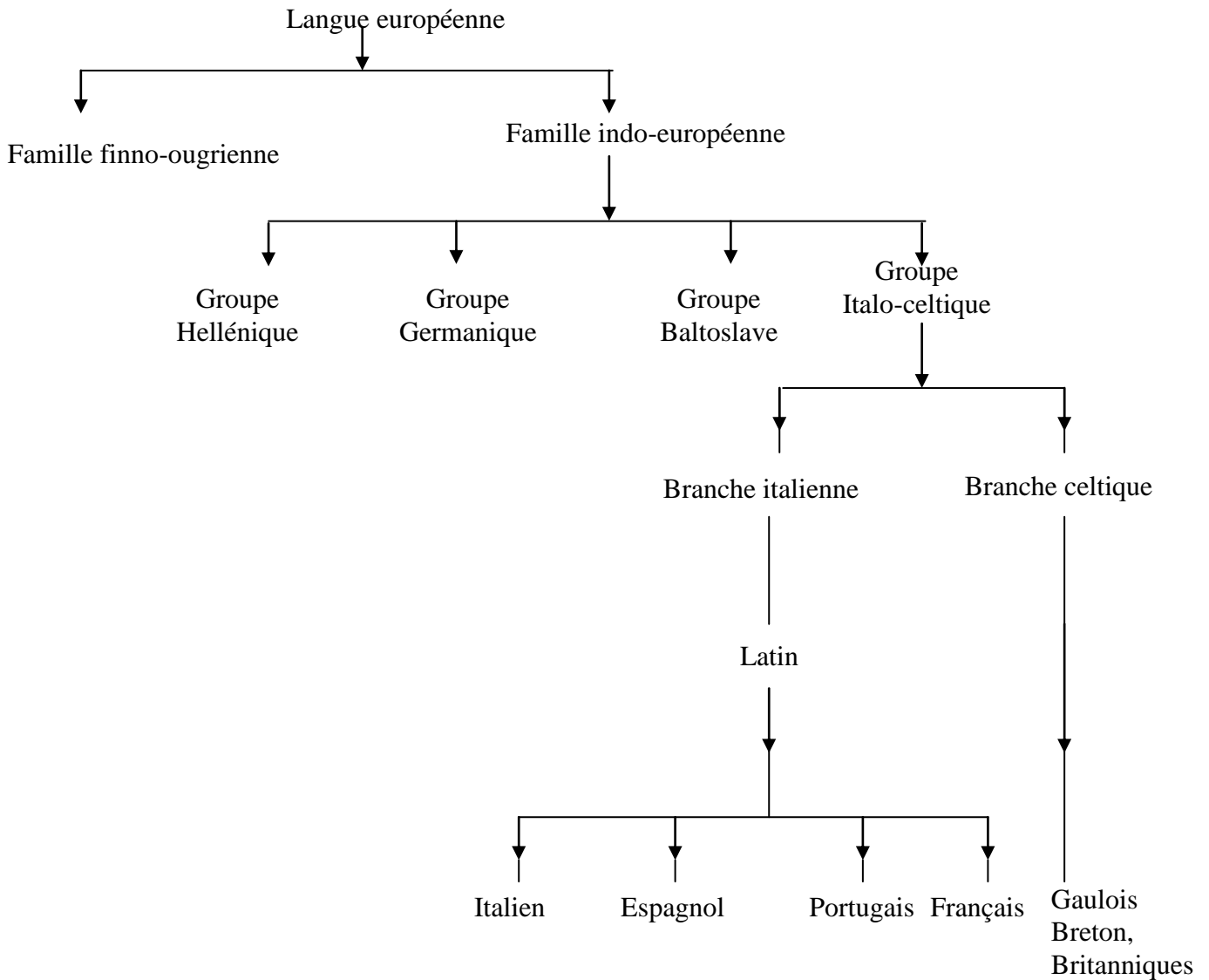


Schéma 2 : Le français dans la grande famille européenne. (Grevisse 1986, le bon usage langue française, 12^{ème} édition DUCULOT)

1.2.4.1 Phonétique et phonologie du français

La langue française distingue trente sept (37) phonèmes dont 16 voyelles, trois(3) semi-voyelles et 18 consonnes. Les tableaux ci-après donnent un aperçu des dits phonèmes.

Voyelles	Aperture	Antérieures	Postérieures
Orales	Degré 1	i y	u
	Degré 2	e ø	o
	Degré 3	ɛ œ	ɔ
	Degré 4	a	
Nasales	Degré 1		
	Degré 2	ɛ œ	ɔ
	Degré 3	ɑ	

Tableau 4 : Les voyelles du français

		Labiales	Dentales	Palatale	Vélaire	
Orales	Occlusive	Sonore	b	d		g
		Sourd	p	t		k
	Fricatives	Sonore	v	z	ʒ	
		Sourd	f	s	ʃ	
	Liquides ou Latérales			l		r
	Nasales		m	n	ɲ	ŋ
	Semi-voyelles		w		j	
		ɥ				

Tableau 5 : Les consonnes et les semi-voyelles du français

1.2.4.2 Lexicologie et syntaxe du français

1.2.4.2.1 Les types canoniques des monèmes

Type V : Dans ce type syllabique, on trouve les catégories grammaticales suivantes

Type CV : ta 'tas'

Type VCV : ale 'aller'

Type CCV : tri

Type VC : or 'or'

Type CVC : kɔk 'coq'

1.2.4.2.2 La syntaxe de la phrase nominale

La syntaxe de la phrase nominale est basée sur des procédés essentiellement morphologiques qui se déclinent en procédés de dérivation, voire de nominalisation. Tesnière (1976) parle de la syntaxe du mot ou de microsyntaxe.

1.2.4.2.3 La syntaxe de la phrase verbale

Comme nous l'avons fait au niveau de la langue fon, cette sous-section commencera par une énumération des catégories grammaticales de la langue française. Le français présente les catégories grammaticales suivantes :

- Le nom : Il est encore appelé le substantif. C'est un mot qui est susceptible de varier en genre et en nombre. Il est accompagné ordinairement d'un déterminant. D'un point de vue lexico-sémantique, le nom désigne tout ce qui possède réellement ou par abstraction une existence distincte. Il sert à désigner des êtres animés, des choses inanimées, des actions, des sentiments et des idées.
- Le pronom : C'est un mot variable en personne, en genre et en nombre. Il assume les mêmes fonctions grammaticales que le nom. Il existe plusieurs sortes de pronoms : personnels, possessifs, relatifs, interrogatifs, démonstratifs
- Le verbe : C'est le noyau de la phrase verbale, puis assume la fonction prédicative. Selon le comportement syntaxique, on distingue les verbes transitifs directs, les verbes transitifs indirects et les verbes intransitifs. Le verbe est dit transitif quand l'action faite par le sujet est liée à un complément d'objet direct ou indirect. Le verbe transitif direct est celui qui admet un complément d'objet direct et le verbe transitif indirect est celui qui admet un complément d'objet indirect. Par analogie, le verbe est dit intransitif quand il n'admet pas de complément d'objet.

- L'adjectif qualificatif : C'est un mot variable en genre et en nombre par rapport au nom auquel il se rapporte. Du point de vue lexical sémantique, l'adjectif exprime la manière d'être, la qualité ou le défaut de l'être ou de la chose désigné. Du point de vue syntaxique, il peut être constituant d'un groupe nominal ou d'un groupe verbal.

Il assume la fonction de mis en apposition, d'épithète ou d'attribut. Il est mis en opposition quand il est détaché du nom qualifié ; il est épithète quand il est rattaché directement au nom qualifié ; enfin il est attribut quand il y a une séparation entre le mot qualifié et l'adjectif qualificatif par un verbe d'état.

Le déterminant : c'est un mot qui précède le nom. Il apporte au nom les précisions de genre et de nombre. On distingue les articles déterminants et les adjectifs déterminants. Il y a les articles définis, les articles indéfinis et les articles partitifs. Par ailleurs, on note les adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs, numéraux cardinaux, numéraux ordinaux et indéfinis.

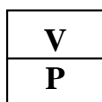
L'adverbe : c'est un mot invariable qui se rapporte à un verbe pour en modifier le sens ou pour le compléter.

La préposition : Elle sert à établir une relation entre deux mots. Elle est invariable. Les prépositions les plus usuelles en français sont : à, de, avant, avec, dans, par, pour, sans, sur, entre.

- La conjonction : Elle sert à unir deux mots ou deux groupes de mots de même nature dans un énoncé ou deux énoncés. Il existe les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination.

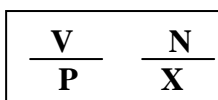
En français, les schèmes d'énoncés verbaux simples et complexes se présentent comme suit :

Schème 1



Exemple 1 : viens

Schème 2



Exemple 2 : donne aux pauvres enfants.

$\frac{N}{S}$	$\frac{V}{P}$	$\frac{N}{O}$
---------------	---------------	---------------

Exemple 3 : Le professeur parle aux élèves.

$\frac{N}{S}$	$\frac{V}{P}$	$\frac{N}{O}$	$\frac{N}{C}$
---------------	---------------	---------------	---------------

Exemple 4 : Le professeur parle aux élèves en classe.

E_1 (juxt, coord ou syndèse) E_2
--

Exemple 5.1. Le professeur parle aux élèves, ils sont contents.

Exemple 5.2. Le professeur parle aux élèves et ils sont contents.

Exemple 5.3. Le professeur craint que les élèves ne soient pas contents de son cours.

Si nous nous en tenons à ces catégories grammaticales proposées par les ouvrages de pédagogie du français tels que *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat et Rioul, et *Français Langue Etrangère, Maternelle et Seconde, l'expression française écrite et orale* d'Abbadie, Chovelon et Morsel (2002), nous pouvons dire que les catégories grammaticales du français sont identifiées en français. Etant donné que dans les programmes scolaires, les parties du discours ou les catégories grammaticales enseignées sont celles citées ci-dessus, les apprenants ne devraient pas avoir de difficultés majeures pour établir les correspondances ou les écarts.

1.2.4.2.4 Les pronominaux

En français, il existe plusieurs types de pronoms : personnels (sujets et compléments), relatifs, interrogatifs, démonstratifs, possessifs, indéfinis (Mauffrey, Cohen et Lilti, 1983).

1.2.4.2.4.1 Les pronoms personnels

Ils sont identifiés suivant des fonctions et des formes différentes. Ils sont présentés selon l'ordre 1^{ère}, 2^e et 3^e personne du singulier puis 1^{ère}, 2^e et 3^e personne du pluriel :

- Sujet : je, tu, il ou elle, nous, vous, ils ou elles ;
- COD : me, te, le/la, nous, vous, les ;
- COI : me, te, lui, nous, vous, leur ;
- Forme réfléchie : me, te, se, nous, vous, se ;
- Forme accentuée réfléchie : moi, toi, lui/elle/soi, nous, vous, eux/elles/soi ;
- Forme adverbiale (3^e personne du singulier et du pluriel) : en, y.
-

1.2.4.2.4.2 Les pronoms relatifs

Ils sont présentés en fonction des formes ci-après :

- Formes simples : qui, que, quoi, dont, à quoi, à qui, de qui, de quoi, où ;
- Formes composées : lequel, laquelle, lesquels, lesquelles, auquel, duquel, à laquelle, auxquels, auxquelles, duquel, de laquelle, desquels, desquelles, (avec, vers, par) + (lequel, laquelle, lesquels, lesquelles) ;
- Formes relatives indéfinies : qui que ce soit, quoi que ce soit, quoi que, quiconque, ce que.

1.2.4.2.4.3 Les pronoms interrogatifs

Les pronoms interrogatifs présentent les mêmes formes que les pronoms relatifs. Ils sont employés dans les phrases interrogatives. Seul le pronom relatif dont ne fait pas partie des pronoms interrogatifs.

1.2.4.2.4.4. Les pronoms démonstratifs

Ils sont présentés en fonction des formes suivantes :

- formes simples au singulier : celui, celle ;
- formes simples au pluriel : ceux, celles ;
- formes simples neutre : ce, c
- formes composées au singulier : celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là
- formes composées au pluriel : ceux-ci, ceux-là, celles-ci, celles-là
- formes composées neutres : ceci, cela, ça.
-

1.2.4.2.4.5 Les pronoms possessifs

Ils sont présentés selon l'ordre : 1^{ère} personne, 2^e personne, 3^e personne du singulier puis 1^{ère}, 2^e et 3^e personne du pluriel. Nous les présentons comme suit :

- les pronoms possessifs au singulier : le mien, la mienne, le tien, la tienne, le sien, la sienne, le nôtre, la nôtre, le vôtre, la vôtre, le leur, la leur ;
- les pronoms possessifs au pluriel : les miens, les miennes, les tiens, les tiennes, les siens, les siennes, les nôtres, les vôtres, les leurs, les leurs.

1.2.4.2.4.6 Les pronoms indéfinis

Ils sont présentés suivant les formes variables, invariables et neutres :

- formes variables : ni l'un ni l'autre, nul, l'un, un, un autre, l'autre, le même, quelqu'un, quelqu'autre, aucun, pas un, plus d'un, chacun, un tel, tous, certains ;
- formes invariables : personne, nul, on, autrui, la plupart, plusieurs, d'aucuns, quiconque, qui que ce soit, n'importe qui, je ne sais qui ;
- formes neutres : rien, tout, quoi que ce soit, n'importe quoi, je ne sais quoi, autre chose, quelque chose, grand-chose.

1.3. Cadre de l'étude

Dans cette partie, nous allons parler essentiellement de notre cadre d'étude. Nos enquêtes sur les erreurs linguistiques nous ont conduit à explorer trois zones : une zone urbaine, une zone semi-urbaine et une zone rurale¹. Il s'agit de :

- ✓ La commune de Ouinhi, qui est une zone rurale ;
- ✓ Les communes d'Abomey-Calavi et Pobê, des zones semi-urbaines ;
- ✓ La commune de Cotonou, qui est une zone urbaine.

Au niveau de la commune de Ouinhi, nous avons enquêté les apprenants de niveau CM2 de l'EPP de Ouinhi ainsi que ceux de niveau 3^{ème} du CEG Ouinhi. Au niveau d'Abomey-Calavi, nous avons enquêté les apprenants de niveau CM2 de l'EPP Godomey-Centre et ceux de niveau 3^{ème} et Terminale du CMLK de Cocotomey. A Pobê, les apprenants de niveau Terminale du CEG Pobê ont été nos informateurs. A Cotonou, nous avons travaillé avec des apprenants de niveau CM2

¹ Nous entendons par zone urbaine, une zone où l'on trouve des structures administratives et une population importante, par zone semi-urbaine, une zone présentant des caractéristiques à la fois rurale et traditionnelles, par zone rurale, une zone de regroupements de village où il n'existe pas de structure administrative

et 3^{ème} du CS Les Pyramides, des apprenants de niveau Terminale du CMLK Cotonou et du Collège Père Aupiais.

Certaines raisons ont motivé le choix des zones et des niveaux :

- ✓ Nous pensons que la zone urbaine offre plus de possibilités d'apprentissage du français que l'espace semi-urbain. De même l'espace semi-urbain présente des avantages supérieurs à l'espace rural dans l'apprentissage du français.
- ✓ Nous pensons par ailleurs que le niveau CM2 sanctionnant la fin du cycle primaire, le niveau troisième sanctionnant la fin du premier cycle du cours secondaire et la Terminale sanctionnant la fin du second cycle du cours secondaire, les données recueillies auprès des apprenants, nous permettent d'évaluer de façon globale, le niveau de compétence des écoliers et des élèves fonphones en apprentissage du français.

1.4. Méthodes de collecte des données

1.4.1. Méthodes d'enquête

Pour collecter les données, nous nous sommes inspiré du test de Chaudenson (1996). Elles ont consisté à collecter des données écrites et orales. Nous avons collecté les données de productions écrites pendant les années scolaires 2004-2006. Le test de Chaudenson en annexe a servi à collecter des éléments de production orale. Nous avons également pris des notes d'expression orale au cours de tenue de classe. Nous avons ainsi obtenu des données de productions écrites, des données de productions orales, des données de productions ciblées et des données de productions non-ciblées.

Le test de Chaudenson (1996) vise à évaluer le Seuil Minimal Individuel de Compétence dans l'espace francophone. Le Seuil Minimal de Compétence est le seuil selon lequel on attribue à l'apprenant ayant réuni au moins le total de 350 sur 400 la qualité de francophone, entre 300 et 349, la qualité de francophonioïde et moins de 300, la qualité de franco-aphone. Le test comporte des exercices qui permettent d'évaluer les compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. On distingue les épreuves de :

- Compréhension orale notée sur 100, comprenant deux exercices A et B portant sur 25 items dont 15 questions et 10 affirmations ; la finalité étant

l'évaluation de la capacité du témoin ou de l'apprenant à comprendre les questions et les affirmations qui lui sont proposées ;

- Compréhension écrite notée sur 100, comprenant les exercices E portant sur 10 items et F portant sur 5 questions à choix multiple ;
- Production orale notée sur 100, comprenant l'exercice C et l'exercice D. les éléments de fluidité, de débit, de correction phonétique, de couverture lexicale, de cohérence textuelle, d'accords, d'usage de mots-outils, etc sont pris en compte dans la notation ;
- Production écrite notée sur 100, comprenant l'exercice H et la production écrite guidée (QCM). Les éléments de notation de la production écrite sont : la ponctuation, l'orthographe lexicale, la cohérence textuelle, les accords, les éléments flexionnels et l'usage des mots-outils.

Le test de Chaudenson (1996), malgré la détermination du seuil minimal individuel de compétence chez les différents apprenants, ne nous permet pas d'analyser les erreurs des apprenants. C'est pourquoi, en plus de la détermination du SMIC, nous avons procédé à l'analyse des erreurs identifiées dans les différentes productions des apprenants.

1.4.2. Collecte des productions orales

Le problème de notre recherche est, rappelons-le, l'analyse des erreurs linguistiques des apprenants dans les productions orales. Pour ce faire, la compréhension de leur productions orales doit améliorer l'acte d'enseignement / apprentissage. Les objectifs de recherche sont de vérifier le niveau d'expression orale des apprenants fonphones en situation d'étude du français et l'impact de la langue maternelle L1 sur la langue cible L2. Nous sommes parti de ces objectifs pour administrer le texte de Chaudenson afin de recueillir des informations analysables. Aussi avons-nous procédé à la collecte systématique de données orales au cours des séances de français, notamment au cours des exposés présentés par les élèves.

Le texte de Chaudenson nous a permis de procéder à la détermination de la typologie des erreurs des sujets apprenants béninois, précisément des élèves dans cet espace francophone que constitue le Bénin.

1.4.3. Collecte des productions écrites.

De même qu'en production orale, l'analyse et la compréhension desdites erreurs en production écrite doit améliorer les activités pédagogiques en apprentissages du français. Les productions écrites en zone rurale, en zone semi-urbaine, et en zone urbaine présentent des divergences et orientent l'appréciation des niveaux.

1.4.4 Collecte des productions ciblées

Les productions ciblées sont celles collectées après avoir averti les apprenants de l'opération. Elles concernent les productions écrites des élèves telles que les devoirs sur table précisément les devoirs surveillés et les exposés présentés en classe. Elles portent aussi sur Les contes narrés. Cette stratégie de collecte de données s'apparente à la recherche – action selon N'Da (2002). En effet la recherche – action est une recherche menée de telle sorte que les acteurs sociaux, sujet de la recherche, s'y trouvent eux mêmes engagés en contribuant à identifier et à élaborer une solution au problème étudié. La recherche exerce une action de modification de conduite sur les sujets impliqués. Ainsi l'information de collecte des productions et des données d'exposé oral permet aux apprenants de se préparer en conséquence et d'être disposés à prendre en compte toutes les productions du chercheur. Du coup dans cette collecte des productions ciblées, j'ai discuté de vif avec les apprenants pour appréhender les causes de leurs erreurs et pour les orienter au mieux dans l'apprentissage du français.

1.4.5 Collecte des productions non ciblées.

Elle concerne surtout les informations reçues à partir du test de Chaudenson. C'est une enquête qui nous a permis de préciser le niveau de chaque informateur par rapport au SMIC² dans l'espace francophone. C'est une enquête qui nous a permis de connaître les ensembles statiques selon les catégories d'acteurs en zone rurale, en zone semi-urbaine et en zone urbaine. Ainsi les ensembles statistiques présentent selon Chaudenson des francophones, des francophonoïdes et des Franco-aphones.

² On entend par SMIC, le Seuil Minimal Individuel de Compétence en français selon Chaudenson (1996)

Les francophones sont des locuteurs du français qui possèdent cette compétence reconnue comme minimale et qui sont considérés comme des locuteurs parfaits de la langue.

Les francophonoïdes n'atteignent pas le niveau minimal mais peuvent être considérés comme les accessits. Le niveau de compétence est proche de celui des francophones. Les franco-aphones sont les locuteurs qui ne possèdent pas la compétence minimale et qui d'ailleurs s'en éloignent.

1.5 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté quelques données des deux langues français et fongbe qui font l'objet de notre étude. Quelques éléments de phonétique-phonologie, de syntaxe. Il a été aussi question de présenter comment nous avons collecté les données relatives aux erreurs linguistiques. Dans le chapitre, nous présenterons les différents niveaux des enquêtés selon le test de Chaudenson.

Chapitre 2 : Mesure du seuil minimal individuel de compétence en français, selon le test de Chaudenson (1996)

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats statistiques du test de Chaudenson (1996). Ces résultats nous permettront de déterminer le seuil minimal individuel de compétence des apprenants de CM2, de Troisième et de Terminale. La présentation des données tiendra compte des paramètres suivants :

- le niveau des apprenants (CM2, troisième et Terminale) ;
- la zone des apprenants (zone urbaine, semi-urbaine et rurale) ;
- le type de production (orale ou écrite)..

2.1 Les résultats selon les niveaux des apprenants

Les résultats du test de Chaudenson sont présentés suivant trois niveaux : le CM2, la 3^{ème} et la Terminale.

2.1.1 Les apprenants du CM2

Point Etablissement	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₄	E ₅	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂	E ₁₃	E ₁₄	E ₁₅	E ₁₆
Ecole primaire publique de Ouinhi	154	163	115	132	149	142	100	148	157	165	158	159	119	128	153	138
Ecole primaire publique de Godomey Centre	138	167	160	152	144	103	153	142	127	116	150	174	152	147	146	160
Les Pyramides	145	173	167	159	151	110	160	149	154	123	147	171	149	160	141	142

Point Etablissement	E ₁₇	E ₁₈	E ₁₉	E ₂₀	E ₂₁	E ₂₂	E ₂₃	E ₂₄	E ₂₅	E ₂₆	E ₂₇	E ₂₈	E ₂₉	E ₃₀
Ecole primaire publique de Ouinhi	98	144	155	161	157	115	126	148	136	94	142	151	159	154
Ecole primaire publique de Godomey Centre	140	174	159	169	159	140	162	123	144	160	154	130	149	160
Les Pyramides	146	156	164	161	161	164	131	157	143	151	156	165	143	144

Point Etablissement	E ₃₁	E ₃₂	E ₃₃	E ₃₄	E ₃₅	E ₃₆	E ₃₇	E ₃₈	E ₃₉	E ₄₀
Ecole primaire publique de Ouinhi	113	124	139	150	100	141	149	157	164	135
Ecole primaire publique de Godomey Centre	166	147	135	157	164	156	126	164	156	148
Les Pyramides	157	173	134	140	160	157	145	148	155	148

Tableaux 6 : Evaluation du niveau oral des apprenants du cours primaire par le test Chaudenson

Etablissement \ Point	Point													
	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₄	E ₅	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂	E ₁₃	E ₁₄
Ecole primaire publique de Ouinhi	142	128	63	121	131	108	74	114	152	138	148	144	95	89
Ecole primaire publique de Godomey Centre	145	176	129	108	136	128	88	121	170	163	156	173	116	9*3
Les Pyramides	153	173	137	105	144	125	95	118	182	160	158	170	129	86

Etablissement \ Point	Point													
	E ₁₅	E ₁₆	E ₁₇	E ₁₈	E ₁₉	E ₂₀	E ₂₁	E ₂₂	E ₂₃	E ₂₄	E ₂₅	E ₂₆	E ₂₇	E ₂₈
Ecole primaire publique de Ouinhi	141	104	60	124	136	120	149	131	62	148	117	126	91	122
Ecole primaire publique de Godomey Centre	148	133	136	164	148	158	116	126	136	104	126	138	145	99
Les Pyramides	156	130	144	161	156	157	124	123	144	101	134	135	153	96

Etablissement \ Point	Point											
	E ₂₉	E ₃₀	E ₃₁	E ₃₂	E ₃₃	E ₃₄	E ₃₅	E ₃₆	E ₃₇	E ₃₈	E ₃₉	E ₄₀
Ecole primaire publique de Ouinhi	173	121	119	118	68	126	98	111	104	122	168	130
Ecole primaire publique de Godomey Centre	125	145	165	129	131	169	161	149	112	150	162	144
Les Pyramides	133	142	173	128	139	160	169	146	120	147	170	141

Tableaux 7 : Evaluation du niveau écrit des apprenants du cours primaire par le test de Chaudenson

2.1.2 Les apprenants de la Troisième

Etablissement \ Point	Point											
	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
CEG Ouinhi	135	152	176	133	148	163	157	152	168	159	175	185
CMLK Cocotomey	181	161	143	164	170	156	128	163	145	168	169	161
Les Pyramides	167	169	163	177	59	149	148	172	155	140	162	136

Etablissement \ Point	E ₁₃	E ₁₄	E ₁₅	E ₁₆	E ₁₇	E ₁₈	E ₁₉	E ₂₀	E ₂₁	E ₂₂	E ₂₃	E ₂₄	E ₂₅	E ₂₆
CEG Ouinhi	149	148	164	144	183	145	167	146	152	174	139	162	157	148
CMLK Cocotomey	174	134	151	160	165	143	177	155	148	169	147	185	146	166
Les Pyramides	166	174	160	166	167	153	164	161	183	163	198	178	164	160

Etablissement \ Point	E ₂₇	E ₂₈	E ₂₉	E ₃₀	E ₃₁	E ₃₂	E ₃₃	E ₃₄	E ₃₅	E ₃₆	E ₃₇	E ₃₈	E ₃₉	E ₄₀
CEG Ouinhi	131	147	158	166	165	142	161	125	154	167	162	140	159	178
CMLK Cocotomey	152	168	188	182	158	167	159	156	155	159	143	169	148	150
Les Pyramides	175	156	169	178	157	154	186	155	159	167	160	160	157	170

Tableaux 8 : Evaluation du niveau oral des apprenants du premier cycle du secondaire par le test Chaudenson

Etablissement \ Point	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂	E ₁₃	E ₁₄
CEG Ouinhi	156	173	140	103	147	125	137	138	178	158	160	166	122	140
CMLK Cocotomey	153	178	146	159	154	141,5	146	159	163	149	172	155	139	118
Les Pyramides	164	174	148	112	155	126	161	142	150	173	164	166	149	125

Etablissement \ Point des enquêtes sur 200	E ₁₅	E ₁₆	E ₁₇	E ₁₈	E ₁₉	E ₂₀	E ₂₁	E ₂₂	E ₂₃	E ₂₄	E ₂₅	E ₂₆	E ₂₇	E ₂₈
CEG Ouinhi	150	146	176	161	169	135	142	157	118	143	144	151	108	163
CMLK Cocotomey	174	153	158	161	157	139	162	167	135	143	143	148	126	175
Les Pyramides	172	141	169	167	175	154	148	150	166	131	150	142	156	176

Etablissement \ Point	E ₂₉	E ₃₀	E ₃₁	E ₃₂	E ₃₃	E ₃₄	E ₃₅	E ₃₆	E ₃₇	E ₃₈	E ₃₉	E ₄₀
CEG Ouinhi	151	175	153	146	156	127	151	163	166	142	168	157
CMLK Cocotomey	166	168	177	142	157	120	161	171	170	166	142	147
Les Pyramides	159	153	178	149	146	161	150	159	146	163	168	159

Tableaux 9 : Evaluation du niveau écrit des apprenants du 1^{er} cycle du cours secondaire par le test de Chaudenson.

2.1.3 Les apprenants de Terminale

Point des enquêtes sur 200 Etablissement	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₄	E ₅	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂	E ₁₃	E ₁₄
CEG Pobè	186	177	141	148	177	156	114	156	177	143	173	159	167	141
CMLK Cocotomey	180	175	151	169	156	170	162	179	167	167	163	173	146	151
CMLK Cotonou et C. Père Aupiais	161	181	185	158	160	169	174	177	187	185	176	182	182	173

Point des enquêtes sur 200 Etablissement	E ₁₅	E ₁₆	E ₁₇	E ₁₈	E ₁₉	E ₂₀	E ₂₁	E ₂₂	E ₂₃	E ₂₄	E ₂₅	E ₂₆	E ₂₇	E ₂₈
CEG Pobè	159	134	156	173	144	158	160	181	152	151	148	160	164	170
CMLK Cocotomey	146	170	171	136	146	182	154	153	150	162	166	170	185	173
CMLK Cotonou et C. Père Aupiais	161	156	172	185	151	166	170	181	181	151	154	176	182	154

Point des enquêtes sur 200 Etablissement	E ₂₉	E ₃₀	E ₃₁	E ₃₂	E ₃₃	E ₃₄	E ₃₅	E ₃₆	E ₃₇	E ₃₈	E ₃₉	E ₄₀
CEG Pobè	185	170	170	167	173	164	153	156	166	187	164	170
CMLK Cocotomey	172	168	176	168	150	162	188	188	167	170	172	152
CMLK Cotonou et C. Père Aupiais	157	166	182	172	181	157	182	157	165	153	172	181

Tableaux 10 : Evaluation du niveau oral des apprenants du second cycle du secondaire par le test Chaudenson

Point des enquêtes sur 200 Etablissement	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂	E ₁₃	E ₁₄
CEG Pobè	156	152	177	155	136	123	91	129	169	162	131	153	129	157

CMLK Cocotomey	178	158	159	153	158	159	155	151	153	180	154	156	153	121
CMLK Cotonou et C. Père Aupiais	155	154	157	142	154	146	142	130	142	159	133	175	176	129

Point des enquêtes sur 200 Etablissement	E ₁₅	E ₁₆	E ₁₇	E ₁₈	E ₁₉	E ₂₀	E ₂₁	E ₂₂	E ₂₃	E ₂₄	E ₂₅	E ₂₆	E ₂₇	E ₂₈
CEG Pobè	175	167	153	127	144	177	169	196	94	166	162	137	148	165
CMLK Cocotomey	178	182	155	130	147	160	182	183	138	139	136	154	139	134
CMLK Cotonou et C. Père Aupiais	167	150	154	158	153	166	120	182	125	147	144	182	175	140

Point des enquêtes sur 200 Etablissement	E ₂₉	E ₃₀	E ₃₁	E ₃₂	E ₃₃	E ₃₄	E ₃₅	E ₃₆	E ₃₇	E ₃₈	E ₃₉	E ₄₀
CEG Pobè	156	120	152	165	137	176	122	134	168	177	141	155
CMLK Cocotomey	154	146	158	162	146	151	129	171	182	143	152	182
CMLK Cotonou et C. Père Aupiais	157	149	161	165	150	154	182	154	165	144	154	178

Tableaux 11 : Evaluation du niveau écrit des apprenants du 2nd cycle du cours secondaire par le test de Chaudenson.

2.1.4 Commentaire et analyse

Un récapitulatif des données statistiques montre que:

- aucun élève du cours primaire ne peut être considéré comme francophone au niveau oral étant donné que le total souhaité est 175 sur 200.
- 56 élèves du primaire sur 120 élèves peuvent être considérés comme francophonoïdes car ils ont totalisé des points supérieurs ou égaux à 150 sur 200 au niveau oral.
- 64 élèves du cours primaire sur 120 sont francophones du fait qu'ils ont réuni des points inférieurs à 150 sur 200 au niveau oral.

- deux élèves du cours primaire sont considérés comme francophones au niveau écrit puisqu'ils ont totalisé 176 et 182 sur 200. Il s'agit de l'élève E2 de l'école primaire de Godomey-centre et de l'élève E9 du complexe scolaire les pyramides.
- 27 élèves du cours primaire sur 120 élèves peuvent être considérés comme francophonoïdes car ils ont réuni au moins 150 sur 200 au niveau écrit.
- 91 élèves du cours primaire sur 120 sont francophones car n'ayant pu totaliser au moins 150 sur 200 au niveau écrit.
- 16 élèves du premier cycle du cours secondaire sont francophones car ayant obtenu au moins 175 sur 200 au niveau oral.
- 74 élèves du premier cycle du secondaire sont des francophonoïdes parce qu'ils ont obtenu des points supérieurs ou égaux à 150 et inférieurs à 175 au niveau oral.
- 30 élèves du premier cycle du secondaire sont des franco-aphones car n'ayant pu obtenir au moins 150 sur 200 au niveau oral.
- 9 élèves du premier cycle du cours secondaire sont des francophones car ayant réuni au moins 175 sur 200 au niveau écrit.
- 64 élèves du premier cycle du secondaire sont des francophonoïdes car ayant totalisé au niveau écrit
- 47 élèves du premier cycle du secondaire sont des franco-aphones au niveau écrit du fait qu'ils n'ont pu réunir au moins 150 sur 200.
- 31 élèves du second cycle du secondaire sont des francophones au niveau oral car ayant obtenu au moins 175 sur 200.
- 77 élèves du second cycle du secondaire sont des francophonoïdes au niveau oral parce qu'ils ont totalisé au moins 150 sur 200.
- 12 élèves du premier cycle du secondaire sont des franco-aphones au niveau oral car n'ayant pu réunir au moins 150 sur 200.
- 18 élèves du cycle du cours secondaire sont considérés des francophones du fait qu'ils ont totalisé au moins 175 sur 200.
- 50 élèves du second cycle du secondaire sont considérés des francophonoïdes du fait qu'ils ont au moins 150 sur 200 à l'écrit.
- 42 élèves du second cycle du secondaire sont des franco-aphones car n'ayant pas pu obtenir 150 sur 200 à l'écrit.

De façon globale, les compétences des apprenants du milieu rural sont inférieures aux compétences des apprenants du milieu semi-urbain. De même, les compétences des apprenants de la zone semi-urbaine sont inférieures aux compétences des apprenants du milieu urbain.

La raison fondamentale est que les apprenants du milieu urbain bénéficient de façon croissante de bain linguistique. Il y a un taux important de locuteurs du français en zone urbaine de sorte que les apprenants ont des possibilités de parler cette langue en dehors de l'école. En revanche, on constate peu de locuteurs du français dans les zones rurales comparativement au taux en zone semi-urbaine. La concentration de locuteurs en zone semi-urbaine est également inférieure à la concentration de locuteurs de français en zone urbaine. Cette disparité du nombre des locuteurs renforce la non maîtrise du français chez certains apprenants et favorise la maîtrise de cette langue chez d'autres. Les locuteurs des zones sont plus favorisés au détriment de ceux en zone semi-urbaine, lesquels sont à leur tour plus favorisés que ceux de la zone rurale. Ce qui confirme l'hypothèse h_1 de Krashen.

Les populations en zone rurale et en zone semi-urbaine n'ont pas rigoureusement besoin du français pour communiquer, comme c'est le cas en zone urbaine où il y a une forte concentration d'administrations publiques au sein desquelles le français est la langue de travail. (Constitution béninoise du 11 décembre 1990).

Du fait que la langue française ne s'impose aux populations des zones rurales et semi-urbaines, ces populations peuvent s'en passer dans leurs activités diverses. Cela ne crée pas un environnement de bain linguistique favorable à l'acquisition du français.

Les apprenants en zone urbaine commettent aussi des erreurs linguistiques malgré le bain linguistique dont ils bénéficient. Certainement qu'ils les commettent par inattention. Ceux des zones rurales et des zones semi-urbaines en commettent aussi sans doute par inattention. L'hypothèse h_3 semble être donc vérifiée. Au niveau de l'analyse des erreurs linguistiques, nous allons confirmer cette hypothèse, de même que les hypothèses restantes.

2.2 Les résultats selon les zones d'implantation des apprenants

Ces résultats seront présentés selon que les apprenants appartiennent aux zones rurales, semi-urbaines ou urbaines. Pour éviter la reprise des tableaux statistiques précédents, nous nous contenterons de donner ces résultats de façon synthétique.

2.2.1 Les apprenants des zones rurales

Les données statistiques donnent précises les résultats ci-après :

- Moyenne générale des apprenants de cours primaire de Ouinhi (CM₂) : $139,8 + 118,4 = 258,2/400$
- Moyenne générale des apprenants de CEG Ouinhi (3^{ème}) : $155,9 + 149,02 = 304,92/400$
- Moyenne générale des apprenants du CEG Pobè (T^{le}) : $161,2 + 150,07 = 311,26/400$
- Moyenne générale des apprenants de zones rurales : $258,2 + 304,92 + 311,26/3 = 291,46/400$

2.2.2 Les apprenants des zones semi-urbaines

- Moyenne générale des apprenants du cours primaire de l'Ecole Publique de Godomey-Centre : $149,32 + 138,02 = 287,34/400$
- Moyenne générale des apprenants de 3^{ème} du CMLK Cocotomey : $159,57 + 154,01 = 313,58/400$
- Moyenne générale des apprenants de Tle de CMLK Cocotomey : $165,15 + 155,52 = 320,66/400$
- Moyenne générale des apprenants des zones semi-urbaines : $287,34 + 313,58 + 320,66/3 = 307,19/400$

2.2.3 Les apprenants des zones urbaines

- Moyenne générale des apprenants de l'Ecole Primaire les Pyramides : $151,5 + 140,42 = 291,92/400$
- Moyenne générale des apprenants de 3^{ème} du Collège Les Pyramides : $163,92 + 154,92 = 318,84/400$
- Moyenne générale des apprenants de Tle du CMLK Cotonou et du Collège Père Aupiais Cotonou : $170,37 + 154,25 = 324,60/400$

- Moyenne générale des apprenants des zones urbaines : $291,92 + 318,84 + 324,62/3 = 311,79/400$

2.3 Les résultats selon le type de production

Ces résultats seront présentés en regroupant les résultats à l'oral obtenus par les apprenants de CM2, 3^{ème} et Tle des zones rurales semi-urbaines et urbaines suivant les moyennes obtenues en productions orales et en productions écrites.

2.3.1 Les résultats des productions orales

Moyenne générale = moyenne zones rurales + moyenne zones semi-urbaines + moyenne zones urbaines.

Moyenne générale = $139,8 + 149,32 + 151,5 + 155,9 + 159,57 + 163,92 + 161,2 + 165,15 + 170,37/9 = 157,41/200$

2.3.2 Les résultats des productions écrites

Moyenne générale = $118,4 + 138,02 + 140,42 + 149,02 + 154,01 + 154,92 + 150,07 + 155,52 + 154,25/9 = 146,07/200$

De ces résultats, nous constatons que les élèves semblent être plus productifs à l'oral qu'à l'écrit.

2.4 Les limites du test de Chaudenson (1996)

Le test de Chaudenson ne prend pas en compte les productions ciblées c'est-à-dire les productions obtenues après avoir averti les apprenants de l'évaluation. Les productions ciblées qui nous ont permis de collecter des données complémentaires au test de Chaudenson (1996) sont :

- les productions orales ciblées regroupant les exposés et les narrations de contes
- les productions écrites ciblées regroupant les devoirs de composition française et les productions de contes écrits.

Par ailleurs, le test de Chaudenson (1996) n'est pas spécifiquement conçu pour analyser spécifiquement les erreurs linguistiques, mais plutôt pour attribuer des notes en fonction des critères liés à la prosodie, à la flexion, à la rection et à

l'orthographe en tenant compte des compétences des apprenants à l'oral et à l'écrit. C'est pourquoi, au delà de l'attribution des notes pour évaluer le niveau de compétence linguistique des apprenants ; nous avons décidé d'analyser les erreurs linguistiques des apprenants en analysant les données de la structure de surface et celles de la structure profonde dans les énoncés qu'ils ont produits. Nous nous sommes intéressés aussi bien à la compétence. Cependant les faits de langue permettent d'établir une corrélation étroite entre performance et compétence linguistique des apprenants :

Pour Bernard Pottier (1973), on entend par performance, l'activité réelle d'un sujet parlant qui peut s'interrompre au milieu d'une phrase (longue ou complexe, etc.). Il posera que sous-jacente à cette performance, le sujet parlant possède une compétence linguistique, c'est-à-dire un savoir linguistique implicite, indépendant, lui, des facteurs qui peuvent intervenir dans l'acte concret de parole (écrite ou orale), tel que la mémoire, l'attention, l'humeur du sujet parlant. Sans porter de réserve fondamentale au test de Chaudenson, nous analyserons les erreurs commises par les apprenants à partir de la prise en compte de la performance et de la compétence des apprenants.

Quant à Moeschler et Auchlin (2006), ils définissent la compétence linguistique de Chomsky comme étant un système de règles sous-jacent à l'utilisation et à la compréhension du langage. Cette compétence qui selon Chomsky est un héritage biologique inné, définit un système internalisé de règles (la grammaire) associant des sons à des sens, ou des séquences des signaux acoustiques à des interprétations sémantiques. La performance est la mise en œuvre de la compétence dans des actes de parole orale ou écrite par des sujets parlants. Pour Chomsky (), l'étude de la compétence est prioritaire par rapport à l'étude de la performance. Pour Ruwet (1967 et 1972) l'évaluation de la compétence linguistique dépend des productions grammaticales interprétables ou des productions agrammaticales interprétables. Partageant la vision chomskyenne de la compétence linguistique, il défend que tout sujet parlant français, indépendamment du contexte d'emploi, peut exprimer des jugements induits par sa compétence linguistique. Cette compétence linguistique lui permet d'exprimer :

- des phrases grammaticales et univoques (exemple : le jeune homme rencontre la vieille dame) ;

- des phrases grammaticales mais ambiguës (exemple : Pierre aime mieux Paul que Jean) ;
- des phrases grammaticales mais ininterprétables (exemple : le silence vertébrale indispose le voile licite) ;
- des phrases agrammaticales mais interprétables (exemple : vous faire moi rigoler).

Partant du point de vue défendu par Ruwet, nous pouvons dire que les productions de nos enquêtés prouvent qu'ils possèdent une compétence linguistique acceptable en français. En effet, la plupart de leurs productions sont grammaticales et interprétables. Celles qui sont agrammaticales sont tout au moins interprétables. Les productions agrammaticales ininterprétables sont quasi rares dans les productions que nous avons collectées.

Du point de vue de l'identification des structures profondes, les énoncés que nos enquêtés ont produits ne souffrent pas d'agrammaticalité majeure. En revanche, du point de vue des structures de surface, les erreurs linguistiques sont surtout dues aux difficultés phonético-phonologiques, morpho-syntaxiques, lexico-sémantiques et orthographiques éprouvées par les apprenants. Notre position est confortée par Chomsky (1971) qui précise que l'un des buts de la théorie linguistique est l'étude de la compétence du locuteur au-delà de la performance immédiate. Son schéma relatif à l'opposition structure profonde et structure de surface est révélateur.

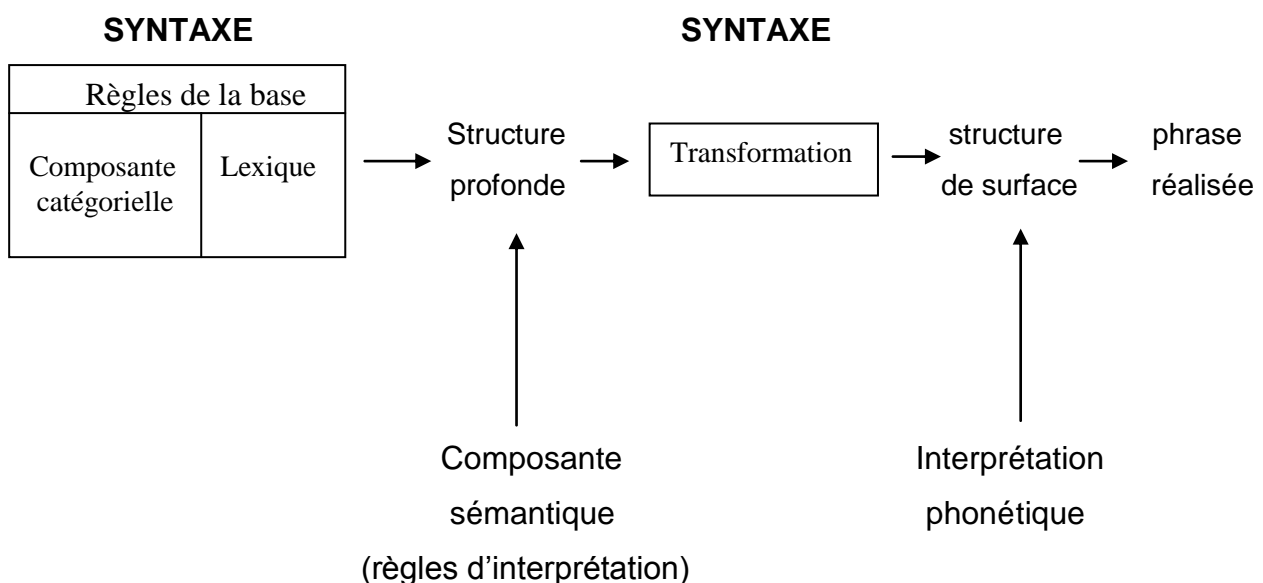


Schéma 3 de N. Chomsky (Aspects de la théorie syntaxique, Paris, le seuil, 1971)

En effet, à partir de ce schéma, nous pouvons comprendre que les éléments entraînant les transformations (négation, interrogation, voix passive, etc.) sont choisis dans la première étape en structure profonde. Ces transformations organisent les énoncés pour leur donner une autre forme en structure de surface. Au niveau de la structure profonde, le sens premier de l'énoncé peut être déjà identifié. Au niveau de la structure de surface, ce qui est surtout à retenir ce sont les modifications et interprétations d'ordre phonétique, morphologique, syntaxique, prosodique et orthographique.

Selon Chomsky (1971), Pottier (1973) et Ruwet (1967 et 1972), en grammaire générative, toute phrase réalisée comporte au moins deux structures :

- l'une, dite de surface, est l'organisation syntaxique de la phrase telle qu'elle se présente ;
- l'autre, dite structure profonde, est l'organisation de cette phrase à un niveau plus abstrait, avant que ne s'effectuent certaines opérations, dites transformations, qui réalisent les passages des structures profondes aux structures de surface.

La structure profonde est une structure abstraite générée par les seules règles de la base (composante catégorielle et lexicale). Les règles de la composante phonétique, phonologique, syntaxique, morphologique donneront la phrase définitive.

→ Exemple : Nég + D + N + Pas + V + D + N ne pas + le + père + ait + lire
+ le + journal (structure profonde) → le + père + ne + lire + ait + pas + le +
journal (structure de surface + règles de transformation) → le père ne lisait
pas le journal (phrase définitive).

C'est l'abstraction accordée aux structures profondes qui permet d'évaluer la compétence linguistique des sujets parlants alors que les structures de surface permettent de clarifier les niveaux de performance des sujets parlants.

Si nous en revenons donc au test de Chaudenson (1996) et aux productions de nos enquêtés, nous pouvons dire que le test évalue beaucoup plus leur performance que leur compétence.

2.5 Conclusion partielle

Dans ce deuxième chapitre, nous avons évalué les compétences linguistiques des apprenants des zones rurales, semi-urbaines et urbaines selon l'approche du test de Chaudenson (1996). Les résultats dans l'ensemble ont montré que les apprenants des zones urbaines sont plus compétents que ceux des zones semi-urbaines. De même, ces derniers sont plus compétents que les apprenants des zones rurales. Ces résultats nous ont permis de confirmer certaines de nos hypothèses de travail, à savoir les hypothèses h1 et h2 selon lesquelles les erreurs des apprenants sont dues à la non maîtrise de la langue française et à l'insuffisance de bain linguistique en français. Dans le chapitre suivant, nous allons identifier les erreurs linguistiques dans les productions orales et écrites des apprenants, puis nous passerons à leur analyse.

Chapitre 3 : Identification et analyse des erreurs linguistiques

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser surtout à l'identification des erreurs linguistiques commises par nos apprenants. Cette identification se fera sur la base des paramètres suivants :

- le niveau des apprenants (CM2, troisième et Terminale) ;
- le type de production (orale ou écrite) ;
- Le type de production ciblée ou non ciblée.

Avant d'identifier les erreurs commises par les apprenants, nous pensons qu'il est important de clarifier la notion d'erreur et celle d'erreur linguistique. On parlera d'erreur linguistique lorsque l'apprenant s'écarte de la norme prescrite par la grammaire. Dans le cas des pays francophones, l'instance chargée de réguler cette norme est l'Académie Française. L'erreur linguistique en langue française peut être donc comprise comme étant cette faute commise par l'apprenant qui s'écarte des normes prescrites par l'Académie française. La définition du terme erreur est pourtant un sujet à controverse. Le petit Robert 1990, par exemple, considère l'erreur comme « l'acte de l'esprit qui tient pour jugement et les faits psychiques qui en résultent ». Vu sous cet angle, l'erreur se confond avec les mots suivants avec lesquels elle entretient des rapports sémantiques divers : ânerie, bêtise, illusion, confusion, malentendu, mépris, tromperie, aveuglement, fausseté, préjugé, inexactitude, contresens, mécompte. De ce fait, le mot erreur est opposé aux mots justesse, lucidité, perspicacité, certitude, exactitude, réalité et vérité. L'erreur a donc une connotation négative. Cependant, certains didacticiens Corder (1980), Di Pietro (1971), James (1980), Krashen (1982), Douglas (1980), lui accordent une valeur positive dans la construction du savoir. Ils estiment que c'est à partir de l'élimination des erreurs que l'apprenant parvient à acquérir des compétences et des potentialités de plus en plus certaines qui se rapprochent de la norme.

Un apprenant qui possède L₁ et qui est en apprentissage de L₂ possède des assurances en L₁ qui est sa langue maternelle. En revanche, il manifeste des difficultés d'apprentissage de L₂ qui est la langue cible qu'il veut acquérir, dans la mesure où dans beaucoup de cas L₁ possède une structure différente de L₂. Pour acquérir donc L₂, l'apprenant doit s'approprier les systèmes graduels de L₂ dans cet

apprentissage. Dans ce processus, les erreurs des apprenants reflètent leurs appropriations approximatives des sous systèmes linguistiques de L2. Les erreurs ne représentent donc que cette appropriation approximative.

3.1 Identification des erreurs linguistiques commises par les apprenants

Dans cette section, nous allons identifier les erreurs suivant le niveau des apprenants et le type de production.

Les erreurs ont été identifiées selon le niveau des apprenants de CM2, de 3^{ème} et de Terminale. Les apprenants ont été soumis aux exercices contenus dans le test de Chaudenson (1996), aux évaluations écrites en rédaction et en composition française puis aux exercices de productions orale et écrite de contes et enfin aux exposés oraux.

3.1.1. Quelques erreurs des apprenants du CM2

3.1.1.1 Selon le test de Chaudenson

Pour identifier les erreurs des apprenants de CM2, nous avons pris en compte leurs productions non ciblées (orales et écrites) selon le test de Chaudenson (1996), leurs productions écrites ciblées à partir des contes écrits et leurs productions orales ciblées à partir des contes narrés.

Les erreurs que nous avons identifiées, sont d'ordre phonético-phonologique, morpho-syntaxique, lexico-sémantique. Nous avons relevé également des erreurs d'interférence dues à l'influence de L₁ sur L₂. L'analyse de ces erreurs sera faite plus loin. Voici ci-dessous, un échantillon des erreurs linguistiques des apprenants de CM2 (Test de Chaudenson)

- P₁e₁ : un histoire
- P₁e₂ : J'ai vu une maitraice qui écri au tableau
- P₁e₃ : Le bureau
- P₁e₄ : J'ai vu la maitraice qui est entrien de recopie un histoire à ses élèves
- P₁e₅ : Ont voir leur yeux seule
- P₁e₆ : J'ai vu deux bandi qui tien leur fusir
- P₁e₇ : Dans les deux bandi les policiers ont atrapé un bandi
- P₁e₈ : J'ai vu les Jance qui cour
- P₂e₁ : Je raconte l'histoir

- P2e2 : L maître nous faissait la division du tableau, dans quelque instant, on entendait, un bur assourdissant
- P2e3 : On disait : qu'est-ce qui se passe ?
- P2e4 : Nous les élèves criaient ho !ho ! Vené Vené
- P2e5 : Dépur ce temps les voleurs ne viennent plus dans notre quartierP3e1 :
- P3e1 : C'est le jour de rentre que les enfants sont alle à l'colé
- P3e2 : Les gen coup partou
- P3e3 : Les jam sont entre de la guerre les policie ont gare leur voiture
- P3e4 : Les écolie coup tour demande secours
- P4e1 : Les policie sont venu dans le village
- P4e2 : Ils tien des fusis
- P4e3 : Tous le monde courre parce qu'on ve les tuer
- P4e4 : Les enfants crie
- P4e5 : Ils ont prix aussi leur argent
- P4e6 : Les gens ont fure de ce village
- P5e1 : J'ai vu les élèves avec leu maîtresse, qui est au tableau et elle écrire
- P5e2 : Et les gens cours
- P5e5 : Un policier est venu attrapé une personne et l'autre a tus
- P6e1 : J'ai vus, une mètrèsse qui écris, au tableau
- P6e2 : J'ai vus encor une voiture qui passe
- P6e3 : Et j'ai vus quellequin qui tien une sac et qui ve rendrés à la banque avec un pistolés
- P6e4 : Et quellequin ve la frapes
- P6e5 : Et j'ai vu deux voitures, qui faire l'arsidants
- P6e6 : Et je vois encore deux enfants qui coure
- P6e7 : Et j'ai vus une école
- P7e1 : Un jeudi, les élèves sont en classe ; il lires dans le livres. La mètrèsse écrit au tableau, les élèves sont assise sur les banc ?
- P7e2 : Ils lire au tableau il regarde ce que la mètrèsse faire au tableau
- P7e3 : Ils tien la fusi dans mains et : une chien veux les mordures et la polic à arrêter les voleures
- P7e4 : Il à jeter la fusi
- P8e1 : Il y a une maîtresse qui écrit au tableau

- P8e2 : J'ai vu deux hommes qui a en main de piloté qui attir sur le chien et les police sont arrivés pour les prendre
- P9e1 :J'ai vu un policier qui a attrapé le voleur et deux enfants qui sont entrain de courir et une femme qui a mis ses bras sur la tête
- P9e2 : La maîtresse écrit au tableau et les élèves suivaient
- P10e1 : Il y a des élèves qui sont en classe avec leur maîtresse qui écrit au tableau
- P10e2 : Il y a côte la banque
- P10e3 : Un policier a attraper un fripon
- P10e4 : Les enfants courraient et une femme qui a mis sa main sur sa tête
- P11e1 : A l'école la maîtresse écris au tableau et les élèves lire
- P11e2 : Les bandits entreint de casser la banque pour volé
- P11e3 : Et il y a un chient qui est entreint de courrur
- P11e4 : Les enfants cours derriers le chient
- P12e1 : L'image montre des élèves et leurs maîtresses entrain de travailler
- P12e2 : A côté de l'école, il y a un banque
- P12e3 : Et les voleurs sont venus volés
- P13e1 : Derrière l'école je vois une banque
- P13e2 : Et les voleurs sont venus dedans pour voler
- P3e3 : Ils ont des fusils et un gros sac en main
- P14e1 : Dans cette école on trouve une institutrice et des élèves entrain de travailler
- P14e2 : Un policier a atrapé un voleur
- P14e3 : Et il y a bagare
- P14e4 : Le véhicule a cogné la voiture des bandit
- 15e1 : Derrière cette classe se trouve une banque
- p15e2 : La maîtresse travaille quand subitement les voleurs armés de fusils sont venus dans la banque
- p15e3 : Ils ont volé de l'argent dans le sac
- p16e1 : Les élèves suivent la maîtresse quand les bandit sont venus dans la banque.

3.1.1.2. Quelques erreurs relevées en productions écrites ciblées (contes)

Voici un échantillon des erreurs relevées en productions écrites chez les apprenants du CM2 :

1. Il était une fois un village normé Sakété
2. soudain il attend des pas derrière lui.
3. un gros serpent surgir entre Sagbo et Mèdessé.
4. la rivière s'est remplir du sang.
5. il ne faut pas ce marier à n'empote qui.
6. le roi dit de trancher la tête à la petite fille.
7. Fioffi va chès son bopère..
8. Ne vien pas me dire sela car en disant cela les parents du victime pourront l'enttendre et m'accusé moi aussi
9. Fioffi l'appela et lui demandat de venir culttivé avec lui.
10. les genrs du village lui respecte bien

3.1.1.3. Quelques erreurs relevées en productions orales ciblées (contes) :

Voici un échantillon des erreurs relevées en productions orales ciblées chez les apprenants du CM2 :

1. La marâtre est fachée et se chetta sur elle et la battre sauvagement.
2. Toutes les enfants ont les mêmes droits.
3. Chaque jour, il demande un peu du gari et du patate.
4. Elle partage son repas avec lui.
5. Main le mil ne poussé pas.
6. Maintenant, ils ont devenir des grandes personnes.
7. Les genrs du village lui respecte bien.
8. Sa femme pat lui donner la nourriture
9. Petit singe veux-tu me faire cuire l'igname que voici ?
10. Tous les animaux sont inquiens.
11. C'est pourquoi les animaux restent dans la brousse.
12. La petite est en train de laver les assiettes et l'un de ces assiettes est cassé.
13. Ce n'est pas bon de maltraité les ophelins et les ophelines parce qu'ils portent de la chance aux genres.

14. Un jour le roi pris sa décision et dit allés moi appelé le gongoneur.
15. L'éléphant et la tigre n'ont pas assisté à cette réunion.
16. Le roi dit au lapin d'aller prend l'eau.
17. Le premier femme a naître une fille deuxième aussi.
18. Il prit son fusil et tira sur une antilope.
19. Ne viens pas me dire cela car en disant cela les parents du victime pourront l'entendre et m'accuser.
20. La sage femme a permité les enfants.
21. Après, elles ont détachés la bande au deuxième femme.
22. Sa maman la disait comment elle faisait et son eau était bien frait.
23. Elle était allée voit son mari.
24. A ton retour raconte à ton mari.

3.1.2 L'identification des erreurs des apprenants de la classe de Troisième

Pour identifier les erreurs des apprenants de 3^{ème}, nous avons pris en compte leurs productions non ciblées (orales et écrites) selon le test de Chaudenson (1996), leurs productions écrites ciblées à partir de leur rendement en rédaction et leurs productions orales ciblées à partir des exposés et des contes narrés.

De même qu'au CM2, les erreurs que nous avons identifiées, sont d'ordre phonético-phonologique, morpho-syntaxique, lexico-sémantique. Nous avons relevé également des erreurs d'interférence dues à l'influence de L₁ sur L₂. L'analyse de ces erreurs sera faite plus loin.

3.1.2.1 Quelques erreurs linguistiques des élèves de la classe de troisième selon le test de Chaudenson

L'échantillon des données des élèves de troisième est le suivant :

- P_{1e1} : Soudain, ils entendirent un grand cris ; c'était une femme qui disait oh secours !
- P_{1e2} : Alors dans un clin d'œil, les policiers apparurent à l'endroit et arrêterent les voleurs masqués
- P_{1e3} : Alors ces voleurs furent conduire au poste de police
- P_{2e1} : D'un côté de l'école, il y a une chambre de Banque

- P_{2e2} : Entre les deux confections, se trouve deux malfrats qui ont coupés la route du véhicule
- P_{2e3} : Soudain, ils font sortir des pistoliers, qu'ils tiennent en main : ils ont arrachés les colis des voyageurs
- P_{2e4} : Quel azzar !
- P_{2e5} : Enfin ils sont sauvé par la police car elle lui ont arrêté
- P_{2e6} : La maîtresse et ses élèves étaient aussi parmi ce qui ont sauvé la vie des voyageurs
- P_{3e1} : C'est ainsi que dans l'image que, j'observe ici il y a des élèves dans la classe en suivant la maîtresse qui écrit au tableau attentivement son bureau derrière elle constitué d'une table ; un chaise
- P_{3e2} : Deux camions se sont congés, dont l'un est celui du police et l'autre un gros camion
- P_{3e3} : Ensuite deux jeunes hommes qui ont attachés leur narines en tenant chacun un fusil en mais, entrain de tirer un peu par tout.
- P_{3e4} : Ici c'est l'arrêt de l'un des deux hommes par un policé
- P_{3e5} : Pourquoi courent ces enfant ?
- P_{4e1} : Un homme ou une femme qui éduqué, qui suit les cours correctement, le jour q'il finira ses étude doit trouver un métier
- P_{4e2} : Par ce métier il peut nourrir ses parents, se soigner en cas de maladie ou de blaissure
- P_{4e3} : Il y a deux voleurs qui ont détruires la banque et qui ont été arrêté par les polices
- P_{4e4} : Ces comportements ont des conséquences graves comme la mort
- P_{5e1} : Leur enseignante est entrain d'écrire au tableau
- P_{5e2} : Voyant, les gardiens de la Banque se sont levés pour pourchasser le voleur accompagné de leur fusil
- P_{6e1} : Voyant la police venue, un des deux malfrats arriva à s'enfuir avec le sac rempli
- P_{7e1} : Il était une foie.
- P_{7e2} : Les élèves et leur maîtresse étaient entrain de travailler en classe
- P_{7e3} : S'étaient les braqueures qui étaient pour prendre de l'argent
- P_{7e4} : Les élèves les regardaient de la fenêtre et à leur grande surprise, la police vint sur les lieux et gars devant leur véhicule

- P_{7e5} : Il jeta son pistolet
- P_{8e1} : Un chien aboie
- P_{8e2} : Il y a la surveillance de la police arrêter les voleurs
- P_{8e3} : Il y a enfants qui courent et un dame que crit oh ! voleur
- P_{9e1} : La maîtresse sortit de l'école et cria au secours
- P_{10e1} : Il y a des élèves en classe, la maîtresse écrit au tableau
- P_{10e3} : Une dame crie deux élèves cour derrière le chien
- P_{11e1} : La maîtresse écrit au tableau et les élèves assisent la suit attentivement
- P_{11e2} : En face de l'école se trouve une banque
- P_{11e3} : Des voleurs sont venu vole à la banque
- P_{11e4} : Les policiers sont venu les arrêtés
- P_{12e1} : Les enfants qui regardent au tableau et leur maîtresse qui écrit au tableau et une banque et une voiture
- P_{12e2} : J'ai vu deux fricains
- P_{12e3} : Un policier attrape un fricain
- P_{13e1} : Il y a un banque à côté
- P_{13e2} : Deux voleurs sont venus à main armé dans une voiture pour voler dans le banque
- P_{13e3} : Les écoliers sont entrain de regarder les voleurs par la fenêtre
- P_{13e4} : La police vient avec un chien
- P_{13e5} : L'autre s'est en fut
- P_{13e6} : La maîtresse et deux écoliers sort pour y assister
- P_{14e1} : Non loin de l'école, les bandis font un braquage à la banque pour y prendre de l' argent
- P_{14e2} : Les bandis ont été arrêtés par la police
- P_{15e1} : En classe les élèves travaillent avec leur maîtresse quand les bandits sont venus dans la banque qui est derrière l'école
- P_{15e2} : Ils ont des fusils, la police est arreter
- P_{16e1} : Je vois le bureau du maître, Derrière il y a une banque
- P_{16e2} : Les coups de feu sont donnés, un bandit a un sac en main
- P_{17e1} : A côté d'une banque, il y a des voleurs qui sont là et cassent, ils ont des fusils
- P_{15e2} : Je vois un chien enragé qui court vers les bandits les élèves ont peur et courent en fuyant

- P_{18e1} : Il y a une banque à côté de l'école, la maîtresse a un livre en main, je vois les policiers et des bandits sont en bagarre.
- P_{18e2} : Les bandits ont des fusils, je vois un chien, tout le monde à peur et court
- P_{19e1} : Heureusement la police est là avec son chien et leur voiture.

3.1.2.2 Quelques erreurs des apprenants de Troisième en production écrite

Nous présentons ci-dessous un échantillon des erreurs relevées chez les apprenants de la classe de troisième :

1. La mort est une chose créer par Dieu car celui qui est mort ne revienne jamais.
2. On appela son premier fils pour procéder à ces cérémonies.
3. J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance.
4. Il y avait des fleurs partout dans la maison.
5. J'ai fait mes études au Collège Les Pyramides.
6. Une lettre administrative est une lettre de politesse adresser à un autorité.
7. C'est pour nous un honneur de vous souhaitez la bienvenu.
8. Les enfants devient de plus en plus très nombreuses.
9. Je ne trouve pas de réponse à ma question.
10. Les enfants sont battus serverrement.

3.1.2.3 Quelques erreurs des apprenants de Troisième en production orales ciblées

L'échantillon de ces erreurs est le suivant :

1. Les deux animaux étaient allé voie.
2. Ils trouvèrent une solution qu'ils pensèrent favorable la construction d'un puits.
3. Ceux qui possédèrent des griffes, creusèrent le sol.
4. Les lignes qui suivons, je vous direz les conséquences.
5. Ma sœur et moi va l'accompagner.
6. La dépouille s'est rendue à la cimetièrè.
7. Lorsque j'ai reçu tous les choses, je suis couru pour partir à la maison.
8. On a observé que un vieux était en colère.

9. La torture a dit que : « parler de lui » qu'il n'aime ça.
10. Le lièvre refuse d'y participer à la construction du puits.
11. Une fois envoyés faire telle chose, ces enfants sont vendus.
12. Une fois venus, ils sont subis à des travaux forcés.
13. Ce qui termine l'image de ce pays, c'est la pauvreté.
14. J'ai poursuivi mon étude à l'université.
15. Tous les grands parents de défunt étaient à l'accueil lente de ce corps.
16. Ma mère ne demande pourquoi es-tu si heureux.
17. Je dis maman j'ai passé en classe supérieure.
18. Mon père est aussi sur une chaise, je le donne mon bulletin.
19. Tout le monde était réuni parce qu'on entendait les résultats.
20. Nous sommes parti chez ma tante maternelle après du camp militaire.

3.1.3 Quelques erreurs linguistiques des apprenants de la classe de Terminale

Pour identifier les erreurs des apprenants de Terminale, nous avons pris en compte leurs productions non ciblées (orales et écrites) selon le test de Chaudenson (1996), leurs productions écrites ciblées à partir de leur rendement en composition française et leurs productions orales ciblées à partir des exposés.

De même qu'au CM2 et à la 3ème, les erreurs que nous avons identifiées, sont d'ordre phonético-phonologique, morpho-syntaxique, lexico-sémantique. Nous avons relevé également des erreurs d'interférence dues à l'influence de L₁ sur L₂. L'analyse de ces erreurs sera faite plus loin.

3.1.3.1 Quelques erreurs linguistiques des apprenants de la classe de Terminale selon le test de Chaudenson

L'échantillon des données des élèves de terminale suit :

- P₁e₁ : brusquement, la camionnette fait son arrêt just au niveau de la banque
- P₁e₂ : la police dans l'alerte fait son arrivée brutale et percute la camionnette
- P₁e₃ : la maîtresse et ses élèves s'y accourent en cri de secours
- P₂e₁ : il s'agit ici d'une école
- P₂e₂ : Les élèves sont assieds sur leurs tables, les cahiers ouverent sur les tables

- P₂e₃ :Certains d'entre eux ont les bras croisés sur la table, d'autres ont adopté des divers positions, pouvant leur permettre de suivre leur maîtresse
- P₂e₄ :Deux voleurs sont allé détruire la banque
- P₂e₅ :Les élèves regarde la scène
- P₂e₆ :Deux élèves viennent en courant accompagné d'un chien
- P₂e₇ :La maîtresse présente sur les lieux , tienne sa tête tout en criant
- P₃e₁ :Voice une salle classe ; les écoliers, tous heureux suivent leur maîtresse
- P₃e₂ :Tout à coup, apparaît le véhicule de la police qui heurte la camionnette qui était garé près de la banque
- P₃e₃ :Pris de peur, la maîtresse et ses écoliers sortent dehors en courant dans tout les sens
- P₄e₁ :Il s'agit d'une banque qui est situé à proximité d'une école
- P₄e₂ :Du faite que le chien était entrain d'aboyer, les élèves et leur maîtresse sortirent et virent ce qui se passa
- P₅e₁ :Ils étaient entré en collision
- P₅e₂ :Le policier vint et parvient à arrêter un des brigants
- P₅e₃ :En ce moment , la maîtresse était effrayée mais ces élèves couraient vers le policier et le brigant.
- P₆e₁ :Cette classe est dirigée par une maîtresse
- P₆e₂ :Le chauffeur fait son arrêt près de la Banck
- P₆e₃ :Tout à cour, surigie la police
- P₇e₁ :Dans cette école il y a une classe où se trouvait des élèves et leur maître
- P₇e₂ :Devant cette banque ;deux bandis aux vissages masqués et les mains armées de fusil
- P₇e₃ :Tout à coup on voit le monde qui prend d'assaut sur toutes les places de la banque
- P₈e₁ :Je vois une plaque dont laquelle on a écrit banque là-sus, une train passe là-sus
- P₈e₂ :Les polices ont en main les révolvaires
- P₉e₁ :En classe la maîtresse écrit au tableau et les voleurs ont volé à la banque et la police les a attrapés
- P₁₀e₁ :Au cours du chemin ils sont arrêtés par les policiers avec leur chien
- P₁₁e₁ :Ils sont en classe entrain de travailler
- P₁₁e₂ :Les voleurs sont venus cassés cette banque la nuit et ont volé

- P₁₁e₃ : Les policiers sur le train ne les aient pas vu
- P₁₂e₁ : l'image présente des maîtresse et leurs élèves entrain de travailler
- P₁₂e₂ : Je me dirige vers la foule quand je vois un voleur ligotté par terre
- P₁₃e₁ : L'image présente des élèves et leurs maîtresses entrain de causer
- P₁₃e₂ : Soudain un monsieur cria en disant oh voleur ! oh voleur ! le voleur s'échappa

3.1.3.2 Quelques erreurs linguistiques des apprenants de la classe de Terminale en production écrite ciblée

L'échantillon de ces erreurs est le suivant :

1. un être humain est sacrée.
2. Les jeunes qui avaient été victime de ce mal risquent d'avoir un dégoût envers cette occupation.
3. Nous assistons à un phénomène appelé vidomégon.
4. Son mari doit montré une preuve.
5. soudain Ahouna dit toute la vérité à sa femme.
6. certains fonctionnaires n'ont jamais été corrompus.
7. Je vous raconte en quelque ligne.
8. Nous apprécierons dans quelque années s'il n'y a pas de changement.
9. Ce qui est plus pire, c'est la maltraitance es enfants.
10. Une perturbation d'une industrie peut causer une chute des conditions financières à cause des coupures de courant.

3.1.3.3 Quelques erreurs linguistiques des apprenants de la classe de Terminale en production orale ciblée

L'échantillon représentatif de ces erreurs est donné ci-dessous :

1. Aussi, il est courant de noter que ...
2. Vous m'avez demandé est-ce que ...
3. Il y a des enfants qui se haient quoi.
4. L'analphabétisme est une cause solide à la pauvreté .
5. Des efforts sont fournis pour encourager ce mal.
6. J'ai pas parlé de ça.
7. Il faut parler bien
8. Comment faire pour éradiquer ces trucs ?

9. Il faudrait que le Bénin prend la responsabilités.
10. J'aimerais que tu comprends comme ça.
11. Tu as demandé peut-on mettre fin au trafic.
12. Le recrutement devrait être se faire.
13. Il faudrait qu'on punit les actes.
14. La pauvreté est assise au Bénin.
15. La corruption ne nous amène pas loin dans ce pays.
16. Ils mettent l'argent devant pour avoir ce qu'ils veulent.
17. La démocratie au bénin est mal assise.
18. Pour mettre la démocratie sur pied, il faut lutter contre la corruption.
19. Il réussit à trouver une vieille moto pour faire zémidjan
20. Les politiciens tirent le pays en arrière.

3.2. Identification des erreurs selon le type de production orale ou écrite

L'identification des erreurs selon le type de production orale ou écrite était possible avec le test de Chaudenson (1996). Toutefois, pour évaluer le niveau de compétence de nos enquêtés en respectant la familiarité qu'ils ont avec certains exercices dans le programme scolaire, nous avons complété les données du test de Chaudenson par d'autres données relatives à la rédaction (composition française), à la narration de contes et la présentation orale d'exposés.

3.2.1. Identification des erreurs en production orale

La langue est d'abord orale avant d'être écrite. C'est pourquoi la compétence linguistique doit d'abord être évaluée à partir des productions orales des apprenants. Les erreurs identifiées à l'oral sont d'ordre phonético-phonologique surtout. Toutefois la dimension orale seule ne suffit pas pour identifier de manière absolue les erreurs des apprenants. L'identification des erreurs doit également porter sur la dimension écrite. Les erreurs identifiées en production orale sont essentiellement d'ordre phonético-phonologique :

- chez les apprenants de CM2 :
 1. voir [vwar] au lieu de voit [vwa] : (P1e5)
 2. Jance [ʒãs] au lieu de gens [ʒã] : (P1e8)

3. raconte [rakɔ̃tr] au lieu raconte [rakɔ̃t] : (P2e1)
4. brur [bryr] au lieu de bruit [bryi] : (P2e2)
5. dépur [depyr] au lieu de depuis [dəpyi] : (P2e5)
6. coup [ku] au lieu courent [kur] : (P3e2) et (P3e4)
7. tien [tjɛ̃] au lieu de tiennent [tjɛn] : (P4e2) et (P5e3)
8. fure [fyr] au lieu de fui [fyi] : (P4e6)
9. écrire [ekrir] au lieu de écrit [ekri] : (P5e1)
10. quellequin [kɛlkɛ̃ au lieu de quelqu'un [kɛlkœ̃] : (P6e4)
11. arsidants [arsidã] au lieu de accident [aksidã] : (P6e5)
12. lire [lir] au lieu de lisent [liz] : (P7e1) et (P11e1)
13. instritutrice [ɛ̃stritytris] au lieu de institutrice [[ɛ̃stitytris]

- chez les apprenants de Troisième
- 1- [kɔ̃sɛksjɔ̃] au lieu de [kɔ̃sɛsjɔ̃]
- 2- [sɛrvɛrmã] au lieu de [sevɛrɛmã]
- 3- [tɔ̃rtyr] au lieu de [tɔ̃rty]

- chez les apprenants de Terminale

Nous n'avons pas pu identifier d'erreur d'ordre phonético-phonologique majeure chez les apprenants qui ont constitué les informateurs pour la présente recherche.

Les rares erreurs commises sont :

- 1-[asje] au lieu de [asi]
- 2-[pɛrtybasjɔ̃] au lieu de [pɛrtybasjɔ̃]

3.2.2. Identification des erreurs en production écrite

L'identification des erreurs en production écrite vient compléter celles en productions orales. Les erreurs identifiées couvrent les aspects morpho-syntaxiques, lexico-sémantiques et orthographiques.

3.2.2.1 Les erreurs lexico-sémantiques

Nous appelons erreurs lexico-sémantiques les erreurs relatives à un usage inapproprié d'un mot dont le sens n'est pas en adéquation avec le contexte où il apparaît. Ainsi,

- pris (P4e5) a écrit prix dans le contexte suivant où c'est plutôt pris qui apparaît :
Ils ont prix aussi leur argent ;
- village (P4e6) au lieu de ville ;
- guerre (P5e3) au lieu de bagarre ;
- fripon (P10e3), au lieu de malfrat ;
- casser (P11e2) au lieu de cambrioler.

3.2.2.2 .Les erreurs syntaxiques

Les erreurs syntaxiques sont les erreurs dues à une mauvaise application des accords grammaticaux liés au rapport entretenu par les constituants syntaxiques dans la langue française. Nous avons par exemple noté :

- P_{1e5} « leur yeux seule » au lieu de leurs yeux ;
- P_{1e6} « deux bandi » au lieu de deux bandits ;
- P_{1e8} « les jance » au lieu de les gens ;
- P_{2e2} « quelque instant » au lieu de quelques instants ;
- P_{3e3} « les jam » au lieu de les gens ;
- P_{3e4} « les écolie » au lieu de les écoliers ;
- P_{4e1} « les police » au lieu de les policiers ;
- P_{4e3} « tous le monde » au lieu de tout le monde ;
- P_{4e6} « fure de ce village » au lieu de les gens ont fui du village ;
- P_{5e1} « leurs maîtresse » au lieu de leur maîtresse ;
- P_{7e1} « trouvait » au lieu de trouvaient .

3.2.2.3 Les erreurs Morphologiques

Les erreurs morphologiques sont les erreurs commises au niveau de la conjugaison des verbes. Les variations flexionnelles ne sont souvent pas respectées par les apprenants.

A propos des erreurs morphologiques, nous les avons identifiées dans : P_{1e2} (écri) ; P_{1e5} (voir) ; P_{1e6} (tien) ; P_{3e2} (coup) ; P_{3e4} (coup) ; P_{4e1} (sont venu) ; P_{4e2}

(tien) ; P_{4e3} (courre et ve) ; P_{4e4} (crie) ; P_{4e5} (ont prix) ; P_{4e6} (ont fure) ; P_{5e1} (écrire) ; P_{5e3} (tient) ; P_{5e4} (cours) ; P_{5e5} (a fus) ; P_{6e1} (ai vus) ; P_{6e2} (ai vus) ; P_{6e3} (ai vus, ve) ; P_{6e4} (ve ; frapés) ; P_{6e5} (ai vus et fair) ; P_{6e6} (voir ; coure) ; P_{6e7} (ai vus) ; P_{7e1} (lire) ; P_{7e2} (lire et faire) ; P_{7e3} (tient, veux, à arrêter) ; P_{7e4} (à jeter) ; P_{8e2} (a, sont arrivé) ; P_{10e3} (à attraper) ; P_{11e1} (écris et lire) ; P_{11e2} (volé) ; P_{11e4} (cours) ; P_{12e2} (sont venus volés).

3.2.2.4 Les erreurs orthographiques

Elles sont dues à la non maîtrise de la conjugaison française, à la syntaxe française et à la graphie des mots selon les entrées de dictionnaire. La connaissance des bases radicales et des désinences verbales selon les tendances flexionnelles est l'une des plus grandes difficultés du français selon Gbeto (2000). Nous partageons sa vision et nous soulignons que la question orthographique est sans doute la seconde grande difficulté. Les autres difficultés sont, pour notre part, mineures.

Par ailleurs, nous admettons la réflexion de Masson³ (1991) qui s'est prononcé sur la question de l'orthographe en ces termes : « L'orthographe française est difficile et quasiment impossible à mémoriser pour un être normal... Pourquoi écrire charrue avec deux r et chariot avec un, ou imbécile avec un l et imbécillité avec deux, [...]. Une réforme de l'orthographe ne serait donc pas une catastrophe ».

3.2.3. Identification des erreurs selon le type de production ciblée ou non ciblée

Les erreurs à partir des productions ciblées concernent les évaluations en situation de tenue de classe. Elles sont identifiées dans les devoirs tels que rédaction, composition française, narration de contes, écriture de contes et exposés.

Les erreurs à partir des productions non ciblées concernent les données recueillies à partir du test de Chaudenson (1996).

3.2.3.1. Identification des erreurs selon le type de production ciblée

Les erreurs identifiées à partir des productions ciblées vont nous permettre d'interpréter le niveau des apprenants en fonction du contenu des programmes en

³ Masson sur Internet (google+, orthographe du français)

vigueur dans le système éducatif formel. Le niveau en grammaire, en techniques d'expression écrite et celui en diction permettent de faire l'inventaire des erreurs commises par chacun des apprenants.

3.2.3.2 Identification des erreurs selon le type de production non ciblée

Les erreurs identifiées à partir des productions non ciblées permettent d'évaluer le niveau de compétence selon l'approche de Chaudenson en précisant les points obtenus par l'apprenant. Chacun des apprenants est donc identifié comme francophone, francophonoïde ou franco-aphone, selon qu'il ait atteint le Seuil Minimal Individuel de Compétence (SMIC). Ce seuil correspond à 350/400 pour être déclaré francophone. En revanche, les apprenants ayant obtenu entre 300 et 349 sont déclarés francophonoïdes et ceux ayant obtenu moins de 300 sont des franco-aphones. En effet, l'identification des erreurs selon les productions non ciblées permet d'évaluer le niveau de compétence et la réaction des apprenants face à des exercices ou à des problèmes qui leur paraissent nouveaux. Les erreurs identifiées sont d'ordre phonético-phonologique, morpho-syntaxique, lexico-sémantique et orthographique.

3.3. Analyse des erreurs linguistiques

Dans cette sous-section, l'analyse est conduite selon les niveaux des apprenants d'une part et selon les niveaux de description linguistique d'autre part. Les niveaux des apprenants et les niveaux de description sont pris en compte.

3.3.1 Analyse des erreurs linguistiques selon les niveaux des apprenants

Les niveaux dont il s'agit, rappelons-le, sont le CM2, la Troisième et la Terminale. En fonction des énoncés contenant lesdites erreurs, nous allons procéder à leur analyse.

3.3.1.1 Les apprenants du CM2

Les apprenants de CM2 commettent des erreurs aussi bien phonético-phonologiques, morphosyntaxiques que lexico-sémantiques. Nous partons des erreurs commises en production écrite et en production orale présentées dans les échantillons du CM2 pour analyser lesdites erreurs.

3.3.1.1.1 Au niveau phonético-phonologique

Ces erreurs sont essentiellement identifiées au niveau des productions orales. Toutefois, certaines erreurs sont relatives aussi bien aux productions orales qu'aux productions écrites. Nous reviendrons sur lesdites erreurs quand nous allons aborder les questions orthographiques.

Au niveau des productions orales ciblées, nous avons surtout identifié ces erreurs au niveau de l'exercice H du test de Chaudenson où nous avons demandé aux apprenants d'interpréter oralement les images, puis au cours des productions de contes. Quelques erreurs identifiées sont :

- 1- [tuʃə] au lieu de [tuʃe] : remplacement
- 2- [polisjə] au lieu de [polisje] : idem
- 3- [ekoljə] au lieu de [ekolje] : idem
- 4- [pɛrmitɛ] au lieu de [pɛrmytɛ] : idem
- 5- [r əkɔ̃t] au lieu de [r akɔ̃t] : propagation de nasalité
- 6- [mɛ̃] au lieu de [mɛ] : nasalisation de ε à cause de nasale m
- 7- [pyisɛ] au lieu de [pyizɛ] : voisement
- 8- [fɛsɛ] au lieu de [fɔzɛ] : idem
- 9- [disɛ] au lieu de [dizɛ] : idem
- 10- [ʃəta] au lieu de [ʒəta] : blègement
- 11- [vɛrsɛl] au lieu de [vɛsɛl] : ajout de la consonne r à l'intérieur du mot
- 12- [fyzir] au lieu de [fyzi] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 13- [ʒər] au lieu de [ʒə] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 14- [ɛ kjɛr] au lieu de [ɛkjɛ] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 15- [purkwar] au lieu de [purkwa] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 16- [nɔ̃rme] au lieu de [nɔ̃me] : ajout de la consonne r à l'intérieur du mot
- 17- [pər] au lieu de [par] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 18- [pataɜ] au lieu de [partaɜ] : soustraction de la consonne r
- 19- [fɛ] au lieu de [fɛr] : soustraction de la consonne r
- 20- [geri] au lieu de [gerir] : soustraction de la consonne r
- 21- [tuɜu] au lieu de [tuɜur] : soustraction de la consonne r
- 22- [amne] au lieu de [aməne] : soustraction de la voyelle épenthétique ə
- 23- [ɔ̃fɛlɛ] au lieu de [ɔ̃rfɛlɛ] : blègement
- 24- [arsidə] au lieu de [aksidə] : remplacement de k par r

- 25-[ʒ əs] au lieu de [ʒə] : ajout de la consonne s à la fin du mot
- 26-[parta] au lieu de [parti] : remplacement de la voyelle i par la voyelle a
- 27-[finir] au lieu de [fini] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 28-[vwa] au lieu de [vwar] : soustraction de la consonne r à la fin du mot
- 29-[r əplir] au lieu de [r əpli] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 30- [batr] au lieu de [bati] : conservation de la marque de l'infinitif
- 31- [tut] au lieu de [tu] : ajout de la consonne r à la fin du mot
- 32- [dəvənir] au lieu de [dəvəny] : usage de l'infinitif au lieu du participe
- 33-[rənʝə] au lieu de [reynʝə] : blèsement

Dans l'ensemble, les erreurs sont dues à des difficultés liées à la prononciation des sons et phonèmes du français. Ces difficultés se laissent, dans bien des cas, facilement décrire par l'influence de L1 sur L2. C'est pourquoi, nous avons eu recours à des règles phonologiques pour les expliquer. Les types d'erreur que nous avons relevés sont les suivantes : remplacement d'un son de la langue française par un autre qui lui est proche articulatoirement en fon, syncope, d'apocope, de blèsement.

3.3.1.1.1 Remplacement

Le remplacement intervient lorsque l'apprenant utilise un son à la place d'un autre son. Nous avons constaté entre autres le remplacement de e par ə, de k par r, de i par a.

3.3.1.1.2 La syncope

Par ailleurs, la syncope est considérée comme « la suppression ou l'absorption d'une syllabe ou d'une lettre ou encore d'un phonème à l'intérieur du mot ». Lorsque l'apprenant prononce patage [pataʒ] au lieu de [partaʒ], nous pouvons considérer que c'est une erreur de syncope.

3.3.1.1.3 L'apocope

Selon Dubois (1994,43) l'apocope « étant un changement phonétique qui consiste en la chute d'un ou plusieurs phonèmes à la fin d'un mot. Ainsi, lorsque l'apprenant prononce [tuʒu] au lieu de [tuʒur], il s'agit d'une erreur d'apocope.

3.3.1.1.1.4 Le blèsement

On appelle blèsement, une erreur de la parole caractérisée par la substitution ou la déformation systématique d'une ou de plusieurs consonnes relatives à la prononciation du mot. Ainsi [rənɔ] au lieu de [reynɔ] est un cas de blèsement.

3.3.1.1.1.5 Formulation de règles phonético-phonologiques

Nous avons identifié des erreurs phonético-phonologiques chez les apprenants et nous avons formulé des règles pour expliquer lesdites erreurs:

1- Son [ə] à la place de [e]

Exemples : - Personne ne peut pas touche.

- Police à la place de policier à l'oral

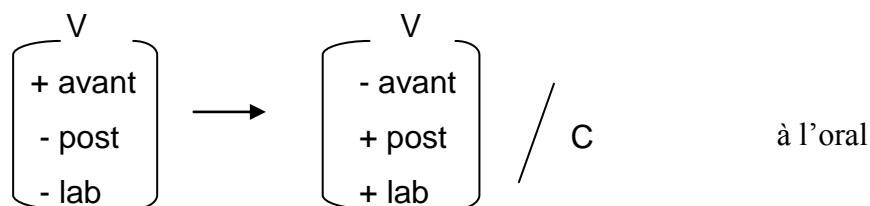
- Ecolie à la place écolier

On a : [tuʃə] au lieu de [tu ʃe]

[polisʃə] au lieu de [polisje]

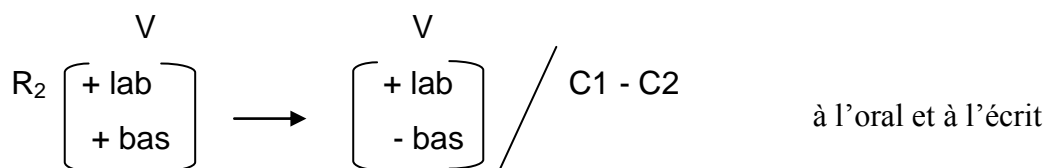
[ekɔʃə] au lieu de [ekɔlje]

Règle 1 : [e] → [ə] / C



2- Son [i] à la place de [y]

Exemple : La sage femme a permis les enfants



Nous avons [pɛrmitɛ] au lieu de [pɛrmytɛ]

Cette règle 2 explique que le son [y] est réalisé [i] par certains apprenants fonphones du français. Cela est dû au fait que le son [y] n'existe pas dans le système vocalique du fɔngbe. Cette erreur linguistique est constatée chez les apprenants du niveau CM₂. cela prouve que l'acquisition des compétences linguistiques au fur et à mesure que l'on évolue selon les niveaux, diminue les erreurs des apprenants.

3. son $\left[\begin{array}{c} \alpha \\ \sim \end{array} \right]$ à la place de [a] ou son [ε] à la place de [ε]

Règle 3 :

$\left[\begin{array}{c} V \\ + \text{bas} \\ + \text{nas} \end{array} \right] \longrightarrow \left[\begin{array}{c} V \\ + \text{bas} \\ - \text{nas} \end{array} \right] \longrightarrow \left/ \begin{array}{l} C1 - C2 \text{ V (nasale)} \\ CV \text{ et C (nasale)} \end{array} \right. \quad \text{à l'oral et à l'écrit}$

Exemples : - A ton retour rencontre à ton ami. [rãkt] au lieu de [raõ k[tõ]

- Main à la place de Mais

cette règle R3 explique que le son [a] est réalisé $\left[\begin{array}{c} a \\ \sim \end{array} \right]$ par certains apprenants

fonphones du français. Cela est dû à une assimilation nasale liée au contact de C₂ avec la voyelle nasale dans la 2^è syllabe du mot.

4. son [S] à la place de [Z]

Exemple :

- Une fille nommée Sèssi allait tous les matins puisser .
- Faissait à la place de faisait
- Dissait à la place de disait. [disε] au lieu de [dizε]

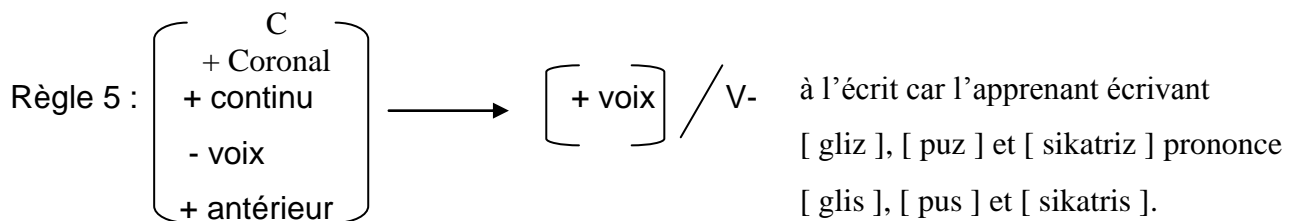
Règle 4 : $\left[\begin{array}{c} C \\ + \text{Coronal} \\ + \text{continu} \\ + \text{voix} \\ + \text{antérieur} \end{array} \right] \longrightarrow \left[- \text{voix} \right] \left/ \begin{array}{l} V - V \end{array} \right. \quad \begin{array}{l} \text{à l'écrit car l'apprenant écrivait} \\ [\text{dis} \varepsilon] \text{ prononce } [\text{diz} \varepsilon] \end{array}$

Cela montre que le son [Z] perd son trait voisé pour devenir moins voisé en position intervocalique.

5. Son [Z] à la place de [S]

Exemples :

- Le bole se glise entre ses mains et se case.
- Main le mil pouse bien.
- Les ciquatrises sont rester

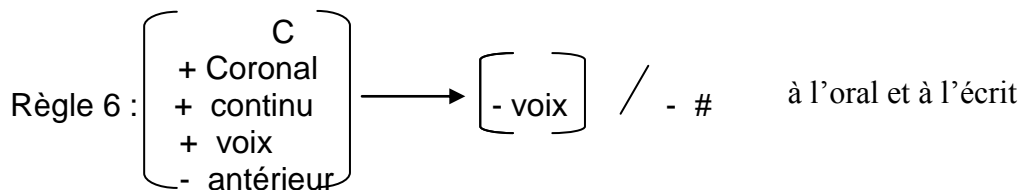


Cela montre que le son [S] devient voisé en position finale lorsqu'il est précédé d'une voyelle. L'apprenant fait une confusion entre le code écrit et le code oral. La lettre S ne doit plus être [S] en position intervocalique, mais plutôt [Z].

6. Son [] à la place de [z]

Exemple :

- La maratré est facher et se chetta sue elle et la batré sovagement.



Cette règle explique que le son [z] est réalisé [ʒ] en position initiale dans le mot par certains apprenants. Cela pourrait être dû à une affectation du son [ʒ] dans fâché au son [ʒ] dans jeta.

7. Adjonction de la consonne [r] à l'intérieur du mot.

Exemples :

- Un jour, il est allé faire la versèle.
- Il prit son fusir.
- Les gens du village lui respecte bien.
- Tous les animaux sont inquiens.
- Ces pourquoi les animaux reste dans la brousse.
- Il était une foie un village normé Sakété

Règle 7

- $\emptyset \longrightarrow [r] / \left[\begin{array}{c} V - C \\ \# - \\ - \# \end{array} \right]$

à l'oral et à l'écrit. Nous avons par exemples :

- [fysir] au lieu de [fysi]
- [purkwar] au lieu de [purkwa].

Cela explique un usage abusif et hasardeux de la consonne [r].

8. amuïssement ou élision de la consonne [r] à l'intérieur du mot

Exemples :

- Elle patage son repat avec lui.
- Sa femme pat lui donner la nourriture.
- Petit singe, veux-tu me fait cuire ...
- Chercher des tisanes pour guéri ...
- Il la toujou aider

Règle 8 : $[r] \longrightarrow \emptyset / \left[\begin{array}{c} V - C \\ \# - \end{array} \right]$

à l'oral et à l'écrit. Nous avons par exemples :

- [pataz] au lieu de [partaz]
- [pa] au lieu [par]

Cette règle montre que certains apprenants font, une soustraction ou une omission de la consonne [r] dans certains mots. Cela prouve bien les difficultés qu'ils ont à prononcer correctement certains mots.

9. Elision de la voyelle épenthétique [ə]

Exemple :

- La fille est malade, il ne l'on pas amné à l'hopitale.

Règle 9 : [ə] → Ø / C₁ - C₂ à l'oral et à l'écrit.
[amne] au lieu de [aməne].

10. Son [l] à la place de [r]

Exemple

Ce n'est pas bon de maltraité les olphelins. [ɔlfələ] au lieu de [ɔrlfələ]

Règle 10 : $\left[\begin{array}{c} \text{C} \\ + \text{coronal} \\ + \text{continu} \\ + \text{voix} \end{array} \right] \rightarrow \left[- \text{coronal} \right] / \text{V} - \text{C} \left[- \text{coronal} \right]$ à l'oral et à l'écrit

Cela explique que la consonne coronale [l] perd son trait coronal en contact d'une consonne non coronale.

Les sons articulés avec un soulèvement supérieur de l'extrémité de la langue sont des sons ayant le trait + coronal.

Les consonnes apicales [t], [d], [n], [l], [ʃ], [s], [z], [ʒ] sont des consonnes ayant le trait + coronal.

L'usage du son [l] à la place de [r] par certains apprenants fonphones du français pourrait aussi s'expliquer par le fait qu'en fongbé les phonèmes l et r sont en distribution complémentaire comme dans [drɔ] et [dlɔ] qui signifie rêve.

Cas de syncope : [r] à la place de [k]

Exemple : arsidan [arsida] à la place d'accident [aksida].

Cas de blèsement : [S] à la place de Ø

Exemple : jances [ʒas] à la place de gens [ʒɑ̃]

Cas d'apocope : [ə] à la place de [e]

Exemple : police [polisjə] à la place de policier [polisje]

3.3.1.1.2 Au niveau morphosyntaxique

Ces erreurs sont identifiées aussi bien au niveau des productions orales qu'au niveau des productions écrites. Dans l'échantillon de l'exercice H du test de Chaudenson, certaines erreurs identifiées sont, entre autres :

- 1- On voir au lieu de On voit;
- 2- De deux bandits tien au lieu Deux bandits tiennent;
- 3- Les gens coup au lieu de Les gens courent
- 4- Les policiers sont venu au lieu de; Les policiers sont venus
- 5- Il tien des fusils au lieu; Il tient des fusil
- 6- Les enfants crie au lieu de les enfants crient;
- 7- Ils ont prix leur argent au lieu de Ils ont pris leur argent
- 8- Les genres ont fuir au lieu de Les gens ont fui ;
- 9- Elle écrire au lieu de Elle écrit ;
- 10- Les gens cours au lieu de Les gens courent ;
- 11- Un policier est venu attrapé une personne. au lieu de Un policier est venu attraper une personne

Au niveau des échantillons des productions orales ciblées et des productions écrites ciblées, nous avons relevé entre autres, les erreurs morphosyntaxiques ci-après :

- a- La maratre la battre sauvagement au lieu de la maratre la battit sauvagement ;
- b- Le mil ne poussé pas au lieu de le mil n'a pas poussé ;
- c- Ils ont devenir des grandes personnes au lieu de ils sont devenus de grandes personnes ;
- d- Un jour, le roi pris sa décision au lieu Un jour, le roi prit sa décision ;

e- Un gros serpent surgir entre Sqgbo et Mèdèssè au lieu de un gros serpent surgit entre Sagbo et Mèdèssè ;

f- La rivière s'est remplir de sang au lieu de la rivière s'est remplie de sang ;

g- Les parents du victime pourront m'accusé moi aussi au lieu de les parents de la victime pourront m'accuser également ;

h- Fiossi l'appela et lui demandat de venir cultivé avec lui au de Fiossi l'appela et lui demanda de venir l'aider à cultiver ;

i- Les gens du village lui respecte bien au lieu de Les gens du village le respectent beaucoup.

De façon générale, les erreurs morphosyntaxiques sont dues à la méconnaissance des règles de conjugaison dans un cas et dans l'autre cas à la confusion dans l'application de ces règles d'autre part. Ce qui confirme l'hypothèse h4 de Krashen que nous adoptons et qui stipule que la méconnaissance et, ou la mauvaise application des règles de grammaire à travers les règles de conjugaison et celles d'accords entre les unités syntaxiques ou syntagmatiques, est la cause essentielle desdites erreurs.

Au niveau morphologique, les erreurs commises sont dues au fait que l'apprenant fon de la langue française transpose les données de sa langue fon (où on note une absence des faits flexionnels au niveau de la conjugaison) dans la langue française. Dans la langue fon, la base verbale est identique et les désinences n'existent pas.

3.3.1.1.3 Au niveau lexico-sémantique

Au niveau lexico-sémantique, les erreurs sont liées à l'usage maladroit de mot à la place d'un autre si l'on s'en tient à leur contenu sémantique. Dans les productions relatives au test de Chaudenson, nous avons identifié :

1- Les policie sont venu dans le village au lieu de Les policiers sont venus au lieu de braquage ;

En effet, le mot village nous semble inapproprié dans la mesure où dans le contexte de l'environnement béninois, il n'y a pas d'implantation de banque dans les villages. Toutefois, un tel emploi pourrait être compris et toléré chez un apprenant dont la connaissance du monde ne se limite qu'à l'environnement du village.

2- J'ai vu deux hommes qui tient le fusil et font la guerre au lieu de J'ai vu deux hommes tenant des pistolets et faisant la bagarre.

Ici le mot guerre est inapproprié. Aussi l'apprenant a-t-il utilisé le mot fusil à la place de pistolet. Cette erreur peut être expliquée par la non familiarité de ceux-ci avec le pistolet mais au contraire avec le fusil. Dans les villages, de nombreuses personnes possèdent des fusils de chasse.

3- Un policier à attraper un fripon au lieu de un policier a attrapé un voleur. Le mot fripon serait un jargon ou un mot familier non normatif utilisé par cet apprenant.

4- les bandits entreint de casser la banque au lieu de Les bandits sont en train de cambrioler la banque.

En effet, le mot casser véhiculant l'idée de démolir est inapproprié. Cet emploi serait dû à une interférence lexico-sémantique de L1 à L2. Le mot casser correspond au mot gba en fongbe qui est acceptable pour exprimer cette idée de cambriolage dans la langue fon.

Par ailleurs nous avons identifié d'autres rares erreurs dans les productions ciblées, notamment dans les contes :

1- Le premier femme a naitre une fille au lieu de la première femme anaissance à une fille. Cette erreur lexico-sémantique pose le problème de rection. En effet, le verbe naitre n'admet pas de rection directe. Ce verbe a donc été mal utilisé par l'apprenant.

2- Il était une foie un village normé Sakété au lieu Il était une fois un village nommé Sakété. Le mot normé fait penser à norme alors que le mot nommé renvoie à l'attribution de nom.

3- Soudain, il attend des pas derrière lui au lieu de Soudain, il entend des bruits de pas derrière lui. Le verbe attendre n'a aucun rapport avec une sensation olfactive. C'est donc une erreur que de l'utiliser dans ce contexte.

3.3.1.2 Les apprenants de la classe de Troisième

Tout comme les apprenants de la classe de CM2, ceux de la classe de troisième commettent des erreurs phonético-phonologiques, des erreurs

morphosyntaxiques et des erreurs lexico-sémantiques. Nous allons tenter une analyse des erreurs identifiées.

3.3.1.2.1 Au niveau phonético-phonologique

Les quelques rares erreurs identifiées sont les suivantes :

- 1- [kõsɛksjõ] au lieu de [kõsɛsjõ]
- 2- [servɛremã] au lieu de [sevɛremã]
- 3- [tɔrtɪr] au lieu de [tɔrtɪ]

Les erreurs commises par les apprenants de Troisième au niveau phonético-phonologique sont moins fréquentes. Cela suppose qu'au fur et à mesure que les apprenants évoluent en classe supérieure, ils font l'effort de corriger les erreurs d'ordre phonético-phonologique.

3.3.1.2.2 Au niveau morphosyntaxique

Quelques erreurs d'ordre morphosyntaxique ont été identifiées à partir des données collectées sur la base du test de Chaudenson. Ces erreurs sont entre autres :

- 1- Soudain, ils entendirent un grand *cris* au lieu de Soudain, ils entendirent un grand *cri*.
- 2- Ces voleurs furent conduire au lieu de Ces voleurs furent conduits.
- 3- Entre deux consections, se trouve deux malfrats qui ont coupés la route au lieu de Entre les deux concessions, se trouvent deux malfrats qui ont coupé la route.
- 4- Ils ont arrachés les colis des voyageurs au lieu de ils ont arraché les colis des voyageurs.
- 5- Enfin ils sont sauvé par la police car elle lui ont arrêté au lieu de Enfin, ils ont été sauvés par la police qui l'a arrêté.
- 6- Pourquoi courent ces enfants au lieu de Pourquoi ces enfants courent-ils ?
- 7- La maîtresse écris au tableau au lieu de La maîtresse écrit au tableau.
- 8- Une dame cries ... deux élèves cour au lieu de Une dame crie... deux élèves courent.
- 9- Les élèves assisent la suit attentivement au lieu de Les élèves assis, la suivent attentivement.
- 10- Des voleurs sont venu au lieu de Des voleurs sont venus.
- 11- les policiers sont venus les arrêtés au lieu de Les policiers sont venus les arrêter.

12- la maîtresse et deux écoliers sort au lieu de la maîtresse et deux écoliers sortent.

Dans les échantillons de devoir de rédaction, de production de contes et d'exposés, nous avons relevé :

1- La mort est une chose créer au lieu de La mort est une chose créée.

2- J'ai l'honneur de solliciter de votre haut bienveillance au lieu de J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance.

3- J'ai fait mes études au collège Les Pyramides au lieu de J'ai fait mes études au collège Les Pyramides.

4- une lettre administrative est une lettre de politesse adresser à un autorité au lieu de Une lettre administrative est une lettre de politesse adressée à une autorité.

5- C'est pour nous un honneur de vous souhaitez la bienvenu au lieu de C'est pour nous un honneur de vous souhaiter la bienvenue.

6- Les enfants devient de plus en plus très nombreuses au lieu Les enfants deviennent de plus en plus très nombreux.

7- Les deux animaux étaient allé voie au lieu de Les deux animaux étaient allés voir.

8- Ceux qui possédèrent des griffes creusèrent le sol au lieu de Ceux qui possédaient des griffes, creusèrent le sol.

9- Les lignes qui suivons, je vous direz les conséquences au lieu de Dans les lignes à suivre, je vous dirai les conséquences.

10- Ma sœur et moi va l'accompagner au lieu de Ma sœur et moi allons l'accompagner.

11- Tous les choses au lieu de Toutes les choses.

12- Je suis couru au lieu de J'ai couru.

13- Le lièvre refuse d'y participer à la construction du puits au lieu de Le lièvre refuse de participer à la construction de puits.

14- Une fois venus, ils sont subis à des travaux forcés au lieu de Une fois venus, ils ont subi des travaux forcés.

15- Je le donne le bulletin au lieu de Je lui donne le buletin.

16- Nous sommes parti au lieu de Nous sommes partis.

En général, les erreurs morphosyntaxiques commises par les apprenants de la Troisième sont dues à la méconnaissance des règles morphologiques d'une part

et des règles syntaxiques d'autre part. Elles sont aussi dues à la mauvaise application des règles de grammaire.

Mis à part cette analyse générale mettant en exergue la cause de la méconnaissance des règles grammaticales par les apprenants, laquelle confirme l'hypothèse h4 de notre travail, une analyse plus particulière mérite d'être faite. En effet, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ou être n'est pas du tout maîtrisé par les apprenants. Dans leur majorité, ils commettent de manière récurrente des erreurs sur l'accord du participe passé. Ces erreurs sur l'accord du participe passé à l'ignorance des règles grammaticales, à la mauvaise application desdites règles ou encore à l'inattention.

Par ailleurs, les nombreuses erreurs morphologiques montrent que la conjugaison n'est plus apprise rigoureusement par les apprenants. En effet pour des apprenants de niveau Troisième, certaines erreurs comme : la maîtresse écris ; J'ai fais ; C'est pour nous un honneur de vous souhaitez ; Ma sœur et moi va l'accompagner, devraient être évitées par les apprenants d'un tel niveau.

3.3.1.2.3 Au niveau lexico-sémantique

Les erreurs lexico-sémantiques relevées sont des erreurs dues au mauvais usage d'un mot à la place d'un autre. L'erreur est constatée quand le mot est inapproprié et modifie le sens intentionnel de l'énoncé. Dans les énoncés collectés à partir du test de Chaudenson, nous avons relevé quelques erreurs :

1- Deux jeunes hommes ont attaché leurs narines au lieu de Deux jeunes hommes ont protégé leur narine.

En effet, attacher suppose un objet ou un outil qui sert à attacher ou à lier. Or ce n'est pas une telle idée que l'apprenant a voulu exprimer. L'apprenant a voulu exprimer l'idée de protection des narines par la main ou par les doigts.

Comparativement aux apprenants de CM2, ceux de Troisième ont commis peu d'erreurs lexico-sémantiques à partir du test de Chaudenson.

Dans les autres productions, à savoir les contes et les exposés, nous avons relevé :

1- La dépouille s'est rendue au cimetière au lieu de La dépouille est transportée au cimetière.

En effet, la dépouille mortelle est inanimée et ne saurait se rendre de sa volonté, de propre force et de son action personnelle au cimetière. Ainsi le verbe se rendre est dans ce contexte inapproprié.

- 2- Ce qui ternit l'image de ce pays, c'est la pauvreté. Le mot ternit n'a pas de sens. C'est une erreur due à la fois à l'ignorance et au déficit langagier. Du coup, l'énoncé de l'apprenant semble asémantique.
- 3- Tous les grands parents du défunt étaient à l'accueil lente de ce corps au lieu de Tous les grands parents du défunt étaient impatientement à l'accueil de ce corps. En effet, l'idée de lenteur exprimée par l'apprenant est inappropriée.

3.3.1.3 Les apprenants de la classe de Terminale

Les erreurs identifiées au niveau des échantillons nous permettront de faire une analyse. Les niveaux d'analyse sont les suivants : phonético-phonologique, morphosyntaxique et lexico-sémantique.

3.3.1.3.1 Au niveau phonético-phonologique

Au niveau phonético-phonologique, les erreurs identifiées sont quasi rares chez les apprenants de Terminale. Toutefois nous avons identifié quelques rares erreurs telles que :

1- Les élèves sont assieds sur leurs tables au lieu de Les élèves sont assis sur leur table.

2- .Une perturbation d'une industrie au lieu d'Une perturbation d'une industrie :

Nous avons [asje] au lieu de [asi] et [pɛrtybasjɔ̃] au lieu [pɛrtybasjɔ̃]

L'erreur commise sur le verbe asseoir est imputable à une ignorance des terminaisons des participes passés : Cette prononciation erronée du mot peut être considérée comme une erreur phonétique. Toutefois, la même erreur fait penser à une erreur morphologique. En français, une règle morphologique R1 précise que la terminaison des participes passés des verbes du premier groupe est [e].

Une autre règle morphologique R2 suggère que la terminaison des participes passés des verbes du deuxième groupe est [i] :

Enfin une troisième règle morphologique R3 dit que la terminaison des participes passés des verbes du troisième groupe est [i] ou [u].

3.3.1.3.2 Au niveau morphosyntaxique

En plus de l'erreur commise précédemment sur le verbe asseoir, qu'on peut classer comme morphologique, nous avons identifié les erreurs morphologiques telles que :

- 1- Les élèves regarde la scène au lieu de Les élèves regardent la scène.
- 2- Tout les sens au lieu de Tous les sens.

L'erreur 1 est due à la non application de la règle d'accord du verbe avec son sujet. L'erreur 2 au contraire est due à la mauvaise application de la règle syntaxique Ri selon laquelle le déterminant s'accorde en genre et en nombre avec le déterminé. En dehors des erreurs relatives aux productions obtenues à partir du test de Chaudenson, les erreurs identifiées dans les autres productions sont :

- 1- Un être humain est sacrée au lieu de Un être humain est sacré.
- 2- Les jeunes qui avaient été victime de ce mal risquent d'avoir un dégoût envers cette occupation au lieu de Les jeunes qui avaient été victimes de ce mal, risquent d'avoir un dégoût pour cette occupation.
- 3- Nous assistons à un phénomène appelé Vidomégon au lieu de Nous assistons à un phénomène appelé Vidomégon.
- 4- Soudain, Ahouna dit toute la vérité à sa femme au lieu de Soudain ; Ahouna dit toute la vérité à sa femme.
- 5- Je vous raconte en quelque ligne au lieu de Je vous raconte en quelques lignes.

Ces erreurs sont relatives à la mauvaise application des règles morphologiques et des règles syntaxiques. Il s'agit des accords entre Sujet-Verbe-Complément et ceux entre Déterminant et Déterminé.

3.3.1.3.3 Au niveau lexico-sémantique

Nous avons à ce niveau quelques rares erreurs lexico-sémantiques dues surtout à une interférence linguistique, c'est-à-dire à une influence de L1 sur L2. ces erreurs sont :

- 1- La démocratie au Bénin est mal assise au lieu de La démocratie est mal enracinée au Bénin..
- 2- Les politiciens tirent le pays en arrière au lieu de Les politiciens tirent le pays en arrière au lieu de Les politiciens retardent l'évolution du Bénin.

Les expressions mal assise et tirent le pays en arrière ; sont correctes en fongbe mais pas en français.

3.3.2 Analyse des erreurs selon le type de production orale ou écrite

Suivant les résultats du test de Chaudenson, les apprenants sont plus compétents en production orale qu'en production écrite. En effet sur l'ensemble des productions, ils ont obtenu en moyenne 157,41 sur 200 en production orale contre 146,07 sur 200 en production écrite.

3.3.2.1 Analyse des erreurs en production orale

A l'oral, du fait que certains aspects phonétiques ne permettent pas d'identifier les erreurs linguistiques, on peut comprendre en partie les raisons qui justifient une supériorité de la compétence en production orale sur la compétence en production écrite chez nos enquêtés. Par exemple, les homonymes ne sont pas discriminés à l'oral et ne sauraient être la cause d'erreur linguistique.

3.3.2.2 Analyse des erreurs en production écrite

En revanche, les homonymes grammaticaux, lexicaux et même la production de son identique malgré la variation des personnes en conjugaison d'une part, les règles grammaticales non appliquées d'autre part constituent la cause essentielle des nombreuses erreurs commises en production écrite. La production écrite exigeant un respect rigoureux des formes écrites ; nous nous demandons si l'orthographe du français n'est pas difficile. Nous ne pouvons donner aucune réponse tendant à clore le débat ; mais bien au contraire nous envisagerons dans le chapitre 3 des approches didactiques et des approches de correction des erreurs pour aider les enseignants et les apprenants en situation pédagogique.

3.3.3 Analyse des erreurs selon le type de production ciblée ou non ciblée

Dans cette sous-section, nous allons analyser les erreurs linguistiques selon le type de production ciblée ou non ciblée. Les productions non ciblées constituent essentiellement les énoncés produits par nos enquêtés en réponses aux questions contenues dans le test de Chaudenson (1996). En revanche, les productions ciblées

constituent les productions relatives aux devoirs surveillés comptabilisés sous forme d'évaluations sommatives ou formatives, aux contes et aux exposés.

3.3.3.1 Analyse des erreurs selon le type de production ciblée

Selon le type de production ciblée, la plupart des énoncés produits par nos enquêtés peuvent être représentés par l'un des schèmes proposés au chapitre 1. Les énoncés contiennent chacun un prédicat et ne sont ni asyntaxique ni asémantique. Si nous en tenons à la diathèse verbale qui constitue l'ensemble des rapports de construction et d'interprétation que le verbe instaure avec les autres constituants de la phrase, nous remarquons que les élèves produisent dans l'ensemble, des énoncés grammaticaux. En observant les données produites, nous constatons qu'elles fournissent une base syntaxique valable pour la distinction Sujet-Verbe-Objet d'une part et permettent d'affiner la caractérisation sémantique des constructions verbales....., nous pouvons déduire que les apprenants possèdent une compétence linguistique acceptable dans l'ensemble.

3.3.3.2 Analyse des erreurs selon le type de production non ciblée

Selon le type de production non ciblée, nous avons observé que les apprenants ont eu par moment des difficultés majeures pour apporter des réponses aux questions du test de Chaudenson. En effet, au niveau de l'exercice H, l'interprétation de l'image n'est toujours pas faite dans un langage logique et accessible à la compréhension. On pourrait lier cela au fait que les apprenants sont confrontés à des exercices qui leur nouveaux. Ces exercices constituent en réalité des problèmes pour eux.

3.4. Discussion de la question orthographique

3.4.1 Variation cognitive entre L1 et L2 due à la phonographie et à l'idéographie

Le niveau relativement faible des apprenants est surtout lié à la question orthographique. Le test de Chaudenson nous a permis de voir que l'orthographe occupe une place importante dans la notation des apprenants. Par exemple en production écrite, les apprenants tout niveau confondu ont commis des erreurs

orthographiques qui ne sont rien d'autres que la plupart des erreurs syntaxiques et des erreurs morphologiques.

En dehors des difficultés liées à la représentation des sons ou des phonèmes par des graphèmes liés aux problèmes de graphèmes, de phonèmes, de lettres alphabétiques. La phonographie et l'idéographie caractérisent l'orthographe française, qui constitue l'une des difficultés récurrentes à laquelle sont confrontés les apprenants. Une autre difficulté intégrée à l'orthographe du français, est la conjugaison française. Gbéto (2000) a précisé les difficultés de cette conjugaison en analysant essentiellement le système verbal. Son étude sur la morphologie flexionnelle en français a porté sur les variations des bases, des désinences, des temps, des modes, des aspects, du nombre, de la personne, de la voix. Or en L1(fon), les variations déterminantes des désinences n'existent pas comme c'est le cas en L2(français). Ces nombreuses erreurs commises en conjugaison française pourraient nous faire amener à dire que les apprenants n'ont pas une compétence linguistique acceptable si nous nous inscrivons dans la perspective de Chaudenson. Bien que nous apprécions à sa juste valeur l'approche d'évaluation de compétence linguistique proposée par Chaudenson, nous postulons pour une vision pragmatique (Sperber et Wilson, 1989) selon laquelle la pertinence des énoncés aussi bien grammaticaux qu'acceptables, détermine la pertinence de la communication des apprenants à travers les énoncés qu'ils ont produits. Partant de la pertinence des énoncés, l'on doit reconnaître que les apprenants ne peuvent être déclarés non francophones dans leur majorité.

En effet, afin de rendre compte de la distinction compétence-performance, Noam Chomsky propose une organisation du langage en deux niveaux : la structure de surface et la structure profonde. La structure de surface correspond à la performance et la structure profonde correspond à la compétence. R. de Lassus(1992) parlant de la linguistique et des dispositions cognitives du sujet-parlant, et analysant le langage humain précise que la structure de surface est la partie visible de l'iceberg et que la structure profonde en est la partie non visible. Il postule que dans une relation d'aide, comme dans la plupart des relations, il est plus important de connaître la structure profonde du langage, c'est-à-dire les intentions réelles de l'interlocuteur. Nous concluons que c'est la structure profonde qui permet de déterminer fondamentalement le niveau de compétence, la performance étant un niveau de détermination secondaire de la compétence.

Cette question de l'orthographe est fondamentale dans la détermination du niveau de compétence selon Chaudenson. Elle fait appel notamment aux problèmes de phonèmes, de graphèmes, de correspondances morphologiques, de marques grammaticales, de correspondances lexicales, de phonogrammes, de morphogrammes, de logogrammes et de ponctuation.

A l'oral comme à l'écrit, on peut opposer des signes linguistiques. A l'oral, on oppose des sons. En revanche, à l'écrit, on oppose des figures sur la base des principes de phonographie et d'idéographie. Selon le principe phonographique, les unités graphiques ou graphèmes ont pour rôle essentiel de représenter les unités sonores ou phonèmes. En français, un graphème peut correspondre à un ou plusieurs phonèmes. Selon le principe idéographique, les graphèmes renvoient globalement à des aspects grammaticaux ou sémantiques (étymologiques) des mots, sans nécessairement correspondre à des phonèmes (Riegel, Pellat et Rioul, 2006).

Les logogrammes jouent un rôle sémantique et permettent la distinction des homophones grammaticaux et lexicaux. Les distinctions opérées s'appuient les lettres muettes. Les logogrammes se déterminent sur des couples ou sur de petits ensembles d'unités plus ou moins isolés (Riegel, Pellat et Rioul, 2006). Par exemples, se et ce, foie, fois et foi, conte et compte sont des logogrammes.

Cette sans doute cette difficulté de l'orthographe du français qui donnent l'impression d'un écart non considérable entre le niveau des apprenants selon le test de Chaudenson.

L'orthographe est un cauchemar pour les écoliers, les élèves, les étudiants et parfois même pour les lettrés avertis. En revanche, elle est curieusement une passion grandissante des amateurs des dictées compliquées. Dans tous les cas, il faut reconnaître que l'orthographe du français est malmenée par beaucoup de personnes dites cultivées. C'est sans doute pourquoi la question de la réforme de l'orthographe du français est récurrente et polémique entre les conservateurs et les réformateurs.

Une analyse sémantique du mot orthographe donne le découpage suivant : adjectif grec orthose qui signifie droit ou correct et le nom graphie qui signifie écriture. L'orthographe est la pratique de la langue écrite. Cette pratique amène plusieurs personnes à commettre des erreurs d'orthographe. Les homonymes, les paronymes, les emprunts, les sigles, les acronymes, les caprices du masculin et du féminin, du singulier et du pluriel, les principes d'accord du participe passé et les

variations flexionnelles sont autant d'éléments linguistiques qui compliquent l'orthographe du français. Les différents homophones [sé] n'ont pas les mêmes orthographes. On distingue :

- sain : adjectif qualificatif ayant pour féminin saine et relatif à la santé ;
- saint : adjectif qualificatif ayant pour féminin sainte et relatif à la sainteté, à la religion ;
- sein : nom masculin désignant chacune des deux mamelles de la femme ou l'intérieur de quelque chose ;
- seing : nom masculin désignant la signature en droit ;
- ceint : participe passé de ceindre relatif à la ceinture ;

Il faut rappeler qu'on distingue trois types d'écriture :

- les pictogrammes aux niveaux desquels chaque dessin représente une partie du message. L'écriture des esquimaux est pictographique ;
- les idéogrammes aux niveaux desquels chaque signe transcrit une idée. L'écriture des chinois est idéographique ;
- les phonogrammes au niveau desquels chaque signe transcrit un son. Dans cette perspective phonographique, lorsque les sons-consonnes et les sons-voyelles sont transcrits, l'écriture est dite alphabétique. L'alphabet phonétique international dispose d'une écriture phonographique.

La langue française dispose d'un système d'écriture mixte à savoir une écriture alphabétique qui associe chaque lettre de l'alphabet à un son précis et une écriture idéographique qui associe à certaines lettres des informations particulières telles que le genre, le nombre, la personne, la classe grammaticale. Dans cette écriture mixte, à chaque son correspondent plusieurs graphies. Par exemple, le son renvoie à in, ain, eint, eins, aim, respectivement dans vin, pain, peint, peins, faim.

L'orthographe française dispose d'un alphabet de 26 lettres pour transcrire 36 sons. C'est le fondement de la difficulté de cette orthographe qui conduit à utiliser les mêmes lettres pour transcrire des sons différents d'une part et à utiliser plusieurs graphies pour un même son d'autre part. Ainsi la lettre s renvoie aux sons [s] et [z] tandis que le son [s] renvoie aux lettres ou aux combinaisons de lettres : s, ss, c, sc, ç, t, x, ce.

L'analyse du système phonologique du français lié aux besoins orthographiques montre l'utilisation de trente-six phonèmes pour vingt six graphèmes. Nous rappelons que c'est ce qui est à la base des difficultés

orthographiques et confirme que de nombreux faits de la langue écrite n'apparaissent pas dans la langue orale. C'est ce lien oral et écrit qui est à la base des nombreuses fautes commises par les apprenants. (cf les erreurs liées à la phonétique, à la flexion, à l'orthographe chez les enquêtés).

Nous précisons par ailleurs que les consonnes doubles ne constituent pas un phénomène phonologique sauf pour quelques traits linguistiques marquant le futur : mourais/mourrai ; courais/ courrai. Le phonème h existant en français, ne se prononce pas. Il peut être à la base de diverses fautes d'orthographe : Exemple : P_{2e4} (Quel azzar). Cet exemple montre bien le phénomène non phonologique de la double consonne et le phénomène de la non prononciation du phonème h.

Les relations idéographiques mettent en évidence la distribution des marques de genre et de nombre d'une façon différente à l'écrit et à l'oral. Les machines de transformation prouvent ces variations :

- A l'écrit : le gros chat dort → pluriel → les gros chats dorment → féminin → les grosses chattes dorment.

- A l'oral : [(ð)gro[adër] → pluriel → [légro[adërm] → féminin → [légrès[atdërm].

Je considère que les dispositions cognitives de l'apprenant fonphone ne favorisent pas l'appropriation de certaines exigences phonétiques en français. En effet, l'apprenant fonphone ne différencie pas la prononciation d'un nom au singulier d'un autre au pluriel quand la marque distinctive est la lettre s ou x. Cette disposition cognitive est sans doute à la base de la négligence de la marque du pluriel en français, le substantif au singulier et au pluriel se prononçant de la même manière à l'oral. Or, l'orthographe du français distingue les marques graphiques de l'expression orale. C'est d'ailleurs à juste titre que Vanoye (1973 : 42) écrit : « les deux langues écrite et parlée ne marquent pas certains traits grammaticaux de la même manière. Ainsi le pluriel des substantifs se marque à l'écrit avec S ou X final. A l'oral ce graphème supplémentaire n'est généralement pas prononcé ». Il n'est donc pas aisé d'être compétent à l'écrit. A ce sujet, je partage la vision de Yaro (2004 :15) : « Pour être jugé compétent en production écrite, il faut satisfaire à un grand nombre de conditions et pouvoir produire une quantité importante de texte (phrase, mots ...) – nécessairement correct – c'est la condition première pour obtenir de bons résultats ».

Au niveau des erreurs liées à la phonétique, le problème fondamental est celui du schéma syllabique. En effet, à l'oral, 80 % des syllabes orales sont des syllabes ouvertes c'est-à-dire terminées par une voyelle (voir), alors qu'à l'écrit, au schéma oral c+v correspond un schéma très différent du type :

- c+v+c : Exemple : but [by] →cv
- c+v+v+c : Exemple : bout [bu] →cv
- c+c+v+c+c : Exemple : chantre [fãtr] →cvcc

Les problèmes sont aussi liés au fait que les diverses lettres ne jouent pas le même rôle.

Par exemple le son [Ri] renvoie à :

- <ri + ø> dans « mari »
- ri + e dans « Marie »
- ri + ent dans « Ils rient »
- ri + z dans « du riz »

ø, e, ent, z dans le son [Ri] ont des valeurs idéographiques alors que ri a une valeur phonographique. Les valeurs idéographiques ont un caractère plus cognitif que linguistique alors que celles phonographiques ont un caractère plus linguistique que cognitif.

C'est ce rôle à la fois idéographique et phonographique qui est à la base des erreurs telles que : P₁e₂ (écri), P₁e₆ et P₁e₇ (bandi), P₃e₂ (gen) etc.

Nous rappelons d'ailleurs la synthèse des résultats du test de Chaudenson pour appuyer cette disparité relative des niveaux des apprenants due aux difficultés orthographiques.

Tableau 12 :SYNTHESE DES RESULTATS DU TEST DE CHAUDENSON

1/ Résultat de l'oral des élèves de CM2 du cours primaire

Ecole Primaire Publique de Ouinhi	Moyenne: 5592/40 = 139,8/200
Ecole Primaire Publique de Godomey centre	Moyenne: 5973/40 = 149,32/200
Ecole Primaire les Pyramides	Moyenne: 6060/40 = 151,5/200

2/ Résultat de l'oral des élèves de 3^{ème} des collèges

CEG Ouinhi	Moyenne: 6236/40 = 155,9/200
CMLK Cocotomey	Moyenne: 6383/40 = 159,57/200
Collège les Pyramides	Moyenne: 6557/40 = 163,92/200

3/ Résultat de l'oral des élèves de terminale des collèges

CEG Pobè	Moyenne: 6450/40 = 161,2/200
CMLK Cocotomey	Moyenne: 6606/40 = 165,15/200
CMLK Cotonou & Collège Père Aupiais	Moyenne: 6815/40 = 170,37/200

4/ Résultat de l'écrit des élèves de CM2 du cours primaire

Ecole Primaire Publique de Ouinhi

Moyenne: $4736/40 = 118,4/200$

Ecole Primaire Publique de Godomey centre

Moyenne: $5521/40 = 138,02/200$

Ecole Primaire les Pyramides

Moyenne: $5617/40 = 140,42/200$

5/ Résultat de l'écrit des élèves de 3^{ème} des collèges

CEG Ouinhi

Moyenne: $5961/40 = 149,02/200$

CMLK Cocotomey

Moyenne: $6160,5/40 = 154,01/200$

Collège les Pyramides

Moyenne: $6197/40 = 154,92/200$

6/ Résultat de l'écrit des élèves de terminale des collèges

CEG Pobè

Moyenne: $6003/40 = 150,07/200$

CMLK Cocotomey

Moyenne: $6221/40 = 155,52/200$

CMLK Cotonou & Collège Père Aupiais

Moyenne: $6170/40 = 154,25/200$

7/ Résultat récapitulatif de l'oral et de l'écrit des élèves de CM2 du cours primaire

Ecole Primaire Publique de Ouinhi

Moyenne: $139,8 + 118,4 = 258,2/400$

Ecole Primaire Publique de Godomey centre

Moyenne: $149,32 + 138,02 = 287,34/400$

Ecole Primaire les Pyramides

Moyenne: $151,5 + 140,42 = 291,92/400$

Moyenne des CM2 : 279,15 / 400 Soit 110,38°

8/ Résultat récapitulatif de l'oral et de l'écrit des élèves de 3^{ème} des collèges

CEG Ouinhi

Moyenne: $155,9 + 149,02 = 304,92/400$

CMLK Cocotomey

Moyenne: $159,57 + 154,01 = 313,58/400$

Collège Les Pyramides

Moyenne: $163,92 + 154,92 = 318,84/400$

Moyenne des 3^{ème} : 312,45 / 400 Soit 123,55°

9/ Résultat récapitulatif de l'oral et de l'écrit des élèves de T^{1e} des collèges

CEG Pobè

Moyenne: $161,2 + 150,07 = 311,26/400$

CMLK Cocotomey

Moyenne: $165,15 + 155,52 = 320,66/400$

CMLK Cotonou & Collège Père Aupiais

Moyenne: $170,37 + 154,25 = 324,60/400$

Moyenne des T^{1e} : $318,84 / 400$ Soit $126,07^\circ$

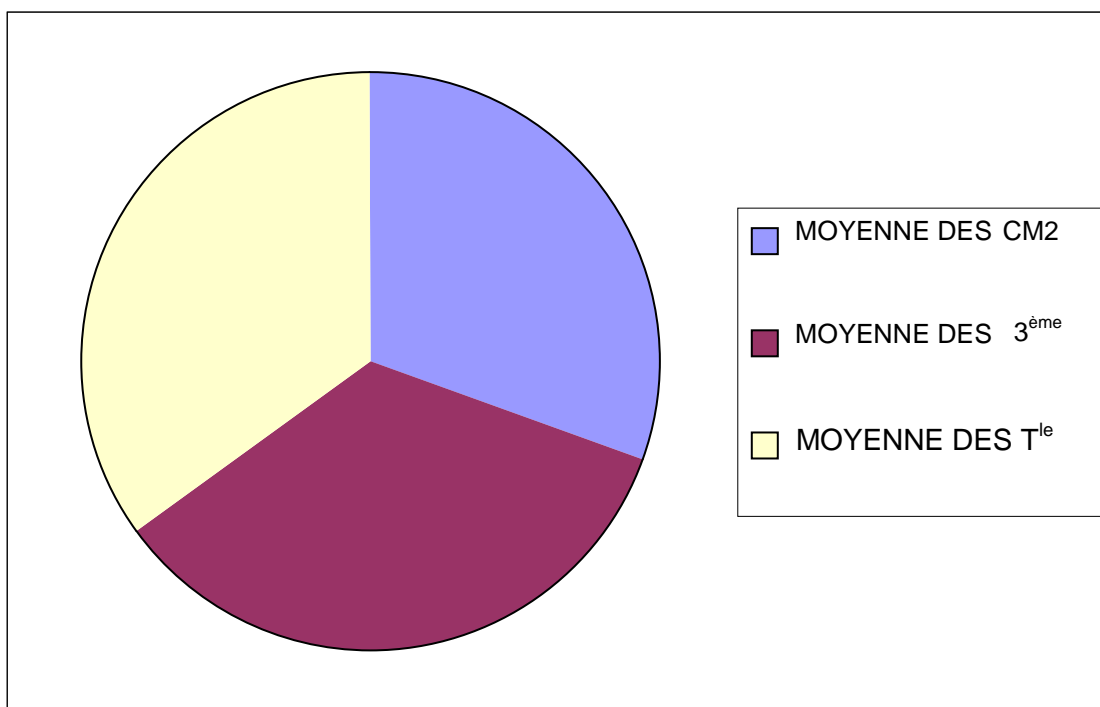


Diagramme des Moyennes Globales par Niveau

10/ Comparaison des résultats récapitulatifs de l'oral et de l'écrit des élèves de CM2, 3è et Tle

258,2 < 287,34 < 291,92 ; 304,92 < 313,58 < 318,84 ; 311,26 < 320,66 < 324,62

D'où Moyenne CM2 en zone rurale < Moyenne CM2 en zone semi-urbaine < Moyenne CM2 en zone urbaine ;

Moyenne 3è en zone rurale < Moyenne 3è en zone semi-urbaine < Moyenne 3è en zone urbaine ;

Moyenne T^{le} de provenance zone rurale < Moyenne T^{le} en zone semi-urbaine < Moyenne T^{le} en zone urbaine.

11/ Comparaison des moyennes générales par zone

- Zone rurale : Moyenne = $(258,2 + 304,92 + 311,26) / 3 = 291,46/400$
- Zone semi-urbaine : Moyenne = $(287,34 + 313,58 + 320,66) / 3 = 307,19/400$
- Zone urbaine : Moyenne = $(291,92 + 318,84 + 324,62) / 3 = 311,79/400$

D'où Moyenne générale en zone rurale < Moyenne générale en zone semi-urbaine < Moyenne générale en zone urbaine

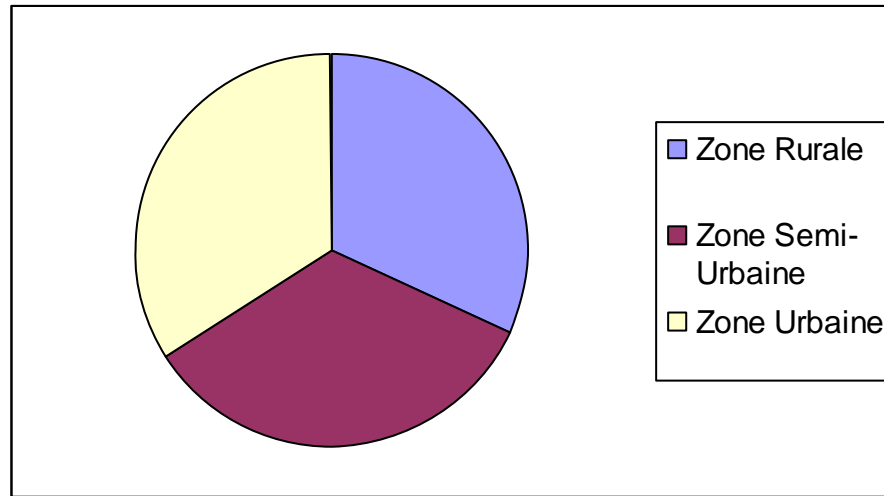


Diagramme des Moyennes Globales par Zone

3.4.2 Aspects psycholinguistiques et cognitifs des erreurs orthographiques liées à l'homophonie chez les apprenants fonphones.

L'objet de cette analyse est de présenter quelques facteurs phonético-cognitifs dans les productions écrites des apprenants du français et de montrer que l'homonymie reste sous-jacente aux erreurs linguistiques dues surtout à un embarras orthographique. Ma démonstration se fonde sur une triple orientation phonétique, orthographique et didactique, puis étudie les aspects psycholinguistiques (Corder : 1971, 1973 et 1980 ; Vygotsky : 1987 et 1997) liés à l'enseignement apprentissage de la langue. Le cadre ambivalent envisagé recouvre la problématique de l'écriture de la langue, de l'orthographe du français en rapport avec la complexité du signe linguistique (F. de Saussure : 1973, Frei : 1929, A. Martinet : 1974). L'étude postule pour une réforme de l'orthographe du français dans une vision pragmatique (L. de Saussure : 2003 ; Wilson et Sperber : 1990 et 1993 à, Galisson : 1976, Gouvard : 1998 et Fuchs C : 2000).

La problématique du mot et du signe linguistique mais aussi celle des rapports de l'orthographe et de la didactique constituent le fondement de la présente analyse qui débouche sur des solutions. Les apprenants du français commettent des erreurs orthographiques plus ou moins importantes. Cela est lié à plusieurs facteurs.

L'orthographe du français pose d'énormes difficultés aux apprenants et aux usagers de ladite langue. Des réflexions ont déjà été menées par de nombreux chercheurs sur la question de sa réforme. Pour ma part, je pose quelques problèmes orthographiques liés à l'homophonie et à l'influence de L1 sur L2 dans le contexte d'enseignement/apprentissage béninois en m'appuyant sur quelques exemples flexionnels caractérisant un apprenant fonphone. Parallèlement à cette réflexion sur l'orthographe du français, nous projetons une autre sur l'orthographe des langues nationales béninoises.

3.4.2.1 Problèmes phonétiques liés à l'homophonie.

La dimension phonétique du langage verbal est souvent absente des méthodes d'enseignement du Français Langue Etrangère, du Français Langue Seconde ou même du Français Langue Maternelle, puisque les cours de transcription phonétique ne sont pas rigoureusement dans ce sens et très peu d'élèves acquièrent la compétence de transcription des mots de la langue française

selon l'Alphabet Phonétique International. C'est pourtant l'usage de la transcription phonétique qui peut établir le lien pluriel entre un son, son signe graphique selon l'API et ses diverses possibilités de représentations orthographiques. L'apprenant du français connaît sans doute des difficultés orthographiques à cause des multiples conventions orthographiques relatives à une même réalisation phonique.

Ce diagnostic des difficultés orthographiques centrées sur l'homophonie, établi, il faut dresser un inventaire plus ou moins exhaustif des sons du langage français et de conventions orthographiques y afférentes. Ainsi, l'on pourrait établir une visibilité des fautes et des erreurs linguistiques liées à l'homophonie. Afin de mieux aborder cette étude, il faut rappeler la compréhension que j'admets sur la notion d'erreur.

La notion d'erreur est une notion controversée. Elle entretient des rapports étroits avec écart et faute.

Le petit Robert 1990 l'a définie comme l'acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; le jugement et les faits psychiques qui en résultent.

Le même dictionnaire complète cette définition en proposant le champ lexico-sémantique d'erreur à savoir : faute, ânerie, bêtise, illusion, confusion, malentendu, mépris, tromperie, aveuglement, fausseté, mensonge, préjugé, hérésie, étourderie, gaffe, impair, inadvertance, inexactitude, contresens, mécompte.

L'erreur s'oppose à la justesse, à la lucidité, à la perspicacité, à la certitude, à l'exactitude, à la vérité.

Le même dictionnaire propose la définition ci-après au mot faute : « manquement à une règle à un principe dans une discipline intellectuelle, un art. » On peut comprendre que du point de vue orthographique, les notions de faute et d'erreur sont inadmissibles. La présente analyse adopte la notion d'erreur qui est globalisante selon les didacticiens. Pour eux, le mot erreur a une connotation négative et une connotation positive. L'erreur est négative chez les apprenants car elle constitue une source d'angoisse, de stress à cause surtout des sanctions qui en découlent. Or l'objectif de tout apprenant est de ne pas commettre d'erreur.

C'est pourquoi, toute production d'un apprenant doit être considérée comme pertinente et les erreurs s'y trouvant traitées avec toute l'attention possible.

En effet, je rappelle que Sperber et Wilson (1982), (1990), (1993a) et (1995) repris par L. de Saussure (2003), expliquent la pertinence intégrée à une approche de pragmatique cognitive comme suit :

- le principe de pertinence expose que tout acte de communication ostensive communique la présomption de sa propre pertinence optimale ;
- la présomption de pertinence optimale suppose que l'énoncé communique l'ensemble des hypothèses indispensables au traitement du stimulus ostensif et que ce stimulus ostensif est le plus pertinent que le locuteur pouvait utiliser pour communiquer cet ensemble d'hypothèse.

Les postulats de la théorie de la pertinence (TP) proposés en postface à Sperber et Wilson (1995) sont :

- le principe cognitif de pertinence selon lequel la cognition humaine tend à maximiser la pertinence des entrées qu'elle traite ;
- le principe communicatif de pertinence selon lequel tout énoncé communique une présomption de sa propre pertinence optimale.

Partant de la théorie de la pertinence (TP) de Sperber et Wilson (1995), les erreurs peuvent être considérées comme sous-jacentes aux entrées et révélées dans les énoncés. Laurence Viennot du Laboratoire de didactique des sciences physiques de l'Université de Denis Diderot (Paris VII) précise dans *Sciences et Avenir*, Hors série d' Octobre /Novembre 2002. : « Les chercheurs en didactique qui se sont attelés depuis trente ans à mettre au jour ce qu'ils ont nommé les conceptions des élèves n'ont pas fait autrement. Ils ont considéré que les erreurs souvent observées avant enseignement, et résistantes ensuite, manifestaient l'existence d'une sorte de savoir déjà là. L'erreur ou en termes moins normatifs, l'écart par rapport aux théories enseignées, ce que les Anglo-Saxons appellent "alternative frameworks" joue alors le rôle d'une balise qui signale des récifs de connaissance non-conformes et dont la structure d'ensemble n'apparaît pas d'emblée. Par définition, ces récifs apparaissent clairement dans le registre de l'obstacle, quand on aurait pu tout aussi bien s'intéresser à des aspects de la pensée naturelle conforme à la théorie »

Sur cette base, on ne peut point déduire que les apprenants choisissent de commettre des erreurs par exprès. Bien au contraire, leurs erreurs doivent être considérées comme pertinentes et doivent orienter à des approches didactiques beaucoup plus pragmatiques.

Il est important d'étudier le langage correct mais aussi tout ce qui est lié aux fautes, aux erreurs, aux insolites ou litigieux, aux perplexités grammaticales et

orthographiques. Les principaux besoins linguistiques selon Frei H. (1992), tendraient à :

- l'assimilation qui conduit à uniformiser à la fois le système des signes et les éléments qui se suivent dans le discours d'où le phénomène d'accord grammatical ;
- la différenciation pour assurer la tendance à distinguer phonétiquement, sémantiquement les signes ayant une réalité phonique différente, et à introduire des séparations dans la chaîne parlée ;
- la brièveté qui est à la base des ellipses, des sous-entendus, de la création des mots composés ;
- l'invariabilité qui amène à donner autant que possible, à un même signe, une même forme, quelle que soit sa fonction grammaticale ;
- l'expressivité selon laquelle le locuteur cherche à marquer son discours de sa personnalité malgré l'objectivité du code ; d'où une perpétuelle invention de figures, d'où une distorsion constante des signes et des locutions, par lesquelles le sujet parlant se donne l'impression de reprendre possession de la langue commune.

Ces fonctions, selon Frei, expliquent non seulement les fautes, mais aussi de nombreux aspects du « bon usage » en repoussant le caractère systématique de la langue proposé par F. de Saussure. Cette explication n'est pas aussi aisée qu'on le pense car la discrimination entre les fonctions du langage exercées à l'occasion de l'acte de communication et celles liées à la langue elle-même, n'est pas si évidente. Une analyse des besoins linguistiques selon Frei H. (1929) montre qu'il faut aller au-delà, et aborder les confusions voire les erreurs linguistiques liées à l'homophonie.

Si le mot erreur revêt une connotation négative chez l'apprenant, les didacticiens le considèrent autrement en lui accordant une valeur positive dans la construction du savoir.

Une telle vision est partagée par les linguistes- didacticiens Corder, Di Pietro, James, Krashen, Douglas. Selon les différentes hypothèses qui se rejoignent, l'apprenant exposé à l'environnement linguistique de la langue cible (L), il finira par acquérir cette langue (L) en éliminant graduellement la plupart des erreurs, pourvu qu'il soit motivé dans ce sens.

Les erreurs de performance sont des erreurs non systématiques tandis que les erreurs de compétence sont des erreurs systématiques. Pour Corder, la faute est une erreur de compétence donc une erreur systématique.

3.4.2.2 Inventaire des erreurs orthographiques liées à l'homophonie

L'homophonie est une donnée à la fois phonique et psychologique. Alors une question se pose : les données homophoniques doivent-elles être traitées selon une approche psycholinguistique où se combinent les apports de modèles psychologiques de l'apprentissage, de la linguistique structurale et de la théorie de l'information ? Sans doute, la réponse affirmative quoiqu' audacieuse, semble plus pragmatique. En effet la linguistique structurale d'André Martinet traite de la double articulation du langage :

- La première articulation est celle selon laquelle tout fait d'expérience à transmettre, tout besoin qu'on désire faire connaître à autrui s'analyse en une suite d'unités douées chacune d'une forme vocale et d'un sens (les monèmes) ;
- La seconde articulation est l'analyse de la forme vocale en unités plus petites non douées de sens dont chacune permet de distinguer des milliers d'unités par la discrimination phonétique et sémantique. Cette discrimination caractérise l'orthographe du français. En effet l'orthographe française dispose d'un alphabet de 26 lettres pour transcrire 36 sons. Cette difficulté conduit à utiliser les mêmes lettres pour transcrire des sons différents : la lettre S est exploitée pour le son [s] dans saut et pour le son [z] dans rose. De plus, l'orthographe française a aggravé le problème phonique en multipliant les différentes graphies d'un même son : le son [s] ayant les graphies : s, ss, ce, sc, ç, t, x.

L'orthographe française utilise un système d'écriture mixte :

- Une écriture alphabétique et phonographique : chaque lettre de l'alphabet correspond à un son ;
- Une écriture idéographique : de nombreuses lettres ne transcrivent aucun son, mais apportent une information de sens importante. De plus, à chaque son correspondent plusieurs graphies, dont le choix n'est pas indifférent, mais surtout lié à plusieurs données linguistiques (morphologie, syntaxe, sémantique, etc.)

L'écriture sépare les mots qui ne le sont pas dans l'homophonie : latent, l'attend ou la tend.

Il faut rappeler qu'on distingue trois grands types d'écriture : les pictogrammes qui correspondent à des dessins – messages, les idéogrammes qui font correspondre à chaque signe transcrit une idée ; et les phonogrammes qui font correspondre à chaque signe transcrit un son.

Dans Gbaguidi (2005), nous avons établi un inventaire plus ou moins exhaustif des conventions orthographiques déterminant les symboles phonétiques et qui sont à la base de nombreuses erreurs linguistiques :

- [a] → a, as, ât, à
- [ɛ] → è, ai, ais, ait, aix, et, ei, ê, es, est, aient
- [e] → é, er, ai, et, é, ée
- [i] → i, is, it, ie
- [o] → o, au, eau, os, ot, op
- [u] → ou, où, ous, oue, out
- [y] → u, us, ut, eu, eut
- [œ] → eu
- [ø] → eu, eux
- [ɔ] → e
- [ã] → an, en, ant, ent
- [ɛ̃] → ain, ein, in, im, aim, eint, ain, aint, eins
- [ɔ̃] → on, ont, ons, om
- [œ̃] → un um
- [p] → p, pp
- [b] → b, bb
- [m] → m, mm
- [d] → d, dd
- [t] → t, tt, th
- [n] → n, nn
- [k] → c, ch, qu, k
- [g] → g, gu
- [ŋ] → gn
- [f] → f, ff, ph
- [v] → v, w
- [s] → ç, s, ss, x
- [z] → s, z
- [ʒ] → j, g, ge
- [ʃ] → ch, sch

- [r] → r, rr
- [l] → l, ll
- [j] → y, il, ill, ou + v, u + v
- [h] → [h], []

De ces conventions orthographiques, découlent plusieurs erreurs linguistiques dues à l'homophonie. On peut citer entre autres : on, ont, mon, m'ont, à, a, as, là, l'a, l'as, las ; etc. Ces erreurs sont nombreuses et leur traitement didactique dépend des acteurs présents dans une situation d'enseignement- apprentissage.

Par ailleurs, une influence cognitive de L1 sur L2 en conjugaison présente l'opposition paradigmatique ci-après, à partir de cet exemple :

Conjugaison du verbe manger au passé composé de l'indicatif : j'ai mangé – tu as mangé – il / elle a mangé – nous avons mangé – vous avez mangé – ils /elles ont mangé.

Conjugaison du verbe « dù » au passé composé :

η kò dù – à kò dù – é ko du-mi ko du- mi kò dù – yè kò dù.

En considérant cette opposition paradigmatique, l'aspect accompli en français est justifié par l'addition de l'auxiliaire avoir. Le participe passé présente la même orthographe à toutes les personnes de la conjugaison. Cependant, dans un autre contexte syntaxique, ce participe passé prend une autre forme. Nous pouvons considérer les exemples suivants à titre illustratif :

Le pain que j'ai mangé est chaud.(1)

Les mangues que j'ai mangées sont bonnes.(2)

Nous remarquons qu'il y a ici une variation orthographique de mangé (1) et mangées en (2).

Aussi en langue fon, le passé composé exprimant l'aspect accompli est marqué par l'utilisation du verbe modal ko qui connaît une variation de l'unité suprasegmentale en fonction des personnes de la conjugaison. Une traduction de (1) et (2) en langue fon donne :

- pεεn é η du o huzo

- àmàgà dé η dù lεε ny

Il faut remarquer que dù garde les mêmes caractéristiques du point de vue orthographique.

La cognition d'un apprenant locuteur de L1 en apprentissage de L2 peut influencer les erreurs orthographiques sur la base des diverses variations syntaxiques et morphologiques.

Si nous prétendons que l'orthographe du français est difficile, le contexte enseignement-apprentissage au Bénin, exige des acteurs pédagogiques une exploitation plus judicieuse des langues nationales dans le système éducatif. Leur orthographe reste un facteur fondamental. C'est pourquoi, nous considérons que l'exploitation des travaux de Capo (2000) qui connaîtront sans doute des améliorations scientifiques après des critiques pertinentes s'avère nécessaire. D'ailleurs, Gbéto (2004) montre que l'orthographe selon le CNL (1975), utilisée pour écrire les Langues nationales au Bénin est inadaptée. Pour les apprenants de L2 (FLS ou FLE) ayant les langues béninoises comme langues maternelles (L1), lesquelles n'ont pas encore une codification, ni instrumentalisation optimales, la question des erreurs dues à l'homophonie demeure persistante. En effet, la plupart de ces langues sont écrites selon L'ALN du CNL (1975) inadaptée selon Gbéto (2004). Dans le contexte d'enseignement-apprentissage béninois, les apprenants de L2 sont influencés psychologiquement par le code oral de L1. la cognition des données orales provoquent chez l'apprenant une confusion entre l'image acoustique et l'orthographe. Du coup, les apprenants ont tendance à écrire de la même manière les sons identiques qu'ils entendent. L'élimination des erreurs linguistiques liées à l'homophonie, dépend inéluctablement de l'effort des apprenants pour la maîtrise de l'orthographe du français. Or celle-ci demeure complexe. Partant de cette observation, il faut envisager une vision pragmatique pour les langues nationales béninoises. En effet, la question orthographique est une question à la fois délicate et utile pour traiter de la dynamique des langues en danger de disparition, telles les langues béninoises le sont face à la menace de la mondialisation linguistique qui conforte l'anglais dans une certaine glottophagie. Sur 416 travaux de recherche et publications sur les langues nationales relevées en juin 2002 par Gbéto et Ahohoukpanzon, à peine 48 portent sur les questions de didactique et d'orthographe. Cette information interpelle les chercheurs linguistes, didacticiens et pédagogues, car si le français avec son état d'instrumentalisation, pose des problèmes orthographiques rendant son apprentissage difficile, et le plaçant à un niveau inférieur à l'anglais dans la mondialisation linguistique, les langues nationales béninoises sont dangereusement menacées de disparition si leur codification, leur

instrumentalisation et leur vulgarisation ne sont pas revues pour une véritable didactique pragmatique.

La langue faisant partie de l'identité culturelle d'une communauté linguistique, pour des questions de pratique de la langue, je recommande dans le contexte béninois les fora hybrides pouvant permettre aux experts, aux spécialistes, aux profanes, aux citoyens ordinaires et aux hommes politiques d'intervenir sur la vitalité ethnolinguistique des langues.

L'orthographe française est jugée difficile par de nombreux apprenants. Face à la mondialisation linguistique de l'anglais, la question de la réforme de l'orthographe du français mérite d'être reposée. Les textes des biennales de Namur (1965), de Québec (1967), de Liège (1969), de Menton (1971), de Dakar (1973), publiés par Guillerrou en 1975 reviennent sur cette question. Selon cette publication, la langue anglaise est la plus répandue dans le monde scientifique et le français connaît de moins en moins d'intérêt auprès des locuteurs dans le monde entier. L'une des raisons de ce désintérêt est la difficulté majeure d'apprentissage du français liée surtout aux nombreuses conventions et règles orthographiques. La présente recherche postule aussi pour une réforme de l'orthographe du français.

Masson (1991) justifie sa position en faveur de la réforme de l'orthographe du français en ces termes : « D'abord, l'orthographe française est difficile et quasiment impossible à mémoriser pour un être humain normal. Ensuite, pour bon nombre de ses règles, il est parfaitement logique d'avoir trois orthographe différentes pour le mot « Verre / Ver / Vers » selon qu'il s'agit de boire, pêcher ou déclamer, pourquoi écrire charrue avec deux r et chariot avec un ou imbécile avec l et imbécillité avec deux ? [...]. Une réforme de l'orthographe ne serait donc pas une catastrophe ».

Par ailleurs, une vision pragmatique est déterminante dans les approches didactiques pour enseigner l'homophonie. En effet selon R. Galisson, la pragmatique est l'usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication. Quant à Catherine Fuchs et Pierre le Goffic, la pragmatique est conçue comme l'étude des signes en rapport avec leurs usagers. Fuchs C. (2000) va préciser le champ de la pragmatique linguistique comme une conception du langage selon laquelle le langage est comme un acte permettant d'agir sur le monde et sur autrui et non comme (simple) moyen de représentation ; importance accordée au contexte tant linguistique (la signification des expressions se construit dans leur environnement sur la chaîne)

La pragmatique linguistique est concernée essentiellement par l'étude des relations entre les expressions de la langue (signe ou énoncés) et leur mise en fonctionnement effectif par des sujets dans des situations de communication. Partant de cette approche de la pragmatique linguistique, l'enseignant peut faire un inventaire des usages homophoniques récurrents des apprenants et axer les activités d'enseignement apprentissage sur ces données linguistiques pour réduire les erreurs orthographiques des apprenants.

Aussi faut-il proposer beaucoup d'exercices d'application pour favoriser l'acquisition des règles orthographiques avant d'aller à des problèmes ou des activités d'apprentissage de la langue qui mettront effectivement en relief les compétences et les performances linguistiques des apprenants. Il faut savoir motiver les apprenants. Selon Tardif (1992,91) : « Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'enseignement-apprentissage focalisé sur la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. » Pour accroître cette motivation et pour favoriser la perception de la compétence de l'apprenant à acquérir et à utiliser ses connaissances, il faut lui proposer des activités moins difficiles (exercices) avant les activités les plus difficiles (problèmes).

La nuance proposée par Legendre (1993, 1109) entre problème et exercice est la suivante :

Problème	Exercice
Créativité	Application
Situation inédite	Situation connue
Méthode inconnue	Démarche déjà acquise
Processus réfléchi	Exécution mécanique
Analyse méthodique	Saisie immédiate
Acquisition, développement	Conditionnement, entraînement
Nouveauté	Entretien, pratique

Tableau 15 : Eléments caractéristiques d'exercice et de problème

Au total, les erreurs linguistiques liées à l'homophonie sont nombreuses (PRECISER LE POURCENTAGE). Leur traitement doit être orienté vers une approche pragmatique. Une langue n'est pas simplement un moyen de

communication de premier ordre, mais aussi un instrument indispensable pour l'édification de la pensée. (Vygotsky, 1997). Dans cette perspective, la langue maternelle devra être traitée avec beaucoup d'attention quand le français est enseigné dans le contexte langue seconde ou langue étrangère (L2), les dispositions cognitives de L1 influençant indubitablement L2.

3.4 Autre approche de discussion des résultats

3.4.1 Oralité- affection et ancrage linguistique

Les données de productions écrites et de productions orales constituent une banque de matériau linguistique exploitable en description et analyse linguistique. Elles nous permettent d'analyser les erreurs récurrentes et les erreurs d'interférence. La typologie desdites données est proposée dans les sections suivantes de ces chapitres. De même les sources linguistiques et extralinguistiques de celles-ci seront élucidées dans ce troisième chapitre. Dans l'ensemble, le niveau des élèves est bas. Emmannonhoué (2005 : 73) stipule : que « A part les raisons évoquées par Bada (1996), le mythe des scientifiques, la désaffection des élèves pour le français, le manque de culture littéraire et les problèmes de politiques et de méthodes d'enseignement constituent les facteurs aggravant la baisse du niveau en français ... lorsqu'on considère le total des quatre types de compétences en jeu, le pourcentage de réussite en compréhension orale occupe 31,92% des parts de réussite, la production orale 22,46%, la compréhension écrite 24,88% et la production écrite 20,61% PO > CE + PE quant aux quatre types de compétences que les élèves doivent développer selon le test de Chaudenson (1995). »

Nous postulons qu'il faut mettre l'accent sur la culture au cours de l'apprentissage car enseigner, apprendre et acquérir une langue, c'est aussi acquérir une culture.

Il est important que les apprenants étudient le français à partir des données endogènes émanant de leur culture. Il ne saurait avoir développement économique sans développement culturel. C'est la raison pour laquelle nous réitérons notre idée selon laquelle au Bénin, le français doit être enseigné à partir des données culturelles. Le projet de production d'ouvrages didactiques « Le français par les contes » piloté par le CEBELAE doit être repris. Notre vision est que ce projet s'étende à d'autres genres littéraires existant dans les langues nationales tels que les proverbes, les devinettes, les panégyriques, etc

Notre expérience d'enseignant au cours secondaire nous a permis de constater que les apprenants attachent une affection particulière à la narration de contes au cours des activités pédagogiques. Cette affection favorise l'apprentissage selon Krashen (1982). De Lassus (1992) justifie l'avantage qu'on a de mémoriser à partir de l'affection par les éléments d'ancrage selon la programmation neuro-linguistique. Une ancre est un moyen par lequel quelque chose est accroché à quelque chose d'autre. Les contes intéressants sont des ancres pour les apprenants.

La présente étude, examinant les problèmes inhérents à la solidarité entre le français et les langues africaines, au regard de la didactique, voudrait dépasser les polémiques sur l'utilisation des dites langues quant à la mise en œuvre d'une politique linguistique conséquente.

Cette politique linguistique doit porter sur la diversité des langues et par ricochet sur la diversité des cultures au Bénin.

De cette approche culturelle, nous pouvons dire que l'enseignement du français par les contes d'inspiration culturelle béninoise se justifie. Le conte pourrait favoriser l'acquisition de la langue française car parmi les genres littéraires, il semble plus mémorable que les autres. Aussi les apprenants s'y intéressent-ils (Gbaguidi :2002). Cette affection pour le conte renvoie à sa définition étymologique : « récit de faits, d'aventures imaginaires destinés à distraire et à éduquer ». De plus les discussions portant sur les leçons de morale ou les actions des différents personnages peuvent favorablement susciter la libre expression chez les apprenants.

A partir du conte, il s'agit de dépasser la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV), produit de la rencontre d'une théorie de la langue selon l'approche structurale et d'une théorie de l'apprentissage selon l'approche générativiste c'est-à-dire le béhaviourisme dans la grammaire générative.

Ces théories sont contestées dans leur choix fondamentaux, tant didactiques que linguistiques, car développant :

- une didactique fondée sur un enseignement programmé ennuyeux, une progression phonétique, lexicale et syntaxique linéaire, contraignante et qui divise le contenu linguistique en fonction d'hypothèses structuralistes et de difficultés à surmonter ;
- un contenu linguistique limité à des inventaires générateurs de dialogues et de textes produits en occultant les situations d'apprentissage, les besoins langagiers des élèves et l'environnement culturel, privilégiant le nouveau code (L2).

Notre postulat pour l'enseignement-apprentissage-acquisition du français par le conte est une solution parmi tant d'autres. Son avantage est qu'il favorise :

- un enseignement fonctionnel du français (L2), centré sur les besoins culturels et langagiers des apprenants, ayant pour objectif la liberté d'expression sur la base de vécu quotidien et de réalité socio-culturelle. Cela suppose que les contes choisis, doivent être authentiques et doivent refléter la culture des apprenants considérée dans ses dimensions diachroniques et synchroniques ;
- une langue de communication et non une interlangue scolaire et artificielle ;
- une production de textes oraux et écrits qui intègrent d'autres genres littéraires tels que le chant, le proverbe, le panégyrique, la devinette, etc

Notre postulat de didactique du français par le conte ne signifie pas l'abandon des autres genres littéraires tels que la poésie, le théâtre et des genres non littéraires tels que les textes injonctifs, informatifs. En revanche, c'est une suggestion pour faire du conte une priorité dans l'arsenal didactique, surtout pour les jeunes apprenants qui ont besoin de plus d'affection pour L2 (Krashen :1982). Or le conte favorise une telle affection.

Plus que la plupart des documents dits authentiques, le conte racontant une histoire colorée du quotidien des apprenants, de la vie socio-culturelle de la population, et évoquant des leçons de morale, est un matériau linguistique de choix pour une approche fonctionnaliste de la didactique du français L2. Le conte bien qu'imaginaire, recourt au concret, au palpable. Le conte, matériau linguistique oral ou écrit, est un document de reflet de la vie sociale. C'est un outil de formation linguistique et d'éducation. Le conte initie les apprenants aux problèmes de société et à l'ensemble des phénomènes des cultures qui constituent le fondement de la vie intellectuelle et morale d'une communauté linguistique ou de l'humanité toute entière.

Le conte est un héritage linguistique et culturel qui forme l'esprit. Il permet de donner un maximum d'informations morales et didactiques en un minimum de phrases. Partant d'un conte qui est un texte dévidé, on peut aboutir à un proverbe qui est un texte enroulé. Le proverbe peut être construit à partir de la leçon de moral déduite du conte.

A partir du conte, on peut étudier le fond et la forme du texte, de constater les rapports entre les données syntaxiques, sémantiques, lexicales, etc. Dans un conte, l'apprenant peut étudier la variété des styles, la diversité thématique, la dichotomie

entre phrase longue et phrase courte, entre le style direct et le style indirect, sans oublier les paramètres d'énonciation.

Cet ouvrage est réalisé par le Laboratoire de Didactiques des Langues (LABODIL) du Centre Béninois des Langues Etrangères (CEBELAE) en 1982. c'est un manuel inédit d'études françaises destiné aux élèves des cours moyens et des classes de 6^è des Lycées et collèges d'Afrique. Le document réalisé par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants -chercheurs contient des contes relatant des réalités socio-culturelles du Bénin en particulier de l'Afrique en général. Le document envisage donner réponse à la question : Comment enseigner une langue étrangère à des enfants en milieu africain ? En effet les titres des différents contes de l'ouvrage sont assez illustratifs et prouvent la prise en compte des réalités socio-culturelles dans l'apprentissage du français par des apprenants béninois et africains.

Nous reprecisons que les erreurs phonétiques sont liées à la mauvaise prononciation, à l'omission des unités segmentales et suprasegmentales, aux phénomènes d'apocope et de syncope et à l'addition quelque peu hasardeuse de lettres ou de syllabes au mot.

En additif des trois échantillons des erreurs de productions écrites sur l'exercice H du test de Chaudenson, nous présentons quelques erreurs de productions orales collectées au cours des exposés des élèves de Terminale :

e₁₀ : aussi il est courant de noter que ...

e₂₀ : vous m'avez demandé est-ce que.....

e₃₀ : il y a des enfants qui se haient quoi ⁴

e₄₀ : l'analphabétisme est une case solide à la pauvreté

e₅₀ : des efforts sont fournis pour encourager ce mal

e₆₀ : j'ai pas parlé

e₇₀ : il faut parler bien

e₈₀ : comment faire pour éradiquer ces trucs ?

e₉₀ : il faudrait que le Bénin prend la responsabilité

e₁₀₀ : j'aimerais que tu comprends comme ça

e₁₁₀ : tu as demandé peut-on mettre fin au trafic

e₁₂₀ : le recrutement devrait être se faire

⁴ Terme utilisé en krakagbé, langue des marginalisés dans la ville de Cotonou.

e₁₃₀ : il faudrait qu'on punit les actes

e₁₄₀ : la pauvreté est assise au Bénin

e₁₅₀ : la corruption ne nous amène pas loin dans ce pays

e₁₆₀ : ils mettent l'argent devant pour avoir ce qu'ils veulent

e₁₇₀ : la démocratie au Bénin est mal assise

e₁₈₀ : pour mettre la démocratie sur pied, il faut lutter contre la corruption

e₁₉₀ : il réussit à trouver une vieille moto pour faire Zémidjan

e₂₀₀ : les politiciens tirent le pays en arrière

Les productions e₁₄₀, e₁₅₀, e₁₆₀, e₁₇₀, e₁₈₀, e₁₉₀, e₂₀₀ sont des erreurs d'interférence lexico-sémantiques dans des énoncés syntaxiquement acceptables.

A l'oral, les apprenants ont tendance à s'écarter du registre courant ou soutenu pour privilégier le registre familier. Aussi font-ils beaucoup d'erreurs de concordance de temps (cf. e₉₀, e₁₀₀, e₁₁₀, e₁₂₀, e₁₃₀).

Quoi est souvent utilisé à la fin des phrases par des individus appartenant à une marginale dans la société et développant une langue particulière appelée le Krakagbé. Les données d'analyse sont souvent relatives.

. Du point de vue linguistique, les erreurs sont relatives à la phonétique, à l'orthographe lexicale, à la syntaxe ou à l'orthographe grammaticale, à la morphologie, à la sémantique et au style.

Nous avons identifié quatre types fondamentaux comme dans le travail de recherche précédent (Gbaguidi, 2005). Il s'agit des erreurs liées à l'inattention ou l'oubli, à l'ignorance, à la fausse généralisation ou à la confusion et à l'interférence linguistique.

Les erreurs d'inattention ou d'oubli sont commises par manque d'attention de l'apprenant, à l'indifférence, au manque de concentration, à la légèreté, à la négligence et au stress. Lors d'un sondage, la question suivante avait été posée à des élèves d'enseignement moyen : « Lors d'un examen ou d'une interrogation écrite, devenez-vous nerveux au point de ne pas obtenir des résultats correspondants à vos moyens et à vos efforts ? »

Cette information est tirée de la publication de la maison DACT des sciences, intitulée enseignants, correcteurs des examens et concours, les notes sont-elles justes ? C'est une contribution de Conceição Y.S. Magloire, inspecteur de l'enseignement secondaire pour une meilleure correction et notation des copies des candidats aux divers examens et concours en républiques du Bénin en 2004.

Trois degrés de réponses étaient prévues : rarement, souvent, presque toujours. Plus de la moitié des interrogés ont signalé ressentir souvent ou presque toujours un tel handicap.

Si nous parlons d'erreur d'inattention ou d'oubli, c'est parce que nous avons constaté que certains apprenants ayant les capacités intellectuelles et pouvant éviter les erreurs, les commettent. Par exemple si un apprenant oublie de mettre la marque S du pluriel d'un mot alors qu'il respecte cette règle d'accord dans l'ensemble de sa production, on peut parler d'inattention ou d'oubli. Les apprenants oublient souvent les signes de ponctuation par négligence.

Les apprenants fonphones ont tendance à utiliser des mots de la langue fon en français. Cela est dû à des exigences d'ordre culturel qui favorise les particularités lexicales. Il n'est donc pas rare de voir les fonphones s'exprimant en français d'utiliser le mot Zémidjan à la place de moto.

Dans cette partie de notre analyse, nous nous focalisons une fois encore sur les dispositions cognitives et métacognitives. Nous réitérons notre réflexion sur la fixation des marques flexionnelles dans le mental du fonphone et du coup influencent ses compétences et performances en conjugaison française. Dans Gbaguidi (2005), nous avons comparé les marques flexionnelles en prenant l'exemple du verbe faire, blô en fongbé que nous avons conjugué au présent de l'indicatif.

En fongbé, nous avons :

Pronoms personnels	Base verbale	Marques flexionnelles
Première personne du singulier : ñ	Bló -	Ø
Deuxième personne du singulier : à	Bló -	Ø
Troisième personne du singulier : é	Bló -	Ø
Première personne du pluriel : mĩ	Bló -	Ø
Deuxième personne du pluriel : mĩ	Bló -	Ø
Troisième personne du singulier : yé	Bló -	Ø

Tableau 13 : Verbe faire au présent en fon

En fongbé, nous avons :

Pronoms personnels	Base verbale	Marques flexionnelles
Première personne du singulier : je	Fai -	S
Deuxième personne du singulier : tu	Fai -	S
Troisième personne du singulier : il/elle	Fai -	T
Première personne du pluriel : nous	Fai -(s)	Ons
Deuxième personne du pluriel : vous	Fai -	Tes
Troisième personne du singulier : ils	F -	Ont

Tableau 14 : Verbe faire au présent en français

Nous observons qu'en fongbé, la base verbale est identique et les marques flexionnelles sont inexistantes. En fongbé, c'est surtout les questions d'aspect et de mode du verbe qui interviennent dans la conjugaison (voir Hounkpatin 1985). Il s'agit du futur proche, de l'aspect habituel, de l'aspect d'achèvement, de l'aspect répétitif, de l'aspect duratif, de la modalité injonctive, etc. (cf. la syntaxe de la phrase verbale).

En revanche en français : la base verbale du verbe faire varie, de même que les marques flexionnelles. La variation de la base radicale du verbe faire est un cas particulier. Mais la variation des marques flexionnelles dépendent, du mode et des personnes.

Alors, nous considérons que la non variation des bases verbales et l'inexistence des marques flexionnelles en fongbé influencent fortement la compétence de l'apprenant fonphone en conjugaison française.

Par ailleurs, la conjugaison vue sous un angle d'application pédagogique ou la morphologie vue sous un angle de linguistique appliquée, montre clairement qu'on n'est point à la fin des peines orthographiques. Marchand (1975 : 143) précise que : « L'étude de la conjugaison des verbes nous conduit aux mêmes conclusions. A l'écrit, l'orthographe vise à unifier les divers paradigmes de temps et de personnes. Nous avons déjà signalé que, pour les verbes, les principes idéographiques, primaient sur les contraintes phonographiques. A l'oral, les constantes morphologiques apparaissent comme accessoires ; les pronoms ou des moyens extra-grammaticaux suffisent à lever l'ambiguïté. Dans la majorité des cas, les première, deuxième, troisième personnes du singulier et la troisième personne du pluriel ne sont pas distinguées à l'oral, au présent et à l'imparfait.

C'est donc seulement pour quelques verbes, et au futur (puisque le passé simple a pratiquement disparu de la langue orale), que la langue parlée distingue ces quatre personnes. Dans le cas des conjugaisons aussi, nous devons donc constater un fonctionnement divergent des deux codes. Cela ne gêne en rien la communication, mais pose le problème pédagogique de l'orthographe. »

Cette réflexion prend largement en compte mon analyse sur les erreurs morphologiques. Aussi opte-je pour un réaménagement de l'orthographe du français du fait même que malgré le temps considérable consacré à l'enseignement de

l'orthographe, les résultats s'affirment en général décevants. Les évaluations des épreuves de dictée - questions au Bénin, montrent que la majorité des élèves ont la note zéro sur vingt en dictée.

Certaines erreurs concernent les accords syntaxiques liées aux traductions directes marquées d'insuffisance sémantique.

Lorsque nous considérons cette série de phrases en français : je mange la viande ; tu manges la viande ; il mange la viande.

Nous avons la traduction suivante en fongbé : ñ dù làn ; à dù làn ; é dù làn.

Cette uniformisation au niveau du lexème verbal en fonction prédicative en fongbé peut être à la base de la négligence de la marque flexionnelle de la deuxième personne du singulier en français.

Par ailleurs, quand nous considérons les phrases, nous notons qu'elles souffrent d'insuffisance sémantique à cause de la traduction directe du fongbé en français.

Pour mieux appréhender la notion d'erreur, nous avons jugé bon d'explicitier la notion d'analyse d'une part et celle d'erreur d'autre part. Le mot erreur étant ici le complément du nom analyse, il est indispensable de proposer une approche de définition du terme analyse.

Approche de définition du terme générique « analyse »

Analyse signifie décomposition et résolution. La décomposition se rapporte à une compréhension spécifiée en didactique et en linguistique alors que la résolution suppose une opération mathématique et logique.

En didactique, c'est l'opération intellectuelle consistant à décomposer une oeuvre, un texte ou un objet quelconque en ses éléments essentiels, afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma de l'ensemble.

En linguistique, c'est l'action de décomposer un élément notamment : une phrase en propositions par l'analyse logique, une phrase en groupes binaires par l'analyse en constituants immédiats à savoir groupe sujet et groupe verbal, un énoncé en mots pour étudier la distribution de l'un d'eux par l'analyse distributionnelle, un mot en éléments de sens par l'analyse énuque et componentielle.

En mathématique et en logique, c'est une méthode de démonstration consistant à déduire de la proposition à démontrer, d'autres propositions jusqu'à ce qu'on parvienne à une proposition reconnue comme vraie. C'est une opération

intellectuelle et logique dont la finalité est d'aboutir à une vérité après avoir disséqué, étudié et examiné.

L'analyse peut être quantitative ou qualitative et se focalise sur la nature de l'élément analysé et sur les propositions de ses constituants. Enfin, l'analyse est considérée comme une méthode ou une étude comportant un examen discursif en vue de discerner les éléments constitutifs de l'objet d'analyse.

L'analyse des erreurs étant donc une décomposition de l'erreur en éléments justificatifs à partir de démonstration appropriée.

De ce qui précède, à savoir l'approche définitionnelle du mot analyse, l'analyse des erreurs linguistiques que nous envisageons, englobe l'optique linguistique, didactique et mathématique. Il s'agit de décomposer les déterminants linguistiques et extra-linguistiques des erreurs en tenant compte des constituants des éléments erronés et en proposant les vraies causes plausibles desdites erreurs linguistiques en vue de proposer des solutions de correction et de remédiation.

3.4.2 Pourquoi nous analysons les erreurs linguistiques ?

Nous envisageons l'analyse des erreurs linguistiques pour identifier les causes et pour améliorer les activités de didactique du FLE afin que les apprenants maîtrisent mieux la langue française. Il s'agit aussi de réfléchir sur la possibilité de gérer de façon plus efficace, l'éducation multilingue au Bénin.

Cette entreprise de recherche nous permet aussi de montrer qu'en Afrique noire francophone, l'on ne doit pas enseigner le français langue maternelle mais partir des spécificités des langues maternelles des apprenants pour mieux enseigner le français.

Nous envisageons pour terminer montrer l'importance du double code oral et écrit dans l'acquisition de la langue comme l'ont précisé les travaux de Reboullet (1971) et Gallison (1970).

3.4.2.1 Quelles sont les sources des erreurs que nous avons identifiées ?

Elles sont de deux grands ordres : Les sources linguistiques et les sources extra-linguistiques. Elles expliquent les fondements intrinsèques des erreurs.

3.4.2.2 Que faut-il entendre par source ?

La source a pour synonyme l'origine dans le cadre de recherche. C'est le fondement de l'erreur commise par l'apprenant.

3.4.2.3 Les sources linguistiques

Elles dépendent autant de L1 (la langue de première socialisation de l'enfant qui est le fon dans le cas précis de cette étude) que de L₂. Dans le présent travail il s'agit de la langue française qui présente ses complexités et de la langue fon qui influence l'apprentissage du français.

3.4.2.4 Les sources extra-linguistiques

Ce sont des sources qui montrent que l'erreur est humaine. Ces sources ont des causes pédagogiques et cognitives. Les réflexions de Gagne (1965) sur les éléments d'ordre cognitif d'une part et celles de Solms (2002) sur l'explication du cerveau m'ont permis de faire certaines observations relatives au conditionnement cognitif. En effet, l'élève est confronté souvent à l'inattention et à la rêverie. Or d'après les travaux de Solms (2002), les lobes préfrontaux sont nécessaires aux processus d'attention et de mémorisation. Les régions de lobes préfrontaux sont désactivés ou très peu actives pendant le sommeil paradoxal, la distraction et la déconcentration. C'est pourquoi au cours des évaluations, les apprenants doivent être concentrés, évitant au maximum l'évasion ou la distraction.

3.4.2.5 Les Causes pédagogiques

Les enseignements ne sont pas toujours donnés dans de bonnes conditions. Aussi, les élèves accumulent-ils des lacunes qu'ils surmontent difficilement. Les évaluations connaissent également des insuffisances.

Da CONCEICAO (2004) précise que des expériences conduites essentiellement en Situation de laboratoire par des docimologues ont permis de mettre en évidence des facteurs qui influencent de façon systématique le comportement des notateurs. Il s'agit de :

- L'effet de fatigue ou d'ennui qui peut engendrer laxisme ou sévérité ;
- L'effet de contamination qui renvoie aux notes portées successivement pour différents aspects d'un même travail, lesquels s'influencent mutuellement ;

- L'effet de stéréotypie qui montre que l'enseignant maintient un jugement immuable sur la performance d'un apprenant quelles que soient ses variations effectives ;
- L'effet de halo selon lequel l'enseignant influencé par des caractéristiques de l'apprenant telles que la propreté, la calligraphie et la mise en page, sous-estime ou surestime la note ;
- L'effet de tendance centrale qui montre que par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un apprenant, l'enseignant groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle ;
- L'effet de flou qui prouve que les objectifs poursuivis et les critères de notation ne sont pas toujours définis avec précision ;
- L'effet de relativisation selon lequel l'enseignant juge l'apprenant en fonction de l'ensemble des travaux dans lequel il est inséré plutôt que de juger intrinsèquement un travail ;
- L'effet de l'ordre de correction qui montre que devant un nouveau candidat à évaluer, un enseignant se laisse influencer par la qualité du candidat précédent. Par exemple, un travail moyen paraîtrait bon s'il suivait un travail médiocre ;
- L'effet de trop grande indulgence ou de trop grande sévérité qui précise que certains enseignants sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.

Nous pouvons dire que les copies des apprenants dans la discipline « français » sont dans l'ensemble mauvaises. C'est là une cause de désintérêt à l'apprentissage correct de la langue française par les élèves qui devraient améliorer leurs compétences quand ils changent de classe. Ce n'est pas le cas. La progression est lente. Mes données le prouvent car il n'y a pas une nette

différence de niveau entre les apprenants de troisième et de terminale. Les travaux de Yaro (2004) l'ont prouvé également.

3.4.2.6 Les causes cognitives

Du point de vue psychanalytique, psychologique et cognitiviste, l'importance de la connaissance des potentialités cognitives et métacognitives de l'apprenant s'impose à l'enseignant ou au didacticien pour réussir le transfert des données linguistiques. SOCRATE¹ conseille : « Connais-toi toi-même » et FREUD² oriente les uns et les autres à une meilleure connaissance de l'être humain à travers la culture. Or la langue n'est rien d'autre que la verbalisation de la culture. C'est la raison pour laquelle la langue maternelle L₁ influence l'apprentissage de la langue étrangère L₂.

1 et 2 : Ces approches sur la connaissance de SOCRATE et de FREUD sont du Magazine Psychologies N° 252 de Mai 2006.

D'un point de vue cognitif, toute langue assure une fonction sémiotique. En effet, préalablement à tout emploi, les signes d'une langue forment des réseaux conceptuels dont l'originalité tient à la spécificité des éléments et aux rapports qu'ils entretiennent.

Pour Martinet A. (1970) : 12) : « A chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de la communication. »

Ces conditionnements cognitifs faits de possibilités de choix et de contraintes spécifiques confèrent à chaque langue son originalité et son génie.

D'un point de vue social, il existe plusieurs variétés ou polysystèmes d'une langue.

Pour le français, nous pouvons distinguer :

- les variétés régionales : parlers et usages locaux du français ;
- les variétés situationnelles : langue soignée, courante, familière ;
- les variétés techniques : langues de spécialité (juridique ; médicale, technologique, etc.).
- les variétés sociales : parlers populaires, argots, parler standard, parler de couvents ;

- les variétés stylistiques : langue littéraire, administrative, philosophique, poétique, archaïque, etc.

Les données que nous avons collectées aux niveaux du test de Chaudenson, des exposés et de la production de contes, ont révélé les idiolectes des enquêtes. En effet, l'idiolecte d'un locuteur est l'ensemble des usages linguistiques qui lui sont propres. Il se présente généralement comme la conjonction de plusieurs variétés.

Exemple : Un apprenant peut à la fois utiliser une variété régionale, une variété sociale et des variétés situationnelles adaptées à divers types de réalités à exprimer.

3.4.2.7 Erreurs dues à l'interférence

Il est sans doute intéressant que nous insistions sur l'analyse des erreurs dues à l'interférence pour justifier l'influence de L1 (fon) sur L2 (français). Dans une explication liminaire, nous allons préciser l'interférence linguistique avant d'identifier les différentes interférences observées dans les productions des enquêtés.

3.4.2.7.1 La notion d'interférence

Nous devons la notion d'interférence à Dubois (1973), dans son dictionnaire de linguistique. Nous retenons que : «L'interférence est le fait qu'un sujet bilingue utilise dans une langue-cible un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. »

L'interférence est différente de l'emprunt et du calque en ce sens que ces derniers sont intégrés ou en cours d'intégration dans la langue A, et perdent leur caractère individuel. En revanche, ils sont à l'origine des interférences ;aussi les interférences restent-elles individuelles et parfois involontaires.

3.4.2.7.2 Les interférences lexicales

Ce sont les interférences qui portent sur des traits lexicaux. Au passage, elles sont relevées aussi bien dans les productions orales que dans les productions écrites.

Nous avons pu noter :

1-e14o : La pauvreté est assise au Bénin.

Dans L1, cet énoncé correspond à :

-ja dʒidʒɔ Benɛto ɔ mɛ.

//jaa / dʒidʒɔ ° / Benɛto / ɔ / m ɛ. //

//pauvreté / asseoir / Bénin /pays / ce / dedans //

En fongbé, l'énoncé est correct. En revanche, en français, le verbe asseoir n'est pas approprié pour la formulation de cette idée. Le locuteur aurait pu dire :

- La pauvreté sévit au Bénin.
- L'analyse précédente est valable pour e 17o : « La démocratie au Bénin est mal assise » ; et e 20o : « Les politiciens tirent le pats en arrière

2- e19o : Il réussit à trouver une vieille motocyclette pour faire Zémidjan.

// é/kpéwũ/bò/mo keke bo blo zemijan na.

L'interférence observée dans L2 est Zémidjan . En admettant que cette interférence est observée dans le langage de plusieurs locuteurs fonphones du français, nous nous permettons de postuler que c'est un cas d'emprunt du fongbé en français.

3.4.2.7.3 Les interférences sémantiques

Elles sont dues à des confusions de sens de la langue maternelle L1 à la langue cible L2. Elles sont également dues à des traductions littérales de L1 à L2.

Si nous nous en tenons à l'échantillon de productions orales ciblées, collectées auprès des enquêtés au cours des exposés oraux en classe, nous sommes en droit d'inventorier quelques interférences sémantiques telles que :

- e16o : Ils mettent l'argent devant pour avoir ce qu'il veulent.

L'informateur aurait dû dire :

- Ils procèdent par la corruption pour atteindre leur but

D'autres erreurs d'interférences sémantiques sont identifiées comme suit :

- e17o : La démocratie au Bénin est male assise.
- e20o : Les politiciens tirent le pays en arrière.

L'informateur aurait pu dire :

- e17o : La démocratie n'est pas bien enracinée au Bénin.
- e20o : Les politiciens sont responsables du retard du pays.

3.4.2.7.4 Les interférences morphosyntaxiques

Elles concernent les interférences relatives aux données syntaxiques et, ou morphologiques. Elles sont les plus nombreuses Un regard critique sur lesdites interférences nous autorise à nuancer notre propos et poser le diagnostic relatif à la complexité de l'orthographe du français. Nous pouvons relever parmi tant d'autres :

- P2e2 : Les élèves sont assieds sur leurs tables, les cahiers ouverent sur les tables.

Nous notons que *assieds* et *ouverent* sont erronées car, soit l'apprenant les orthographe de façon fantaisiste, soit il ignore les règles morphosyntaxiques devant lui permettre d'éviter les erreurs. En effet, en L1 (fongbe), les bases verbales, les marques flexionnelles justifiant les variations désinentielles sont uniformes. Ce sont certaines variations tonales qui caractérisent les variations des personnes de la conjugaison.

- P2e3 : Certains d'entre eux ont les bras croisés sur la table, d'autres ont adopté des divers positions, pouvant leur permettre de suivre leur maitresse.

L'erreur consignée dans cette phrase et qui motive notre discussion est : des divers positions.

En L1, nous ne distinguons pas les genres masculins et féminins par la variation d'adjectif qualificatif, de nom, etc....

En L1, cette expression équivaut à « **ayijjɔ tɛmɛtɛmɛ** » En opérant une commutation de position par pains, nous aurons :

- des divers pains en L2
- **pɛɛn tɛmɛtɛmɛ en L1.**

Nous constatons que *tɛmɛtɛmɛ* qui correspondant à divers, ne subit aucune variation. si nous nous en tenons à la forme littérale de divers traduit de (L1) en (L2), nous sommes en droit d'accepter qu'il s'agit bel et bien d'une interférence morphosyntaxique, en ce sens que des "divers" est un groupe de déterminant lourd en français, voire incorrect dans la phrase de notre informateur.

3.4.2.8 Quelques éléments d'analyse sémiotique

Pour l'analyse lexicologique, syntaxique, morphologique et sémiologique/sémiotique, sémantique nous constituons trois échantillons sur la base du niveau des apprenants :

1 : Echantillon des données des apprenants des CM2 :

- a- J'ai vu une maitraice qui écri au tableau.
- b- J'ai vu la maitraice qui est entrein de recopie un histoire à ses élèves.
- c- Ont voir leur yeux seule.
- d- J'ai vu deux bandi qui tien leur fusir.
- e- Dans les deux bandi les policiers ont atrapé un bandi.
- f- J'ai vu les jance qui cour.
- g- Les gens ont fure de ce village.
- h- Il sont prix aussi leur argent.

- i- J'ai vu deux hommes qui tiennent le fusil et font la guerre.
- j- J'ai vu, une maîtresse qui écrit, au tableau.

2 : Echantillon des données des apprenants de troisième.

- a- Alors ces voleurs furent conduits au poste de police.
- b- D'un côté de l'école, il y a une chambre de BANQUE.
- c- Entre les deux sections, se trouvent deux malfrats qui ont coupés la route du véhicule.
- d- Soudain, ils font sortir des pistoliers, qu'ils tiennent en amin.
- e- Quel azzar !
- f- Ma maîtresse et ses élèves étaient aussi parmi ce qui ont sauvé la vie des voyageurs.
- g- Il y a deux voleurs qui ont détruits la banque et qui ont été arrêtés par les policiers.
- h- Voyant la police venue, un des deux malfrats arriva à s'enfuir avec le sac rempli.
- i- Il y a des élèves en classe, la maîtresse écrit au tableau.
- j- Les policiers sont venus les arrêter.

3- Echantillon des données des apprenants de Terminale.

- a- La police dans l'alerte fait son arrivée brutale et percute la camionnette.
- b- Certains d'entre eux ont les bras croisés sur la table, d'autres ont adopté les diverses positions, pouvant leur permettre de suivre leur maîtresse.
- c- Tout à coup, apparaît le véhicule de la police qui heurte la camionnette qui était garé près de la Banque.
- d- Il s'agit d'une banque qui est située à proximité d'une école.
- e- Du fait que le chien était entrain d'aboyer les élèves et leur maîtresse sortirent et virent ce qui se passa.
- f- Ils étaient entrés en collision
- g- Le policier vint et parvint à arrêter un des brigands.
- h- En ce moment, la maîtresse était effrayée mais ces élèves couraient vers le policier et le brigand.
- i- Tout à coup, surgit la police.
- j- Les voleurs sont venus casser cette banque la nuit et ont volé.

Les erreurs que nous analysons, sont identifiées à partir du code écrit et du code oral. Les productions orales des apprenants nous ont permis d'identifier seulement quelques erreurs d'ordre oral que nous avons analysées sous l'angle phonéto-phonologique plus haut.

Du point de vue lexicologique, notre analyse permet de critiquer certaines formes lexicales inappropriées utilisées par les apprenants. Le vocabulaire, selon Ferdinand de Saussure, constitue un niveau linguistique tout à fait systématique. Les nouvelles tendances de réflexion lexicologique, posent le problème de structuration du lexique. Si l'on considère la langue comme une nomenclature ou une correspondance univoque entre le nom et la chose, nous pouvons supposer que le sens d'un mot est lié à la réalité signifiante provenant des délimitations que lui impose l'existence d'un système de rapports entre les mots.

L'analyse lexicologique pour laquelle nous optons, est basée singulièrement sur une base lexicographique car nous avons tenu grand compte de l'existence et de l'orthographe des mots dans le dictionnaire français.

L'unité lexicologique est le mot défini comme une unité de signification réalisée par des phonèmes toujours identifiable comme telle en fonction de ses possibilités de commutation dans une phrase pour former de nouvelles phrases.

Ainsi, dans le corpus représentant l'échantillon des apprenants de CM2, les mots « entrein, fusir, fure, jance. » ne donnant droit à aucune possibilité de commutation parce que non attestés dans la langue, sont des erreurs lexicologiques.

Dans le corpus représentant l'échantillon des apprenants de troisième, les mots « consection, pistoler, parmi » sont non attestés en français et constituent des erreurs lexicologiques.

Dans le corpus représentant l'échantillon des apprenants de Terminale, le mot « Tout à cour » n'est pas attesté en français et constitue une erreur lexicologique.

Du point de vue morphosyntaxique, les nombreuses erreurs sont identifiées au niveau des différents constituants de la phrase, surtout au niveau de la forme verbale. Nous pouvons relever :

- dans le corpus des apprenants de CM2, les erreurs ci-après :

« (1.a) : écri, (1.b) : recopie, (1.b) : un histoire, (1.c) : ont, (1.c) voir, (1.c) : leur yeux seule, (1.d) : deux bandi, (1.d) : tien, (1.e) : bandi, (1.f) : les jances, (1.g) : ont fure, (1.h) : ont prix, (1.i) : deux homme qui tient, (1.j) : j'ai vus, (1.j) : écris. »

- dans le corpus des apprenants de Troisième :

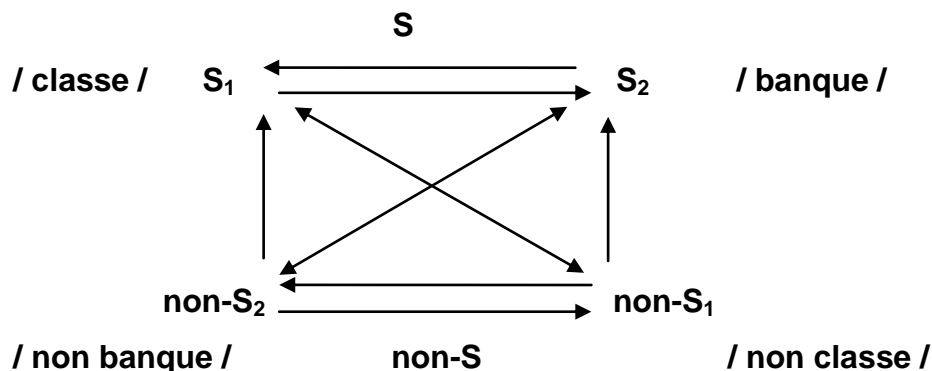
« (2.a) : furent conduire, (2.c) : se trouve deux malfrats, (2.2) : ont coupés la route, (2.f) : ce qui ont sauvé la vie des voyageurs, (2.8) : ont détruires, (2.8) : ont arrêté par les polices, (2.i) a maîtresse écris au tableau, (2.j) : les policiers sont venu les arrêtés. »

- dans le corpus des apprenants de Terminale :

« « (3.c) : La camionète qui était garé, (3.d) : une banque qui est situé, (3.f) : ils étaient entre, (3.j) : surgie la police, (3.f) : Les voleurs sont venus cassés cette banque. »

Du point de vue sémiologique et, ou sémiotique, nous notons des amalgames entre l'opposition et la hiérarchie des lieux qui fondent la narration à partir des images de l'exercice H du test de Chaudenson.

Les deux lieux principaux que nous prenons en compte sont : la classe et la banque. A partir de ces lieux, nous proposons le carré sémiotique ci-après :



→ représente une relation de présupposition

↔ représentation une relation de contradiction

Ce carré sémiotique représente les relations principales auxquelles sont nécessairement soumises les unités de signification pour pouvoir engendrer un univers sémantique susceptible d'être manifesté.

Le texte à partir des images de l'exercice H du test de Chuadenson est un texte pris comme la manifestation d'un univers sémantique particulier. Le carré sémiotique nous aide à représenter les relations qui s'instaurent entre ces unités afin de produire les significations que le texte offre.

Détaillons quelques relations que le carré organise :

- Une relation hiérarchique entre S₁, S₂ et S et entre non-S₁, non-S₂ et non-S, allant du sème à l'axe sémantique ;

- Une relation de contradiction entre S1, et non-S1 puis entre S2 et non-S2. cela suppose que le choix est nécessaire entre l'un et l'autre terme : c'est la loi de l'alternative, c'est-à-dire de deux choses, l'une ;
- Une relation de contrariété entre S1 et S2, S1 étant le contraire de S2 et inversement. Dans la signification réalisée, S2 est incompatible avec S1. les contraires ne s'opposent jamais comme deux termes d'une alternative. Leur incompatibilité autorise toujours une troisième position : ni S1 ni S2 qui est représentée par l'axe sémantique non-S.

Partant de ce carré, nous pouvons dire que l'organisation de la narration chez bon nombre d'apprenants n'a pas respecté une chronologie temporelle et spatiale. Les actions décrites présentant des amalgames spatiaux : S1 – S2 – S1 – S – S2, par exemple.

Or l'interprétation de l'image du test de Chaudenson n'autorise pas un tel schéma spatial, c'est-à-dire celui de l'exemple proposé.

D'un point de vue sémantique, des erreurs de sens ont été commises par les apprenants. Ces erreurs permettent d'établir la disjonction entre le terme erroné et les autres termes de la phrase pour signifier qu'il est inapproprié. La disjonction est matérialisée par V. En même temps que nous proposons cette disjonction matérialisée \wedge entre un nouveau terme adéquat et les autres termes.

Nous avons dans :

- (1.i) : J'ai vu deux homme qui tient le fusil et font V la guerre \rightarrow J'ai vu deux homme qui tient le fusil et font \wedge la bagarre.
- (2.b) D'un côté de l'école, il y a une chambre V de banque \rightarrow D'un côté de l'école, il y a un bâtiment \wedge de banque.
- (2.c) : Entre les deux confections, se trouve deux malfrats qui ont coupés V la route du véhicule \rightarrow Entre les deux confections, se trouve deux malfrats qui ont barré V la route au véhicule.
- (2.g) Il y a deux voleurs qui ont détruire V la banque et qui ont été arrêté V par les polices \rightarrow Il y a deux voleurs qui ont cambriolé \wedge la banque et qui ont été arrêtés \wedge par les policiers.
- (3.j) : Les voleurs sont venus cassés V cette banque V la nuit et ont volé \rightarrow Les voleurs sont venus cambrioler cette banque \wedge en plein jour et ont volé.

3.4.2.9 Le problème de code.

Notre choix de la théorie de Krashen nous amène à discuter du code. Krashen (1982) se focalise à la fois sur la méthode audio-orale (code oral) et sur la méthode translation grammaticale (code écrit). Nous insistons sur la problématique du code par rapport à la théorie de Krashen, car selon les idées énoncées par Claude Bernard et Gaston Bachelard (Grawitz, 1996), les théories ne sont que des hypothèses vérifiées par un nombre plus ou moins considérables de faits ; celles vérifiées par le plus grand nombre de faits sont les plus plausibles mais pas les définitives car la science est une perpétuelle remise en cause. Cette problématique justifie à bien d'égard les nombreuses erreurs commises par les informateurs. Krashen (1982) montre par conséquent que l'enseignement apprentissage et l'acquisition de la langue dépendent du code oral et du code écrit que le locuteur doit comprendre pour gérer les écarts entre les deux codes et pour éviter les erreurs.

Dubois (1973) définit un code comme un système de signaux, de signes, de symboles, qui par convention préalable, est destiné à représenter et à transmettre l'information entre la source ou émetteur, et le point de destination ou récepteur.

La présente recherche considère le code linguistique dans sa double nature :

- Le code oral qui est un système de sons ;
- Le code écrit qui est un système de signes écrits, établi sur la base de conventions orthographiques.

La dichotomie entre les nombreuses conventions orthographiques et les sons dans la langue française, est sans doute à la base des nombreuses erreurs linguistiques.

3.4.2.9.1 Discussion des résultats des tests à l'oral

Les tests à l'oral concernent la partie orale du test de Chaudenson, les exposés oraux et la narration de conte. Ces tests suggèrent la pratique de la langue parlée. Nous avons constaté que les apprenants ont manifesté une certaine aisance pendant la narration de conte contrairement au test de Chaudenson et aux exposés. Ce constat nous conforte dans l'hypothèse que la langue ne peut être séparée de la culture qui la sous-tend. En effet, la narration de conte fait partie intégrante de la culture des apprenants fonophones du français ; et de ce fait ils ont des prédispositions à dire des contes. Dans l'ensemble, les résultats des tests à l'oral

semblent meilleurs que ceux des tests à l'écrit. Toutefois, les erreurs observables à l'oral sont :

3.4.2.9.1.1 Le zézaïement

Le zézaïement est un défaut de prononciation où les son \int et $ʒ$ sont remplacés par s et z selon Dubois (1973).

Exemples : Sarmant pour charmant ;

Serser pour chercher.

Nous n'avons pas remarqué des cas pertinents de zézaïement chez nos informateurs.

En revanche, nous avons noté quelques cas de blèsement. Au CM2, il y a les exemples :

P1e8 : Les jances au lieu de les gens ;

P2e2 : Le maître nous faissais la division au tableau au lieu de "Le maître nous faisait la division au tableau" ;

P2e3 : On dissait au lieu de "On disait"

Pour Dubois (1973), le blèsement est un trouble de la parole caractérisé par la substitution ou la déformation systématique d'une ou plusieurs consonnes. Ainsi le zézaïement est un cas particulier de blèsement.

3.4.2.9.1.2 L'élision

L'élision est l'effacement d'un élément vocalique final devant un élément vocalique initial, soit dans le compte des pieds ou des syllabes en poésie, soit dans la langue. L'apostrophe est le signe de l'élision en français.

Dubois (1973), stipule que l'élision est un phénomène de phonétique combinatoire à la frontière de mot ; phénomène par lequel une voyelle finale atone disparaît devant l'initiale vocalique du mot suivant.

Nous constatons que les informateurs dans la présente recherche, n'ont pas commis des erreurs d'élision. En effet, ils ont respecté l'élision en français.

3.4.2.9.1.3 L'apocope

Dubois (1973) définit l'apocope comme un changement phonétique qui consiste en la chute d'un ou plusieurs phonèmes ou syllabes à la fin d'un mot. Les mots français métro et cinéma viennent par apocope de métropolitain et cinématographe. L'élision en français est un phénomène d'apocope :

- policie pour policier
- écolie pour écolier

3.4.2.9.1.4 La syncope

Dubois (1973) rend compte du phénomène de syncope comme étant la suppression ou l'absorption d'un phonème, d'une lettre ou d'une syllabe à l'intérieur d'un mot. Nous citons quelques exemples de syncope émanant de nos informateurs :

- L'arsidan au lieu de l'accident
- Consection au lieu de concession
- Ecrit au lieu de écrire
- Intritutrice au lieu de institutrice.

3.4.2.9.2 Discussion des résultats des tests à l'écrit

Les tests à l'écrit portent sur la partie écrite du test de Chaudenson et les productions écrites au cours des évaluations en classe. A l'écrit, les erreurs des informateurs sont plus remarquables.

3.4.2.9.2.1 La syntaxe.

Les erreurs syntaxiques sont nombreuses. Elles sont décroissantes du CM2 en terminale. Les erreurs syntaxiques sont celles qui sont identifiées au niveau des unités significatives, des constituants principaux de la phrase et des rapports qui les lient.

3.4.2.9.2.2 La sémantique

Elles sont moins nombreuses que les erreurs syntaxiques. Cela est sans doute dû au fait que les informateurs font l'effort de ne pas utiliser les mots dont ils ne comprennent pas le sens.

3.4.2.9.2.3 La morphologie.

Les erreurs morphologiques sont également nombreuses. Elles concernent les formes flexionnelles des verbes surtout. Elles sont décroissantes du CM2 en terminale. Toutefois la proportion de ces erreurs en troisième et en terminale n'est pas négligeable.

3.4.2.9.2.4 La lexicologie

Les erreurs lexicologiques portent sur les mots pris dans une vision lexicale. Elles sont moins nombreuses comme les erreurs sémantiques. La raison serait que les apprenants évitent d'utiliser autant qu'ils peuvent les lexies dont ils ignorent le sens.

3.4.2.10 Analyse selon les approches de linguistique pragmatique et cognitive : la théorie de la pertinence

Dans cette partie, nous nous focalisons sur la théorie de la pertinence (TP). Selon la (TP), les énoncés peuvent sembler informatifs ou au contraire sous-informatifs, en fonction de la situation d'énonciation. Les principes et définitions suivants rendent compte de ces processus, dans une première formulation :

- Principe de pertinence : Tout acte de communication ostentive communique la présomption de sa propre pertinence optimale.
- Présomption de pertinence optimale : L'énoncé communique que :
 - b) L'ensemble d'hypothèses que le locuteur entendait communiquer est suffisamment pertinent pour que cela vaille la peine pour l'interlocuteur de traiter le stimulus ostentif
 - c) Le stimulus est le plus pertinent que le locuteur puisse utiliser pour communiquer cet ensemble d'hypothèses
- Pertinence
 - a) Toutes choses étant égales par ailleurs, plus un énoncé produit d'effets contextuels, plus cet énoncé est pertinent
 - b) Toute choses étant également par ailleurs, moins un énoncé demande d'effets de traitement, plus cet énoncé est pertinent

Les postulats de la théorie de la pertinence trouvent une formulation plus précise dans un double principe, proposé un postface à Sperber et Wilson (1995) :

- Principe cognitif de pertinence : La cognition humaine tend à maximiser la pertinence des entrées qu'elle traite.
- Principe communicatif de pertinence : Tout énoncé communique une présomption de sa propre pertinence optimale.

C'est donc à partir de cette théorie de la pertinence que j'ai proposé une approche explicative aux erreurs linguistiques commises par les informateurs.

Les élèves soumis au test de Chaudenson ont eu généralement de problème de cognition, d'interprétation et de pragmatique vue sous l'angle linguistique. Ces problèmes concernent surtout :

- La faible couverture lexicale due à des connaissances en vocabulaire insuffisantes ;
- La mauvaise cohérence textuelle due à la faible exploitation des connecteurs logiques adéquats ;
- Le mauvais usage des temps ;
- La mauvaise exploitation des pronoms, surtout les pronoms anaphoriques ;
- Le non respect des accords grammaticaux

Alors pour mieux interpréter ces erreurs selon une vision cognitive, j'ai suivi les approches de raisonnement des auteurs cités par L. de Saussure à savoir Levinson, Sperber Wilson, Damourette et Pichon, Saussure et sthioul, weinrich, Benveniste et Paul Grice, en me focalisant surtout sur la théorie de la pertinence et sur la pragmatique DRT (Discourse représentative Théory) dans le champ pragmatique en considérant que les élèves sont les émetteurs et moi le récepteur. Partant de ces deux théories cognitives, j'ai porté une attention particulière sur les erreurs des apprenants en cherchant à comprendre davantage leurs productions.

Les signes linguistiques qu'ils ont utilisés en codent certes des concepts mais surtout des potentiels référentiels complexes.

Les apprenants ont eu des difficultés pour interpréter avec pertinence et objectivité les images.

Pour L. de Saussure (2003), « La compréhension du langage, est un processus inférentiel, un processus de raisonnement, et c'est la pragmatique qui cherche à isoler, décrire, prédire ces mécanismes inférentiels. En ce sens, la pragmatique est la science de la compréhension du langage naturel... La pragmatique, entendue dans ce sens, est une partie des sciences cognitives, ces

sciences qui explicitent le fonctionnement de l'esprit humain par des hypothèses mécanistes et naturalistes. » Cette approche de la pragmatique s'inscrit dans l'héritage de Chomsky.

Par ailleurs, on peut expliquer la pragmatique par son origine grecque "pragma" qui signifie action. Au 17^e siècle, la pragmatique désigne en sciences, toute recherche ou découverte susceptible d'avoir des applications pratiques. Selon la terminologie de Galisson : « La pragmatique est l'usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication. » [Galisson, 1976 :430]. Ainsi, je considère le double sens de la pragmatique : la pragmatique dont ont fait usage les apprenants soumis au test de Chaudenson et celle que j'exploite pour expliciter le fonctionnement de l'esprit des apprenants en fonction de leurs dispositions cognitives et métacognitives. Je précise que cette dernière a également des liens avec la sémiotique, la logique, la psychologie et la philosophie.

L'objectif que je vise dans cette partie du travail est d'observer les phénomènes d'erreurs dans une perspective de linguistique pragmatique. Compte tenu de l'étendue sémantique du terme pragmatique, il convient de rappeler quelques approches de la pragmatique :

- D'une part, la pragmatique désigne les théories de l'interprétation en contexte. Dans cette orientation, on peut citer les travaux qui ont révélé deux traditions principales, la pragmatique des implicatures conversationnelles généralisées de Levinson (1987 et 2000) et la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1985 et 1995). Tous ces travaux ont montré que la pragmatique cherche à modéliser les opérations cognitives qui mènent à la compréhension du langage naturel.
- D'autre part, le terme est exploité en psychologie sociale dans les études sur le langage. Ces études portent essentiellement sur l'analyse du discours et sur la pragmatique conversationnelle. La pragmatique que nous avons considérée est dialectique et prend en compte la pragmatique considérée comme la science de l'interprétation du sens intentionnel et celle portée sur l'analyse du discours.

L'objectif de cette analyse est d'approcher au plus près les raisons par lesquelles nous comprenons les aspects erronés communiqués par les énoncés des informations. Il s'agit donc de comprendre les dispositions et mécanismes linguistiques, et extralinguistiques, propres à ce que les productions des informateurs encodent ; à partir de ce matériau linguistique, d'observer comment l'esprit humain identifie le sens d'un énoncé en contexte, perçoit les erreurs, et plus

particulièrement comment il découvre les relations diverses à propos des erreurs qu'il commet. En d'autres termes, il s'agit certes de linguistique appliquée à proprement parler, en particulier d'analyse des erreurs linguistiques, mais aussi et surtout de problèmes de didactique des langues et de cognition humaine.

L'hypothèse fondamentale à ce niveau de l'analyse est que les erreurs linguistiques des apprenants et leur interprétation sont hautement dépendantes du contexte. Cette hypothèse suit la tradition de la théorie de la Pertinence. En effet les erreurs dans les productions écrites et orales sont sous-déterminées, le raisonnement contextuel servant à dériver le contexte des erreurs et un état cognitif particulier de l'individu (informateur) qui les commet.

Nous avons conscience qu'une telle approche de raisonnement ne saurait évacuer à elle seule, toutes les raisons des erreurs linguistiques des apprenants du fait même que la question ontologique ne s'évacue pas aussi simplement. Nous partageons donc le point de vue de L. de Saussure (2003 : 22) : « Si le monde existe, et si les choses existent indépendamment de la conscience humaine, cette existence ne devient classification, typologie, sens, que pour l'esprit humain, découpeur du monde en concepts... Nous analysons le monde par les concepts présents dans l'ontologie disponible à l'esprit humain... Sur le degré de correspondances entre les représentations humaines et le monde lui-même, restons donc prudents. L'objection empirique a déjà été donnée par les expériences de Descartes dans ses méditations métaphysiques : Les sens nous trompent, mais le fait que nous pouvons nous rendre compte de cette inadéquation partielle et occasionnelle entre le monde et la perception rend paradoxalement cette réalité vérifiable. »

Cette vision nous conforte dans une certaine humilité d'esprit et nous révèle que l'analyse des erreurs linguistiques ne peut être traitée de fond en comble dans le présent travail de recherche. Toutefois, nos investigations abordent un certain nombre de problèmes non négligeables liés à l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère. Et nous nous conformons à la terminologie de Benveniste : « L'esprit se livre à des computations logiques. » pour aborder les problèmes énumérés plus haut concernant l'évaluation des compétences linguistiques des informateurs que nous avons sélectionnés selon le test de Chaudenson.

3.4.2.11 La faible couverture lexicale

La faible couverture lexicale est liée à des connaissances en vocabulaire insuffisantes chez les apprenants. Ceux qui ont une culture lexicale relativement acceptable sont les francophones et les francophonoïdes représentant 222 sur 360 informateurs. On s'attendrait à un faible taux d'informateurs ayant une faible couverture lexicale mais 138 informateurs ont révélé leur niveau faible en vocabulaire. La raison principale de ce faible niveau est le manque de lecture et l'insuffisance de la compétence communicative. Il faut réfléchir à cet effet sur la culture de la lecture.

Dans l'exécution actuelle des nouveaux programmes d'études (NPE), l'une des plaintes redondantes de la part des acteurs du système éducatif et des parents d'élèves est liée à la difficulté qu'ont les apprenants à faire une bonne lecture. Les méthodes linguistiques des stratégies d'apprentissage de la lecture sont nombreuses. Le manuel de linguistique appliquée coordonné par Marchand (1975) en propose que quelques unes synthétisées dans le tableau ci-après :

Méthodes	Points de départ
Méthode synthétique	Écrit – la lettre
Méthode phonétique	Oral – le son
Méthode syllabique	Écrit – la syllabe
Méthode mixte	Écrit – la phrase
Méthode globale	Écrit – le discours ou la phrase
Méthode naturelle	Oral – le discours ou la phrase

Tableau16 : Méthodes linguistiques d'apprentissage de la lecture.

3.4.2.12 La mauvaise cohérence textuelle

L'ensemble des informateurs ont montré des difficultés liées à la mauvaise cohérence textuelle de leurs productions. Précisément, ils n'ont pas utilisé des connecteurs logiques pertinents. Ceux qui ont fait exception à cette insuffisance dans leurs productions sont les rares qui ont atteint le seuil de francophonie.

C'est L. de Saussure (2003) qui a fait un exposé remarquable sur les approches textuelles et discursives, et sur la cohérence. Cette incohérence dépend aussi bien des temps verbaux que des connecteurs logiques. Damourette et Pichon,

(1911-1936 : 347) déjà un peu pragmaticiens ont dit à propos des temps verbaux : « Des faits exactement les mêmes, peuvent sans être altérés dans leur vérité, être présentés de plusieurs façons psychologiques différents. » Quant à L. de Saussure « les approches qui observent le discours selon l'idée qu'il est rendu cohérent ou homogène par des niveaux de structuration qui le traversent, et dont témoignent des marques linguistiques, fournissent divers types de contributions au problème de la dénotation du temps. »

Les travaux de Benveniste (1966) sont également illustratifs et riches. Pour lui, le type du texte n'est pas seulement fonction du temps verbal, mais surtout des personnes en jeu : l'histoire est un récit d'événements passés « sans intervention du locuteur » donc sans déictiques, narré avec le passé simple, l'imparfait, le conditionnel, le plus-que parfait, éventuellement le futur et le présent rapportés selon l'ordre dans lequel ils se sont produits. Au contraire, le discours selon Benveniste est une énonciation directement prise en charge par un locuteur et adressée à un destinataire, ce qui autorise tout naturellement la présence de déictiques, notamment de personne (je, tu, vous). Tous les temps y sont possibles à l'exclusion du passé simple.

3.4.2.13 Temps et mode

Nous fondant sur la théorie de la pertinence, nous avons remarqué que les informateurs font un usage hasardeux des temps et des modes. La théorie de la Pertinence, nous le rappelons, est selon Sperber et Wilson (1985, 1986 et 1995), une théorie cognitive de la communication dont le premier souci est d'expliquer comment un sujet parvient à découvrir le sens d'un énoncé, sachant que d'une part la phrase ou le segment linguistique sous-détermine le sens (elle dit bien moins que ce qu'il faut en réalité comprendre) et que d'autre part le contexte, auquel il faut recourir pour compléter les informations linguistiques, doit être pris en charge par une théorie précise pour éviter de le laisser à l'état de nébuleuse inappréhensible d'informations diverses et chaotiques. Notre référence a donc été les données linguistiques du test de Chaudenson si bien que les erreurs liées aux temps et aux modes ont été analysées en conséquence. Les clarifications de L. de Saussure à propos de la théorie de la pertinence m'ont également orienté dans le traitement de nos données. Il dit en effet : « La théorie de la pertinence est une théorie pragmatique cognitive, qui place au premier plan l'idée que tout énoncé est interprété

relativement à un contexte que le destinataire construit, exprimé en termes d'hypothèses contextuelles, qui permettent la production d'effet tout en garantissant l'effort de traitement le moins grand possible Mais plus le contenu est implicite, moins le destinataire a de garanties, en effectuant les opérations déductives requises, qu'il a bien découvert ce que le locuteur voulait lui communiquer. » Appliquée à l'analyse des erreurs linguistiques, la théorie de la pertinence est en ce sens une théorie inférentielle non démonstrative, mais sans doute explicative. C'est une théorie qui donne lieu à des explications cognitives. Les erreurs de temps et de modes ne sont pas tout à fait indépendantes des erreurs grammaticales liées aux mauvais accords et aux mauvais usages de pronoms.

3.4.2.14 Les accords et les mauvais usages de pronoms anaphoriques.

L. de Saussure explique que, pour la théorie de la pertinence, le sens d'un énoncé est beaucoup plus que sa signification, c'est-à-dire beaucoup plus que la structure ordonnée de concepts encodée par la séquence linguistique, représentable en termes logiques, et dont la responsabilité incombe, selon les tendances, soit à la sémantique, soit à la syntaxe : le sens comporte de plein droit toutes les implications et explications que le destinataire est à même de tirer. Le sens réside dans ce qu'on appelle l'intention informative.

La théorie de la pertinence généralise les hypothèses qui s'organisent en deux grandes idées : la communication est guidée par l'application de principes généraux qui ne correspondent pas au simple décodage linguistique, et la communication concerne au premier titre les conclusions implicites que le destinataire peut tirer. En considérant que les erreurs grammaticales sont des informations que les élèves nous communiquent, nous avons pu en tirer certaines conclusions.

Les conclusions essentielles déduites sont la mauvaise application et, ou la non-maîtrise des règles grammaticales régissant la langue française. Aussi les anaphores pronominales mal exploitées prouvent-elles le faible niveau de la plupart des informateurs.

3.5 Conclusion partielle

Dans ce troisième chapitre, nous avons identifié et analysé les erreurs linguistiques commises par les apprenants fonophones du français. L'analyse dans l'ensemble a montré que les apprenants commettent des erreurs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Dans l'ensemble, les apprenants commettent des erreurs phonético-phonologiques, syntaxiques, lexicologiques et sémantiques. L'analyse a confirmé que les hypothèses h3, h4 et h5 de notre recherche selon lesquelles les erreurs commises par les apprenants sont dues à l'inattention, à la confusion des règles de grammaire et d'orthographe, puis à l'influence de L1 (fɔngbe) sur L2 (français). Il ressort de notre analyse que le fɔngbe influence l'apprentissage du français si l'on s'en tient aux variations cognitives, particulièrement au niveau morphologique où les variations flexionnelles montrent des écarts contrastifs déterminants entre les deux langues, lesquels influencent la conjugaison française et entraînent aussi les nombreuses erreurs orthographiques.

CHAPITRE 4 : Approches de solutions : quelques méthodes de correction des erreurs et quelques approches didactiques

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié les erreurs des apprenants fon du français et nous les avons analysées. Nous avons vu que les erreurs morphologiques et syntaxiques dépassent de loin les erreurs phonétiques. Nous en avons conclu que les erreurs d'ordre orthographique constituent le problème majeur à résoudre en enseignement-apprentissage de la langue.

Dans ce chapitre, il sera question de proposer quelques méthodes de correction des erreurs des apprenants et suggérer quelques approches pratiques de didactique.

4.1 Quelques méthodes de correction des erreurs

4.1.1 Proposition de correction des erreurs

Les approches docimologiques ne favorisent pas de façon systématique une prise de conscience des apprenants pour corriger leurs erreurs. Aussi les notes sont-elles quelques fois influencées par les comportements des notateurs (cf. da Conceição (2004). A la suite de (Gbaguidi :2005), nous continuons de penser que *la censure portée sur la copie de l'apprenant ne suffit pas pour qu'il s'améliore dans la pratique de la langue*. Il nous semble que ce qui est important en matière de proposition de correction des erreurs, c'est d'amener les apprenants eux-mêmes à être au centre de ladite correction. Ainsi, nous préconisons qu'ils aient un support, un cahier par exemple, dans lequel ils vont consigner chacun en ce qui le concerne les erreurs qu'ils commettent et à la suite leurs corrections. Un tel document pourrait leur permettre de vérifier eux-mêmes leur évolution linguistique.

4.1.1.1 Quelles erreurs corriger ?

Toutes les erreurs liées à la compétence linguistique c'est-à-dire les erreurs dues au déficit langagier, les erreurs d'interférence de toutes sortes à savoir phonétique, lexicale, morphologique, grammaticale, doivent être prioritairement corrigées. Après quoi les erreurs de performance linguistique aux niveaux écrit ou oral seront corrigées. Les erreurs liées à la compétence linguistique et à la compétence de communication peuvent être identifiées dans toutes les situations de

communication. J'ai préconisé (Gbaguidi : 2005) que l'enseignant soit attentif pour les corriger aussi bien à oral qu'à l'écrit, chaque fois qu'elles sont commises par l'apprenant. Aussi, ai-je ajouté que les erreurs de performance liées aux règles de la langue L₂, langue cible c'est-à-dire la langue français en cours d'apprentissage, soient traitées en fonction de la programmation des cours correspondants et en fonction, des évaluations qui mettent en vigueur lesdites règles. J'ajoute à ces propositions antérieures qu'il faut considérer les dispositions cognitives et métacognitives de l'apprenant ayant une langue maternelle L₁.

Un enseignant de français ayant une formation en linguistique peut appréhender de façon plus aisée les écarts contrastifs entre L₁ et L₂.

4.1.1.2 Comment les corriger ? Fondements et limites de l'approche curative

C'est l'enseignant qui doit aider l'apprenant d'une part, l'apprenant doit opter pour une autocorrection d'autre part. Connaître les caractéristiques des apprenants et de l'enseignant guide n'est donc superflu.

En effet, les caractéristiques des apprenants orientent l'acte pédagogique, surtout en ce qui concerne les corrections de leurs erreurs. Il faut considérer leurs comportements, leurs caractères, leurs motivations leurs attitudes, leurs aptitudes, leurs connaissances antérieures, les prédispositions cognitives et métacognitives de leurs facultés, les mécanismes d'appropriation linguistique dans leur langue et dans d'autres langues.

En ce qui concerne l'enseignant, il doit avoir une bonne connaissance en linguistique et en littérature. Il doit avoir une bonne connaissance de la langue qu'il enseigne.

De même, il doit avoir une vue descriptive de la langue de l'apprenant pour mieux l'aider à observer les écarts contrastifs. A ce propos, le linguiste enseignant de français a le profil requis pour aider les apprenants à identifier les contrastes entre leur langue et la langue cible objet d'apprentissage. Tchitchi Toussaint, réfléchissant sur la linguistique et le profil des linguistes enseignants de français au Bénin in Education Béninoise, nouvelle formule, Organe d'Information des acteurs de l'Ecole, Numéro spécial, septembre 2003, a rappelé la position qui serait celle de Barthélémy Kotchey, ancien doyen de la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de

l'Université Nationale de Côte d'Ivoire en ces termes : «S'agissant par exemple de l'apprentissage du français, grâce à la linguistique différentielle ou contrastive, le linguiste sera-t-il le meilleur pédagogue, celui qui sait prévoir la difficulté, qui la reconnaît et est capable de trouver la solution optimale pour aider l'apprenant à s'approprier la langue cible qu'est le français. »

Par ailleurs, l'approche curative trouve ses limites en ce que la perfection n'est pas de ce monde. C'est la raison pour laquelle, il est quasiment impossible d'amener les apprenants à ne plus commettre du tout, les erreurs linguistiques.

Le plus important, c'est de les amener à en commettre de moins en moins.

4.1.2 Proposition de correction des erreurs selon Krashen, Hendrickson et Birckbichler

Pour corriger les erreurs en situation d'enseignement apprentissage acquisition, nous adoptons les propositions d'Hendrickson (1978) qui énonce cinq questions fondamentales :

- 1- Should errors be corrected ?
- 2- If so, when should errors be corrected?
- 3- Which learner errors should be corrected?
- 4- How should learner errors be corrected ?
- 5- Who should correct learner errors?

Selon la théorie d'acquisition de la langue seconde de Krashen (1982) qui apporte des réponses aux questions précédentes:

1- L'erreur doit être corrigée pour aider l'apprenant à changer de conscience, de comportement à propos de la présentation mentale des règles grammaticales. En d'autres termes, l'erreur doit être corrigée pour indiquer à l'apprenant qu'il a une mauvaise compréhension des règles grammaticales ;

2- Hendrickson (1978) et Birckbichler (1977) suggère que les erreurs en production écrite, relative à la pratique de la grammaire, soient corrigées en priorité, au détriment des erreurs commises en communication orale.

Quand il s'agit donc d'une communication libre, il faut éviter de corriger au fur et à mesure l'apprenant au risque de le vexer. En revanche, l'enseignant peut attirer l'attention des apprenants sur les erreurs qu'il commettent, d'une façon globale, à la fin de leur intervention ;

3- Il faut corriger les erreurs globales affectant la communication ou rendant incompréhensible le message ; ce sont les erreurs à corriger en priorité. Ensuite, les

erreurs qui provoquent des réactions défavorables ; c'est-à-dire les erreurs inacceptables compte tenu du niveau de l'apprenant, doit être corrigé. Enfin les erreurs récurrentes qui peuvent être des sources de blocage de l'évolution de l'apprenant, doivent être également corrigées en priorité ;

4- La manière de corriger les erreurs est basée sur les méthodes de correction des erreurs comme suit :

- La correction directe

- L'approche inductive ou l'approche de discussion pour découvrir les causes des erreurs.

Toutefois, nous ne pouvons pas prétendre de l'efficacité de ces méthodes de correction. Certains apprenants commettent des erreurs linguistiques bien qu'ils connaissent les règles grammaticales devant leur permettre de les éviter ; d'autres réussissent l'orthographe juste des mots bien qu'ils les méconnaissent ;

5- Celui qui peut corriger les erreurs de l'apprenant est l'enseignant ou un père en situation d'enseignement – apprentissage ou bien toute individu maîtrisant la langue et susceptible d'identifier les erreurs linguistiques commises.

4.1.3 Suivi de l'efficacité des mesures correctives

Du cours d'initiation au cours primaire en terminale au cours secondaire, il y a douze passages en classe supérieure. Normalement à chaque passage en classe supérieure, le niveau linguistique de l'apprenant devrait également s'accroître. Les programmes doivent être conçus de sorte que les données élémentaires soient enseignées au cours primaire ; celles complexes au premier cycle du cours secondaire et celles plus complexes au second cycle du cours secondaire. Toutefois la langue étant un tout qui se tient, les programmes à considérer devraient couvrir les branches de la linguistique.

Les mesures correctives doivent être observées d'une part dans la prise des notes par l'apprenant, d'autre part au cours des évaluations formatives et sommatives et enfin pendant tout acte de communication.

Il s'agit donc de considérer les types de prise de notes, le rôle de l'apprenant au cours de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant pendant la prise de notes, l'impact de la prise de notes sur le rendement scolaire dans une perspective interdisciplinaire, la communication au cours de tenue de classe et l'évaluation.

Dans le cadre de la formation des toutes les apprenants, des programmes sont conçus dans toutes les disciplines enseignées au cours primaire, au cours secondaire comme au supérieur. Dans l'exécution de ces programmes, l'enseignant définit des objectifs à atteindre et des compétences à transmettre.

L'apprenant se trouve donc au centre des motivations de l'enseignant. Mais pendant l'acte d'apprentissage, plusieurs difficultés surgissent notamment les erreurs linguistiques et l'enseignant n'arrive souvent pas à maintenir l'interaction entre les apprenants et lui pour faire passer son message en atteignant ses objectifs. Dans la prise de notes, de nombreuses erreurs linguistiques sont identifiées. Certains enseignants tels que ceux disciplines scientifiques négligent ces erreurs et rapportent la responsabilité aux enseignants de langues, précisément aux enseignants de français. Or, tout enseignant a la responsabilité de suivre la prise de notes des apprenants. La prise de notes est un exercice proche de la synthèse. Il s'agit de capter l'essentiel d'un texte de façon à s'en souvenir. Elle peut être également la copie au fur et à mesure qu'on écoute ou regarde. Le rôle de l'apprenant est la manifestation de l'attention. Quelle que soit la matière à enseigner, l'apprenant participe à l'élaboration de la synthèse d'une séquence pédagogique.

La méthode active étant le fondement de la pédagogie dans nos établissements scolaires, l'apprenant a le devoir de participer à la formulation d'un résumé et prendre notes de manière progressive dans son cahier.

L'enseignant doit suivre pour sa part avec beaucoup d'attention les difficultés des apprenants dans la prise de notes à savoir leur lenteur, leur incapacité à bien recopier les leçons dictées, à concevoir les résumés, à s'exprimer sans faire de erreurs linguistiques, à faire preuve d'esprit de synthèse et de hiérarchisation des informations.

L'enseignant doit être métronome dans sa classe. Il doit être animateur et organisateur de la prise de notes. Il a l'obligation de maintenir une communication permanente avec ses apprenants. Ainsi l'apprenant se sent plus impliqué dans ce qu'il fait.

Au niveau du contrôle de l'effectivité de la prise de notes, l'enseignement doit circuler aisément et veiller à l'écriture correcte des mots, à la correction des mauvais graphies et dictionnaires. Il doit écrire les mots difficiles, viser les cahiers de temps afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur certaines erreurs récurrentes.

Au cours des évaluations, on se rend compte de l'impact de la prise de notes. Lorsqu'elle est mauvaise, le rendement est systématiquement mauvais. En revanche, lorsqu'elle est bien faite, les apprenants en tirent toujours profit.

C'est pourquoi dans une approche cognitive, l'enseignement doit préparer l'apprenant à acquérir des compétences à travers des exercices. Il faut s'atteler à connaître la psychologie de l'apprenant et à développer chez lui l'attention, la concentration, les facultés mentales, les aptitudes sensorielles et l'esprit de synthèse.

Par ailleurs, nous mettons l'accent sur l'évaluation car elle permet d'observer de manière plus claire l'évolution des apprenants.

Il existe plusieurs critères d'évolution :

- Le contrôle ne doit viser que les notions effectivement enseignées. La référence est le programme, d'où la nécessité d'une progression rationnelle en rapport avec le niveau des apprenants ;
- Les réponses ne doivent pas émaner d'un apprentissage par cœur mais d'une réflexion personnelle, d'un effort individuel de l'apprenant ;
- L'évaluateur doit éviter les questions trop difficiles au risque de décourager l'apprenant ;
- Les appréciations doivent être visibles sur la copie de l'apprenant et placées là où se trouve l'erreur ; lesquelles doivent être compréhensibles et explicites pour amener l'apprenant à corriger l'erreur ;
- Les erreurs linguistiques et les difficultés doivent être sérieuses afin de mieux les gérer.

L'évaluation est en somme, une mesure pour juger l'apprenant et l'enseignant par rapport aux activités pédagogiques.

4.1.4 Vers une banque de données sur les erreurs linguistiques des apprenants fonophones du français.

Cette approche de conception d'une banque de données sur les erreurs linguistiques des apprenants fonophones du français s'inscrit dans un cadre purement didactique. Il s'agit de collecter les données relatives aux erreurs linguistiques dues au phénomène de bilinguisme qui conduit aux faits d'interférences linguistiques, d'alternance codique dans la conversation et d'insuffisance sémantique dans les énoncés syntaxiquement acceptables. Adjanooun (2002) dans son travail a montré

les faits d'alternance codique fon/français. Son analyse des données fon/français a conduit à prouver que l'alternance intraphrastique fon / français respecte les contraintes syntatiques dans une large mesure. Son analyse est restée dans le cadre de la théorie ou l'approche déduite par Poplack (1988). En fait cette théorie syntaxique stipule que l'alternance entre deux langues est soumise aux contraintes d'équivalence syntaxique et de morphème libre. Nous nous associons à Poplack (1998) pour dire que dans les discours bilingues fon/français à alternance intraphrastique, la syntaxe mise en œuvre est celle de la langue de base, c'est-à-dire du fongbé lorsque l'individu s'exprime en français.

Exemples :

1. é /vaut /grande / chose / à
ça / il /valoir / grande / chose / négation
cela ne vaut pas grande chose.
2. Je/ vais / manger / de l' / abobo / ce / soir.
Je / aller / manger/ de l' / abobo / ce / soir.

Dans l'exemple 1, la négation est exprimée par le seul élément linguistique à car le discours est produit en fon. En revanche dans l'exemple 2, le nominal abobo est précédé de l'article partitif de l' car le discours est en français. Si la phrase est produite en fongbé, il n'y aurait pas d'article partitif. En fongbé, la phrase est :

N / nà / du / àbobo /gbàdànu. Je / futur / manger / plat d'haricot /soir.

En réalité, les difficultés que manifestent les apprenants fonphones du français résident en ce qu'ils ont des déficits langagiers dus à une certaine pauvreté lexicale et en ce qu'ils ont des dispositions méta cognitives en morphologie qui se démarquent de la conjugaison française. Ainsi l'appauvrissement lexical conduit à de nombreuses interférences linguistiques. Ce sont ces interférences linguistiques qui marquent des insuffisances lexico-sémantiques dans des énoncés syntaxiquement valables qui doivent être relevées pour servir de banque de données. Alors, on peut partir d'un enregistrement exhaustif des faits linguistiques pour constituer cette banque de données. Le document peut comporter deux entrées : productions erronées et productions justes.

Par ailleurs, une autre grande difficulté des apprenants fonphones du français comme chez la plupart des apprenants du français est la conjugaison. C'est pourquoi nous abordons ces faits morphologiques de la conjugaison française dans la sous section qui suit.

4.1.5 Une orientation pour les contenus des ouvrages en français destinés aux apprenants fonphones : traitement des difficultés morphologiques.

La typologie des manuels didactiques en langues est différemment considérée selon qu'ils s'adressent aux locuteurs natifs ou à ceux qui les possèdent comme langues étrangères. Dans la perspective d'aider les apprenants fonphones à se construire une deuxième conjugaison, en minimisant au maximum les interférences négatives éventuelles dues à la langue première qu'est le fon déjà installé dans la mémoire des apprenants. Pour atteindre le but dans l'apprentissage d'une langue, il existe un large éventail de méthodes et procédés, qui sont périodiquement renouvelés à la suite des recherches linguistiques et pédagogiques. Diki-kidiri (1987) dans les actes de la VII^e table ronde des centres, départements et instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire tenue à Kigali du 14 au 22 janvier a distingué les paramètres typologiques des contraintes contextuelles et les paramètres typologiques des solutions méthodologiques dans la rédaction des manuels didactiques. Au nombre des paramètres typologiques des contraintes contextuelles, on distingue :

- Le profil de l'apprenant. Il s'agit de savoir s'il est natif ou non, enfant ou adulte, analphabète ou non.
- Le cadre de l'enseignement.

Il s'agit de savoir si l'enseignement est prévu pour un cadre scolaire de type « classe », pour un cadre beaucoup moins formel, de type stage ou pour un apprentissage individuel de type autodidacte.

- Le niveau du cours.

Une échelle de six niveaux est considérée pour situer la méthode à savoir :

1. *Préliminaire : préparation des alphabètes à la connaissance des formes pertinentes des graphèmes, et à leur reproduction. Les cas typiques sont les jardins d'enfants et le cycle primaire dans l'alphabétisation des adultes ;*
2. *Initiation*
3. *Débutants*
4. *Moyen ou perfectionnement*
5. *Avancé*
6. *Expert ou professionnel*

A partir de ces paramètres typologiques des contraintes contextuelles, nous associons les apprenants des cours maternels et de cours primaire aux niveaux initiation et débutants ; les apprenants du cours secondaire aux niveaux moyen et avancé ; les apprenants du supérieur aux niveaux avancés et expert.

Au nombre des paramètres typologiques des solutions méthodologiques, on distingue :

- l'approche psycholinguistique. Il s'agit de savoir si elle est directe, globale, semi-globale analytique, indirecte ou contrastive.
- les moyens techniques qui regroupent :
 1. les visuels : les livres, les journaux, les affiches, etc.
 2. les audiovisuels : les disques, les cassettes, les diapositives, les films, les laboratoires de langues, les dramatisations, etc.
- la progression qui peut être rigoureusement programmée ou laissée à une grande liberté de l'enseignant et, ou de l'apprenant.
- la structuration, c'est-à-dire comment l'ensemble du cours est structuré à savoir par centres d'intérêts, par cycles, par phases, par unités, par niveaux ou par paliers.

Le palier de la linguistique qui m'intéresse dans cette sous-section est le palier de la morphologie et nous y envisageons le traitement des difficultés morphologiques des apprenants fonophones du français.

En effet des manuels existent en conjugaison française. Ce pendant je trouve utile de revenir sur certaines considérations linguistiques et cognitives pour traiter les difficultés morphologiques des apprenants fonophones du français

Nous partons des réflexions du Bonami et Boyé (2001) respectivement de l'université de Rennes 2 et de l'université de Nancy 2 puis des réflexions de Gbeto (2000) de l'université d'Abomey-calavi. En effet les deux premiers ont réfléchi ensemble sur la supplétion et les classes flexionnelles dans la conjugaison du français et le troisième a conçu un ouvrage inédit intitulé du système verbal à la conjugaison française, le recours aux désinences et bases verbales flexionnelles supplémentaires. Gbéto a rédigé son ouvrage en guise de solution au manque de documentation constaté lors de la table ronde organisée par le CEBELAE en mai 1987. Son ouvrage explique et suscite l'exploitation de différents mécanismes de la conjugaison française dont les différents mécanismes de la conjugaison française pour la maîtrise du français. Nous exposons ici l'approche théorique de la conjugaison française que propose Gbéto.

On appelle conjugaison, l'ensemble des variations morphologiques que subit une forme verbale selon le nombre, la personne, le genre, le temps, le mode et l'aspect. Pour ce qui est du nombre, le verbe s'accorde en nombre avec son sujet.

Exemples : 1. Ali va à l'école. 2. Ali et Alice vont à l'école.

Pour ce qui est de la personne, les variations morphologiques que subit la base verbale sont fonction de l'opposition de personne déterminée par celles de conjugaison.

Exemples : je opposé à nous, tu opposé à vous, il ou elle opposé à ils ou elles.

Pour l'accord selon le genre, il se fait avec le participe passé du verbe considéré comme un adjectif qualificatif. Exemple : la ficelle est tordue.

L'accord selon le temps se fait selon que le verbe situe l'action dans le passé, le présent ou le futur. Exemples : l'arbre vit. Présent ; l'arbre vivait. Passé ; l'arbre vivra. Futur ;

Pour ce qui est du mode, on en distingue six (6) dans la grammaire française. Il s'agit de l'infinitif, de l'indicatif, de l'impératif, du subjonctif, du conditionnel et du participe. Ils sont regroupés en modes personnels et impersonnels.

Par rapport à l'aspect, les verbes à une seule variation morphologique sont dits de forme verbale simple et décrivent l'action non achevée alors que ceux à plusieurs variations morphologiques c'est-à-dire deux ou trois sont dits de forme verbale composée ou surcomposés et décrivent le plus souvent l'action achevée.

Exemple :

1. Je chante : forme verbale simple
2. J'ai chanté : forme verbale composée
3. J'ai eu chanté : forme verbale surcomposés.

De ce qui précède, on comprend que la conjugaison française exige la mémorisation d'un certain nombre de mécanisme et, ou d'automatisme. En examinant le verbe sous sa forme simple, on distingue le radical verbal et la désinence verbale. Le radical est l'élément central que possèdent en commun les diverses formes du verbe. En règle générale, le radical est invariable dans nombre de verbes. Mais il présente parfois des modifications importantes dues synchroniquement à la qualité des éléments phoniques de la désinence verbale ou du temps du verbe conjugué. Pour le temps, on constate que par exemple, le futur simple et le conditionnel présent ont toujours la même base radicale, et présentent parfois un radical spécifique. On peut ainsi formuler l'hypothèse selon laquelle,

compte tenu de l'identité de certaines bases verbales, et de la proximité de certaines désinences verbales en fonction du temps, on peut déduire la conjugaison du verbe à un temps à partir d'un autre temps. Par exemple, on peut déduire la conjugaison du conditionnel d'un verbe à partir de son simple. La désinence verbale est la partie mobile du verbe qui s'ajoute au radical et donne des informations sur le genre, le nombre, le temps, le mode, la personne et le groupe du verbe. Une même désinence peut être :

- sur le plan orthographique commune à deux personnes ;
- sur le plan graphique commune à deux temps et, ou à deux modes.

La complexité de la conjugaison française est liée aux modifications flexionnelles qui sont assez nombreuses et qui sont dues aux variations de genre, de nombre, de temps, de mode, de personne et de groupe.

Gbéto (2000) a abordé les constructions verbales en précisant qu'il y a trois groupes de verbes qui se distinguent surtout d'après les terminaisons de l'infinitif et du participe présent. Le premier groupe renferme les verbes terminés en *-er* sauf aller. Le deuxième groupe renferme les verbes terminés par *-ir*, ayant le participe présent en *-issant* comme terminaison. Le troisième groupe comprend tous les autres verbes.

Les constructions verbales sont diverses : transitive, intransitive, active, passive, interrogative, négative.

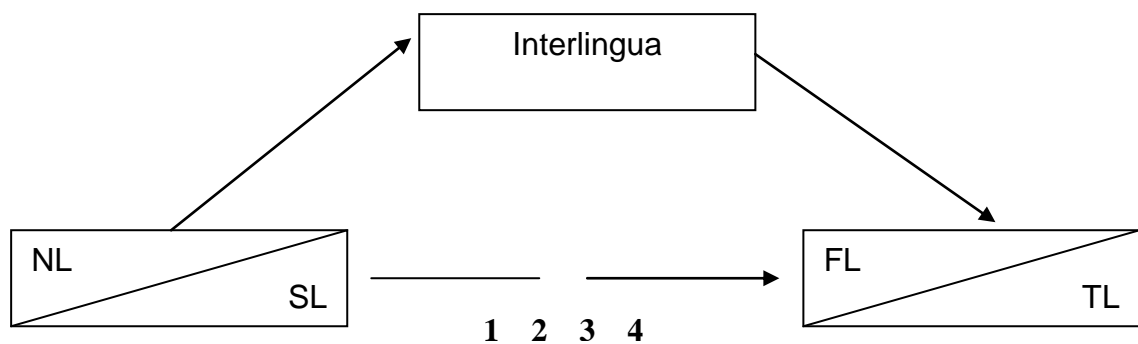
Le verbe est transitif quand il admet un complément d'objet. Il est intransitif quand il n'admet pas de complément d'objet. Il est actif quand le sujet fait l'action exprimée par le verbe. Il est interrogatif quand il exprime une interrogation et il est négatif quand il est associé à une négation.

Considérant la complexité flexionnelle en conjugaison française, nous préconisons que l'enseignant mette l'accent sur la mémorisation. De plus, pour les apprenants fonophones du français, il faut leur faire prendre conscience des différences fondamentales entre conjugaison en français et conjugaison en fongbé.

4.1.6 La nécessité de la prise en compte de L1 dans l'apprentissage de L2 : l'approche structuro globale curative.

Nous déduisons cette approche structuro globale curative de quelques réflexions en analyse contrastive et en analyse des erreurs linguistiques. En effet l'analyse contrastive n'est pas concernée en classification par type de langues.

L'analyse contrastive s'intéresse aux similitudes et aux différences. Elle s'intéresse aux propriétés des langues particulières, lesquelles propriétés sont inhérentes à ces langues. Elle est comparative mais pas dans le sens de classification des langues en type. L'analyse contrastive est une entreprise hybride car elle est à cheval sur le généralisme et sur le particularisme. Le linguiste analyste contrastiviste s'intéresse à l'apprentissage/ acquisition graduel de la langue en considérant L1, L2.....Ln, part d'une connaissance qui avoisine le zéro en L1 et progresse dans l'acquisition de L2. Ainsi une approche structuro globale curative suggère que l'enseignant aide l'apprenant à éliminer graduellement les erreurs dues surtout à l'influence de L1 sur L2. Cette approche associe deux branches de la linguistique inter langagière à savoir l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs linguistiques. La troisième branche qui constitue la théorie de la traduction s'occupe de la transition d'une langue L vers une autre. En traduction, ce qui est capital, ce n'est pas l'apprentissage qui est l'objet mais plutôt le transfert du message textuel de L1 vers L2 et réciproquement. L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs linguistiques ont en commun les phénomènes d'acquisition de bilinguisme. On peut se référer à Corder (1971) pour comprendre ces phénomènes d'acquisition du bilinguisme.



Schema 4 : The fields of interlanguages de Corder :(Studies)

NL: Native Language "Langue maternelle"

SL : Source Language "Langue source"

FL : Foreigning Language "Langue étrangère"

TL : Targuet Language "Langue cible"

Corder explique ainsi que l'individu procède par approximation successive 1, 2, 3, 4 à N et qu'il développe une série de système approximatif pour acquérir la

langue. L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs linguistiques s'occupent des systèmes de langues. Ce qui relève de la linguistique pure- confronte les systèmes – ce qui relève de la linguistique appliquée – dans le but de fournir des matériaux, des techniques, d'une méthode d'enseignement/ apprentissage d'une langue second ou d'une langue étrangère. Nous avons présenté un aperçu des systèmes du français et du fongbé dans le chapitre I. Nous avons réfléchi sur les erreurs linguistiques des apprenants fonphones du français dans la logique de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs linguistiques. L'approche structuro globale curative est la considération des systèmes de L1 et L2 dans le but de l'élimination progressive des erreurs linguistique dans l'apprentissage de L2. En effet l'erreur est négative chez les apprenants. C'est une source d'inquiétude à cause des notes qui s'en suivent. L'objectif de tout apprenant est de ne pas commettre d'erreur. Mais l'erreur est souvent inévitable car c'est ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas. Ainsi les didacticiens font une lecture positive de l'erreur. Pour notre part si l'apprenant n'est pas conscient de la gravité de son erreur, elle est dans ce cas négative. En revanche, si elle contribue à un meilleur rendement de l'apprenant, elle est alors positive. Dans le processus d'apprentissage, l'apprenant est amené à utiliser ses connaissances antérieures en L1 et L2 pour apprendre L2. Il y a donc des systèmes graduels à acquérir dans l'apprentissage de L2. Cet apprentissage de L2 se fait par l'appropriation progressive des sous-systèmes linguistiques. Dans cette perspective, les erreurs des apprenants reflètent ces appropriations approximatives et sont elles-mêmes systématiques (Corder : 1973). Si Corder emploie le mot systématique pour caractériser les erreurs des apprenants, c'est qu'on peut supposer qu'il y a des erreurs qui ne sont pas systématiques. Lorsqu'on considère un adulte qui s'exprime ordinairement dans sa langue maternelle, il peut commettre des erreurs dues peut-être à la défaillance de sa mémoire ou à un état psychologique qui ne lui permet pas d'exposer sa compétence linguistique. Dans tous les cas, les erreurs de compétence sont des erreurs systématiques et les erreurs de performance sont des erreurs non systématiques. Corder (1971) propose qu'on appelle faute l'erreur de compétence qui est systématique. Les erreurs permettent de reconstruire les compétences transitoires des apprenants. Dans une approche structuro globale curative, il faut aider l'apprenant à corriger en priorité les erreurs de compétence du fait qu'il n'en a pas conscience. Les erreurs de performance peuvent être corrigées par l'apprenant lui-même. Toutefois, l'enseignant doit attirer l'attention de l'apprenant

sur toutes les erreurs commises. En analyse contrastive, les étapes à suivre s'inspirent de la démarche méthodologique de Di Pietro (1971 : 29-31) présenté comme suit :

- Etape 1 : Identification des différences dans les structures superficielles des langues en présence. Elles seront évaluées en terme d'absence totale de certaines structures dans l'une des deux langues. Les deux langues peuvent partager aussi des ressemblances au niveau des structures superficielles. En conjugaison par exemple, le français exploite les auxiliaires et les désinences flexionnelles alors que le fongbé n'en utilise pas. En revanche, au niveau de la structure syntaxique d'une phrase simple dans les deux langues on a : s+v+o.
- Etape 2 : Postuler les universaux de base sur la phrase du corpus de comparaison.
- Etape 3 : formuler des règles permettant de dériver des formes superficielles à partir de la base commune.

En définitive, l'enseignant du français langue étrangère ou langue seconde doit s'inspirer des structures de L1 et de L2 pour mieux aider l'apprenant à éliminer graduellement ses erreurs. Dans cette approche, la langue cible qu'est la langue seconde ou étrangère doit être étudiée en tenant compte des erreurs linguistiques.

4.2 Quelques approches pratiques en didactique

4.2.1 La planification dans la conduite des enseignements en situation de bilinguisme

Il ne s'agit pas ici de la planification linguistique qui est un passage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions étatiques, régionales, voire même internationales de considération, de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique. Au contraire, nous abordons la planification des activités d'apprentissage d'une langue en situation de bilinguisme dans une classe donnée. A la question qu'est-ce que le bilinguisme, nous pouvons répondre que les définitions de la notion sont nombreuses. Pour certains, à partir du moment où l'on comprend où l'on utilise deux langues même si on n'a pas la maîtrise parfaite de l'une ou de l'autre, l'on est un bilingue. D'autres pensent qu'il faut absolument avoir la maîtrise parfaite des deux langues en cause pour prétendre être bilingue. On peut comprendre par bilinguisme et plurilinguisme, le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit de deux ou

plusieurs langues par un même individu ou un même groupe. On distingue plusieurs types de bilinguisme selon le degré de maîtrise des langues en présence :

1. *Le bilinguisme composé ou mixte : lorsque les deux langues sont utilisées de manière indifférente ou lorsqu'il y a alternance codique ou code switching ;*
2. *le bilinguisme coordonné : lorsque les deux langues sont utilisées de façon systématique et fonctionnelle selon la situation de communication ;*
3. *le bilinguisme symétrique ou parfait : lorsque les deux langues en cause sont parlées ou écrites avec une égale maîtrise ;*
4. *Le bilinguisme asymétrique : lorsque la maîtrise des deux langues est inégale ;*
5. *le bilinguisme d'intellection et d'expression : lorsque les deux langues sont à la fois comprises et performées ;*
6. *le bilinguisme d'intellection : lorsque seulement l'une des deux langues est comprise sans être parlée.*

Pour un apprenant fonphone du français, il se trouve dans un bilinguisme de fait. En effet il parle sa langue naturelle L1 et est en situation d'apprentissage de la seconde ou étrangère L2.

Au 25^e congrès des langues de l'Afrique de l'ouest, nous avons proposé dans notre communication intitulée *Didactique des langues Nationales au cours primaire au Bénin : Erreur de classification ou redéfinition des contenus et des compétences*, une figure qui montre l'architecture de données et de traitement cognitif des données en situation de bilinguisme. Nous nous sommes inspiré des réflexions dans le domaine de l'Intelligence Artificielle qui est par sa nature même interdisciplinaire et regroupe au niveau amont la logique, la géologie, la chimie, l'automatique, etc.(cf *Actes du colloque carrefour des sciences*).

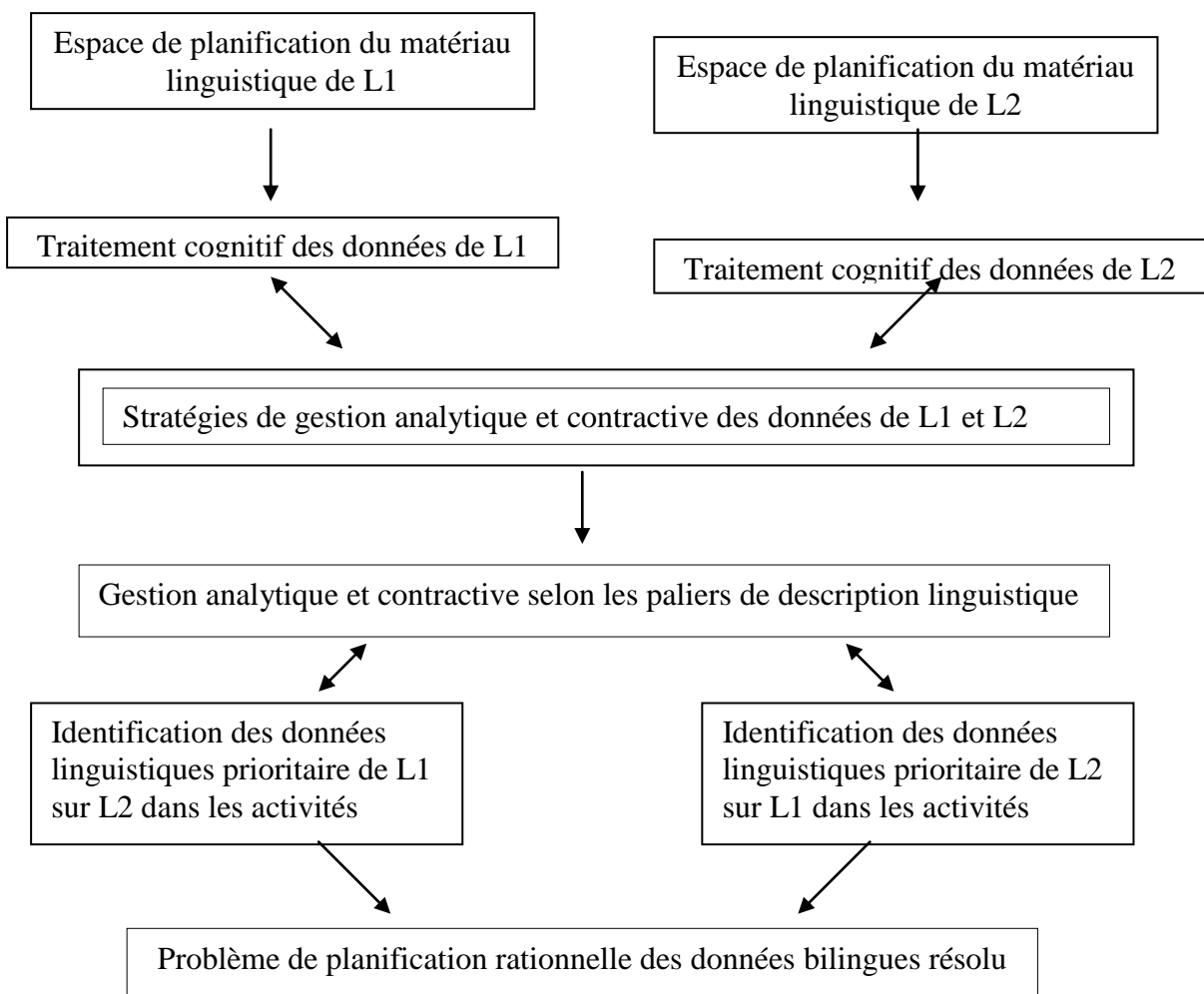


Schéma 5 : Architecture de planification et de traitement cognitif des données en situation de bilinguisme

Les différents domaines abordés par l'intelligence artificielle sont très variés et structurent son champ d'investigation : démonstration de théorèmes, reconnaissance des formes, représentation des connaissances système experts, Modélisation du raisonnement, Apprentissage symbolique, acquisition de connaissance. La fatigue est conçue selon une double orientation didactique et cognitive. J'ai choisi d'emblée un cadre ambivalent qui recouvre à la fois la problématique de la didactique des langues et le conditionnement cognitif d'une part et les rapport de la pédagogie des langues et de la linguistique en situation de bilinguisme d'autre part. je suggère par rapport à cette figure que l'état psychologique de l'enfant soit pris en compte. Du coup son conditionnement cognitif doit orienter l'apprentissage de L2 par rapport à L1. Cette approche de planification explique la nécessité de solidarité entre le français et les langues de l'espace francophone pour un développement linguistique qui n'exclut point la promotion des langues nationales à côté du français considéré comme langue internationale. Nadjo (1987) dans sa communication intitulée "la solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement", expose sa vision sur le développement en ces termes : « le mot "développement" est de ces vocables dont le sens, apparemment familier, échappe, pourtant dès qu'on essaie de le cerner plus précisément. A scruter, on constate un foisonnement sémantique de nature à décourager pour ce terme, toute étude sémiologique. Voilà qui, comme Antoine Meillet, pense que les mots n'ont pas de sens ou des sens, mais seulement des acceptions. Celles du terme développement varient selon le domaine où cette lexie est employée. En biologie, développement du fœtus, du corps, d'un organe, d'une plante, etc. au lieu d'être naturelle, une telle croissance peut être provoquée. Ainsi en économie, où selon la conception classique et libérale, développement est synonyme du syntagme « croissance économique »..... le développement apparaît donc aux économistes et aux hommes politiques modernes comme un fait global qui est par exemple, pour les Etats du tiers Monde, le lieu d'une triple mutation : une mutation technico-économique, une mutation politico-sociale et une mutation culturelle. » C'est cette dernière mutation qui nous intéresse au premier plan dans ce travail de recherche car elle est plus liée aux questions linguistiques. En effet, la langue est la culture verbalisée. Aussi l'indépendance culturelle implique-t-elle la volonté de penser et d'agir par soi-même et pour soi-même. C'est la raison pour laquelle, l'apprentissage du français ne doit point conduire à la négligence des langues nationales. La nécessité de promouvoir les langues nationales à côté du

français est une condition sine qua non pour assurer le développement intégral des pays africains francophones. Les langues nationales ou naturelles participent de l'identité culturelle des groupes ethniques africains. Il ne faut point admettre un divorce entre l'école et le milieu traditionnel et naturel de l'apprenant ; car cela peut conduire à une aliénation culturelle. Or le citoyen capable de générer et de gérer le développement est celui qui est réellement plongé dans les réalités socio-culturelles de son milieu de vie. Il faut donc éviter de penser que les langues nationales dans les pays africains francophones sont peu prestigieuses. Le développement endogène exige qu'on accorde une place de choix à ces langues. Leur apprentissage au même titre que le français n'est pas une utopie. Bien au contraire, cela contribue à la prise de conscience des africains que leurs langues sont aussi des vecteurs de développement. Dans notre communication au 25^e congrès des langues de l'Afrique de l'ouest intitulée *Didactique des langues nationales au cours primaire au Bénin : erreur de classification ou redéfinition des contenus et des compétences*, nous avons montré que les langues nationales ne sont pas enseignées au même titre que le français. Elles sont étudiées en éducation sociale à côté de cinq autres champs de formation que sont les mathématiques, l'éducation scientifique et technologie, l'éducation artistique, le français et l'éducation physique et sportive. Nous avons observé que la didactique des langues nationales n'est pas rigoureuse si l'on considère les contenus des enseignements. En réalité, il n'y a que quelques éléments de langue, de littérature, d'éducation artistique et de culture qui sont enseignés. Il s'agit notamment du comptage de la monnaie, de l'information sur les droits et les devoirs de l'information sur les droits et les devoirs de l'enfant à l'école, en famille et en société. Quelques rares fois, la traduction orale de courts textes est proposée du français en langues nationales au cours moyen. Les contenus cités ne permettent pas une transmission réelle de compétences en matière de didactique des langues. Les approches de Reboullet (1971) et Chaudenson (1995) montrent que la didactique des langues et l'évaluation des compétences linguistiques reposent sur des objectifs et des compétences à transmettre. Ainsi la compréhension de l'oral, la communication orale, la lecture et la compréhension de l'écrit puis la production écrite doivent être des compétences à transmettre. Les objectifs doivent dépendre des curricula. Si nous considérons l'orientation donnée à l'enseignement des langues nationales telle que précisée dans notre développement antérieur, nous pouvons soutenir que les langues nationales

sont mal enseignées. La communication orale est enseignée à partir de quelques éléments linguistiques à savoir comptage de la monnaie, la narration de contes ; la compréhension de l'oral à peine enseignée ; la lecture et la compréhension de l'écrit et de communication écrite ne sont pas du tout enseignées.

Eu égard à ce constat manifeste que les langues nationales sont mal enseignées, nous envisageons des solutions :

- procéder à une nouvelle classification de la didactique des langues nationales en, la séparant du champ de formation Education sociale ;
 - créer à part le champ de formation langues nationales dans lequel les compétences linguistiques à transmettre soient au même titre que celles en français, à savoir la compréhension de l'oral, la communication orale, la lecture, la compréhension de l'écrit puis la communication écrite ;
 - former les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs en langues nationales. En ce qui concerne la formation, des travaux antérieurs tels que Gbaguidi (2000), ont montré l'ignorance des acteurs du système éducatif notamment les enseignants en écriture et lecture des langues nationales ; d'où la nécessité de former les formateurs avant tout projet d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin ;
 - doter les établissements de laboratoire de langues ou les faire entretenir un partenariat scientifique et pédagogique avec les laboratoires tels que le labo-Gbe international sis à Gadome, Abloḍe et le Laboratoire de Dynamique des langues et cultures à Calavi (LABOBYLCAL).

Tout ceci nous paraît indispensable pour promouvoir l'enseignement des langues nationales car des recherches antérieures dont celles de Piaget (1969) ont montré que : « 95% des enfants qui ont entre 6 et 7 ans sont capables de lire, de déchiffrer et de comprendre un texte simple lorsque celui-ci est écrit dans leurs langues maternelles. Cette proportion diminue jusqu'à 32% lorsque la langue est étrangère. » C'est pourquoi les recherches sur les langues nationales doivent être renforcées. Par ailleurs, la didactique des langues en situation de bilinguisme nous préoccupant, nous avons mené quelques réflexions sur la question en nous focalisant davantage sur les aspects cognitifs relatifs à une opérationnalité de la nécessité de planification et de re planification dans la résolution de problèmes linguistiques en situation d'enseignement /apprentissage.

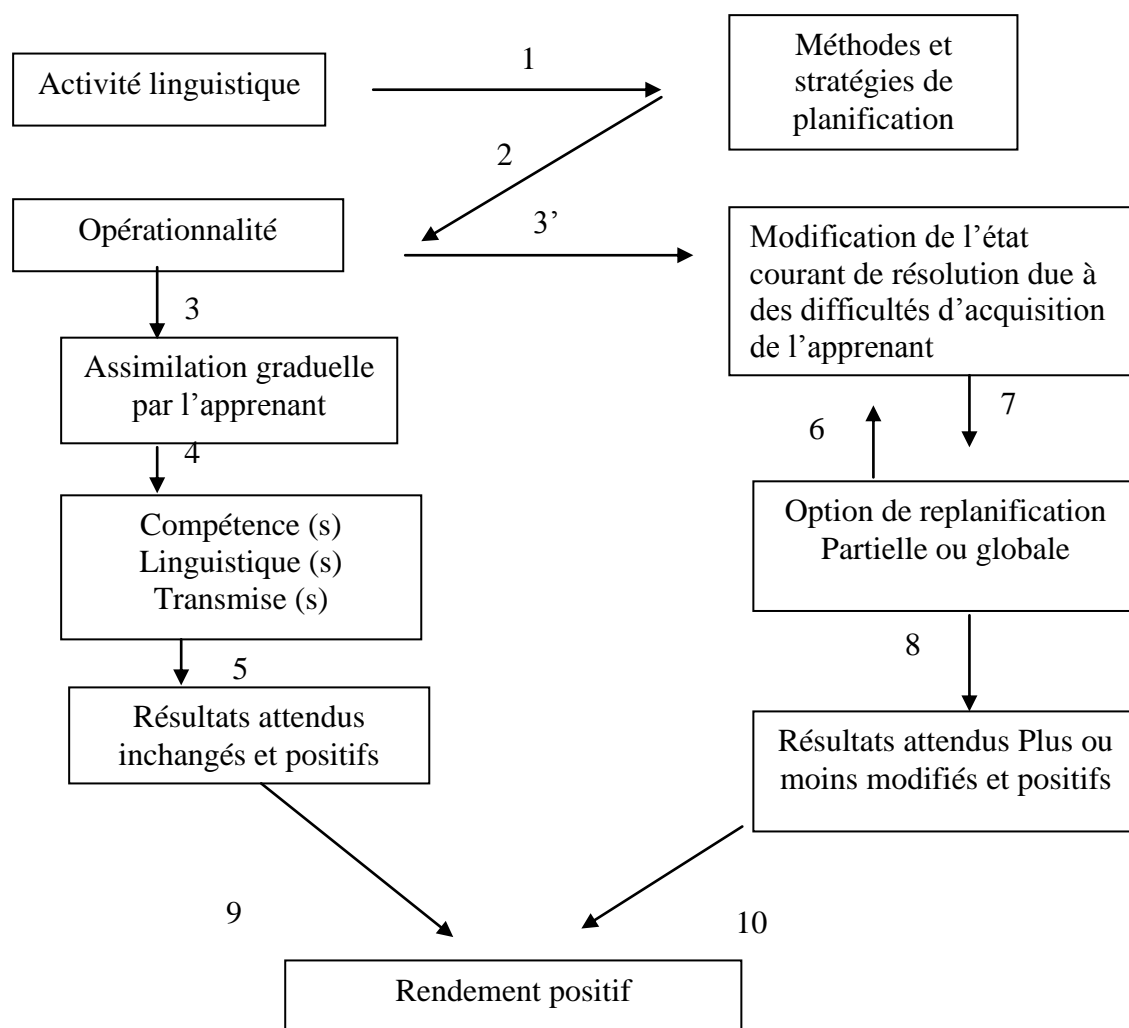


Schéma 6: Architecture de planification et de replanification pragmatique pour la résolution de problèmes linguistiques en situation d'enseignement/apprentissage.

A partir de ce schéma, nous expliquons la nécessité de planifier les enseignements à partir de méthodes et de stratégies appropriées. Lorsque les méthodes et les stratégies sont choisies, il faut les opérationnaliser à travers l'acte d'enseignement-apprentissage afin de transmettre graduellement les compétences linguistiques aux apprenants. Si l'apprenant éprouve des difficultés majeures, il faut opter pour une replanification des données à enseigner. En tout état de cause, il faut exploiter les données d'analyse contrastive, les données d'interlangue et les données d'analyse des erreurs linguistiques pour planifier ou replanifier les données linguistiques à enseigner aux apprenants.

Au total, nous retenons les grands points relatifs aux principaux domaines sources d'enseignements pour l'élaboration de types de méthodes ou de techniques didactiques conformément aux actes de la 7e table ronde des centres, départements et Instituts de linguistique Appliquée d'Afrique Noire à Kigali du 14 au 22 janvier 1987, à savoir :

- le domaine de la linguistique qui fournit pour l'élaboration de manuels, les méthodes de description et d'explication des structures et du fonctionnement de la langue enseigné ;
- le domaine de la psycholinguistique qui propose les procédés pouvant aider l'élève à la connaissance du matériau linguistique, suggère ici que la psychologie soit prise en compte pour la gestion des données linguistiques de L₁ et L₂ ;
- le domaine de la sociolinguistique qui propose les besoins d'expression dans la société. Il est alors important de prouver aux populations la valeur de leurs langues et de favoriser son usage dans le système éducatif ;
- le domaine de la didactique des langues qui fournit la définition des objectifs et la programmation de la structure linguistique à enseigner dans un manuel déterminé : nous en déduisons l'implication de l'interdisciplinarité dans le processus d'apprentissage des langues en situation de bilinguisme. L'interdisciplinarité recommande que les enseignants travaillent ensemble pour harmoniser les programmes et les enseignements. Les langues nationales et le français doivent être considérées comme des matières transdisciplinaires. Le français et les langues nationales peuvent se trouver dans toutes les disciplines car constituant des véhicules linguistiques pour enseigner les autres disciplines. Une telle option peut permettre aux uns et aux autres de rehausser l'image des langues nationales et de les considérer comme des langues partenaires du français dans le système éducatif.

Par ailleurs, nous nous permettons de mettre un accent particulier sur le problème de lecture. Il existe plusieurs méthodes de lecture :

- La méthode synthétique implique que l'enfant apprend les lettres auxquelles on fait correspondre des sons et qu'il combine pour former des syllabes, des mots, puis des phrases ;
- La méthode phonétique suggère que l'apprentissage soit porté sur la distinction des sons, qui se combinent pour former syllabes, mots et phrases. A chaque son correspondent une ou plusieurs graphies. Le processus est le même que celui de la méthode synthétique, mais le point de départ est oral (le son) et non pas écrit ;

- La méthode syllabique est basée sur l'identification des syllabes dans les mots ; syllabes à partir desquelles on composera d'autres mots ;
- La méthode mixte qui part de la phrase et aboutit à l'identification des syllabes et des lettres. Dans la phrase, on isole une syllabe ou une lettre. Les articles, les pronoms, les prépositions sont données globalement sans faire l'objet d'une décomposition et permettent de former des phrases plus rapidement que dans les méthodes synthétique ou syllabique ;
- La méthode globale permet la décomposition de la phrase en mots que l'enfant retient globalement .Les mots donnés sont utilisés pour recomposer d'autres phrases .par la suite, l'enfant va découvrir que ces contiennent des syllabes et va finir par les décomposer en lettres. On suppose que l'enfant a les moyens de faire ces découvertes.
- La méthode naturelle est semblable à la méthode globale. Mais, ici, le maître utilise les textes donnés oralement par les enfants. C'est donc la relation différente de l'enfant au texte qui oppose fondamentalement cette méthode aux autres.

Pour notre part, nous considérons que pour résoudre le problème de lecture dans les NPE, toutes ces méthodes peuvent être utilisées. nous suggérons que les trois premières méthodes à savoir synthétique, phonétique et syllabique soient exploitées aux niveaux maternels, CI, CP et CE1 et que les trois dernières à savoir mixte, globale et naturelle soient utilisées à partir du CE2. C'est sans doute l'usage précoce de la méthode globale enrichie de technologies complexes : Communication orale – lecture découverte – structuration A - structuration B - structuration c, Deuxième lecture – expression écrite – consolidation et enrichissement qui est à la base de la baisse de niveau en lecture.

Pour dominer une méthode de lecture, il est nécessaire d'en comprendre les divers fondements théoriques (Marchand, 1975 : 76) :

- les fondements psychologiques et sociologiques liés à la manière dont on enseigne en tenant compte des variables sociales ou sociologiques ;
- les fondements psychopédagogiques liés à la manière de présenter les notions à enseigner ;
- les fondements linguistiques liés à la matière à enseigner ;
- les fondements politiques liés aux objectifs et au rôle de l'activité globale d'apprentissage.

Les fondements politiques, selon nous, doivent être enrichis par les compétences liées à la lecture et au rôle de l'activité de lectures dans la vie professionnelle.

Le processus de lecture peut être défini comme un processus sélectif qui implique l'utilisation de repères linguistiques minima utiles et sélectionnés à partir de la perception sur la base d'une attention de lecture déterminée par une expérience antérieure : expérience liée aux données linguistiques, contextuelles, psychologiques, sociales et culturelles. Cette définition fait apparaître inévitablement les dispositions cognitives et métacognitives de l'apprenant. D'un point de vue cognitivo-linguistique, la phrase s'analyse aux niveaux suivants :

- Dans la première articulation liée à la linguistique, au contexte, à la psychologie, au social et à la culture, on a les unités dotées de sens :

- La phrase constituée de syntagmes ;
- Le syntagme constitué de morphèmes ou d'autres syntagmes ;
- Le morphème qui est l'unité significative minimale

- Dans la deuxième articulation liée à la linguistique à la psychologie et à la cognition surtout, on a les unités dépourvues de sens que sont les phonèmes.

Dans cette partie de notre dissertation, nous avons fondamentalement rappelé des dispositions issues de travaux ou de résolutions et nous avons proposé des approches didactiques. Nous avons identifié selon la typologie : les erreurs d'inattention ou d'oubli, les erreurs d'ignorance de règles linguistiques spécifiques à la langue française, les erreurs de confusion de règles linguistiques, les erreurs d'interférences linguistiques à savoir l'interférence phonétique, l'interférence lexicale, l'interférence morphologique, l'interférence grammaticale. Les sources de ces erreurs extralinguistiques, les causes peuvent être pédagogiques ou cognitives. Nos approches didactiques sont fondées sur la problématique d'élaboration de matériels didactiques et sur la conduite des enseignements en situation de bilinguisme, laquelle est basée sur le pragmatisme et sur la planification.

4.2.2 Propositions d'approches didactiques en situation de bilinguisme ou de multilinguisme : Contribution des théories linguistiques aux méthodes de didactique des langues

Elles sont nombreuses mais se rapprochent les unes des autres. Nous pouvons citer par exemple la théorie saussurienne opposant la langue à la parole, la théorie chomskyenne abordant les notions de compétence et de performance et la théorie martinienne développant les notions de code et de message. Partant de la complexité de l'acte d'enseignement / Apprentissage, nous nous sommes autorisé à prendre en compte toutes ces théories pour mieux aborder l'analyse des erreurs linguistiques du moment qu'il est question de mener des investigations sur des éléments de langue et de parole, d'éviter les performances et les compétences des apprenants dans leurs productions diverses de messages à partir de code bien déterminé. Toutefois nous nous sommes apaisé sur la perspective structurale d'André Martinet selon laquelle toute langue est caractérisée par la double articulation du langage : les unités de première articulation douées de sens étant les monèmes et celles de seconde articulation non pourvues de sens étant les phonèmes. Le structuralisme définit deux axes opératoires à savoir l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique qui fondent l'essentiel de sa méthode structurale sur l'opposition, la substitution et la distribution. Certes, il n'est pas facile de définir le structuralisme. Tchitchi (2002) reconnaît qu'un tel exercice est hasardeux. Toutefois, nous apportons quelques clarifications sur la notion de structuralisme. Nous attribuons le terme de structure à Ferdinand de Saussure, père de la linguistique moderne. Selon lui, la linguistique est la science qui étudie le langage et les langues, la langue étant un système ou une structure. Une structure n'est rien d'autre qu'un système qui fonctionne selon des lois, qui se conservent ou se modifient. Selon Grawitz (1996), le structuralisme est né lorsque Ferdinand de Saussure a montré que l'histoire d'un mot n'explique point son sens mais au contraire dépend du système général de la langue évoluant selon les environnements et les époques. L'environnement du mot se réfère à l'étude synchronique et son histoire à l'étude diachronique. Pour Boudon (1968), la notion de structure apparaît dans deux contextes différents :

- le contexte intentionnel qui insiste sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble de caractères indépendants ;

Nous revenons sur les réflexions sur le structuralisme tirées des conclusions de la table ronde sur l'enseignement du français au Bénin organisée à Cotonou les 19 et 20 juin 1995 par le CEBELAE. Ces réflexions confirment l'adéquation entre l'approche maritinienne et la démarche que préconise le programme du français au Bénin ;

- le contexte effectif qui n'attribue pas seulement le qualificatif structuré, structural ou structurel à l'objet c'est-à-dire sa configuration sous-jacente.

Quant à L. Bloomfield, fondateur du structuralisme américain, il considère qu'il est impossible de définir le sens dans une perspective structuraliste. Le sens et la relation du locuteur au monde réel sont dans une relation assez complexe. Il estime qu'il est inadéquat d'ordonner de manière explicite les traits pertinents de la situation. C'est d'ailleurs pourquoi, nous abondons dans le même sens pour dire qu'il est impossible de déterminer avec exactitude tous les paramètres liés aux erreurs linguistiques des apprenants en situation d'étude de la langue. Néanmoins, l'analyse linguistique peut être complétée par d'autres éléments de diagnostic à savoir la situation pédagogique, les données psychologiques et les déterminants cognitifs. Nous précisons aussi que le structuralisme de Martinet est fonctionnel. Il admet que tout énoncé a pour fonction de communiquer, et qu'il est constitué d'un prédicat ou nexus désignant le procès que le sujet parlant tient pour central, accompagné éventuellement d'une série de compléments dont le sujet, les objets et les circonstances. La tendance fonctionnaliste a été développée largement par les linguistes de l'école de Prague à savoir N.S. Troubetzkoy, André Martinet et R. Jakobson. Ils considèrent que l'étude d'une langue est fondamentalement liée à la recherche des fonctions jouées par les différents éléments du système. Du coup l'apprenant développe sa compétence linguistique à travers la compréhension de l'écrit et la production écrite quand il arrive à mieux apprécier les différentes fonctions des différents éléments constitutifs des divers énoncés. Comme nous l'avons dit précédemment, l'analyse des erreurs linguistiques ne peut être liée uniquement aux données linguistiques. Elle peut être également fonction des éléments d'ordre pédagogique.

4.2.3 Contribution des théories pédagogiques aux méthodes de didactique des langues

La pédagogie est la science de l'éducation des enfants. Elle exploite les données de la physiologie et de la psychologie infantile pour une meilleure gestion de l'ensemble des règles liées à l'art d'enseigner et d'éduquer les enfants. Nous précisons que la pédagogie est différente de l'éducation même si cette dernière l'englobe. En effet l'éducation prend l'homme dans toutes les grandes dimensions de son être : la dimension physique, la dimension intellectuelle, la dimension psycho-affective, la dimension morale, la dimension esthétique et la dimension spirituelle. En revanche, la pédagogie ne couvre pas le plus souvent la dimension spirituelle. Elle couvre plutôt les trois premières dimensions citées.

Plusieurs théories pédagogiques expliquent et proposent les différentes orientations de l'acte d'Enseignement/Apprentissage. Nous énumérons quelques unes (*les théories pédagogiques citées sont extraites de Nekpo (1999) Tome 1*) :

- la pédagogie curative qui envisage la correction des erreurs de l'apprenant par une méthode centrée
- la pédagogie de l'examen qui renvoie aux préparatifs des examens ou concours.

4.2.4 Propositions spécifiques d'approches didactiques

4.2.4.1 Rappel de la situation pendant les NPE

Aujourd'hui, les nouveaux programmes, d'Etude (NPE) en vigueur au Bénin suscitent bien des polémiques. Les parents se plaignent surtout de la baisse du niveau de leurs enfants en français.

Or, bien avant l'expérimentation des programmes Intermédiaires (1995-1999) et l'introduction des NPE, à partir de 2000, ces plaintes étaient manifestes. C'est là une preuve que les approches didactiques sont souvent contestées quand les résultats des apprenants ne sont pas satisfaisants. Il est important d'en savoir plus sur les NPE en posant la question Qu'est-ce que les NPE ? Et en essayant d'y répondre.

Les NPE sont les programmes conçus et exécutés selon l'approche par compétences. Les concepts qui sous-tendent la formation par compétence (FPC)

selon Jacques Tardif, professeur titulaire à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, sont : le constructivisme, le cognitivisme, le socioconstructivisme.

En effet la rédaction d'une compétence tient compte de l'analyse de la situation de formation, de l'énoncé de la compétence, des capacités de la compétence, des habiletés de chaque capacité, des critères d'évaluation des capacités, du contexte de réalisation, des critères d'évaluation de la compétence. Dénonçant la mauvaise application de l'approche par compétence au Bénin, Honkpati Capo, professeur titulaire de linguistique à l'Université d'Abomey – Calavi, suggère de revoir le contexte de transfert du savoir en utilisant systématiquement les langues maternelles béninoises comme véhicules du savoir dans le système éducatif formel.

Les notions théoriques de base sur la psychologie cognitive applicables dans la formation par compétences sont : la capacité de la mémoire de travail, l'encodage, les représentations mentales, le décodage, l'effet du contexte, la banque de stratégies d'enseignement, la banque de stratégies d'apprentissage, l'analyse taxinomique des capacités, les tâches d'intégration d'une compétence. Les principes de la formation par compétences sont la globalité, la construction, l'alternance, l'application, la distinction, la signifiante, la cohérence, l'intégration, l'itération et le transfert.

Ce qui est à encourager mais à améliorer du point de vue linguistique dans les NPE, c'est la cohabitation du français et des langues nationales au cours primaire. Faisant un rappel, sur l'utilisation des langues nationales à différentes époques, nous nous référons au discours du 30 novembre 1972 dans lequel on peut extraire ce qui suit : « Pour installer et promouvoir un système d'éducation démocratique et patriotique qui permette l'enseignement d'une science et d'une technique moderne au service des intérêts du peuple qui intègre notre culture en l'adaptant aux besoins de nos masses laborieuses... » et à l'ordonnance n°75-30 du 30 juin 1975 en ses articles 1 et 7 : « L'école nouvelle doit être libérée de toute aliénation culturelle. Les langues nationales doivent être introduites progressivement dans l'enseignement d'abord comme des matières d'enseignement au même titre que les autres disciplines, ensuite comme véhicules du savoir ».

En 1980, des CESE (Centre d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant) avait pour objectif principal d'enraciner l'enfant dans son milieu, d'éveiller ses potentialités et de développer ses capacités.

L'expérience des NPE depuis 2000 fait susciter assez de polémiques au sein des acteurs du système éducatif et au sein des populations. Nous nous appuyons sur de telles polémiques pour dire qu'il est indispensable de proposer des approches didactiques quand le système connaît des faiblesses. Et c'est bien le cas de la didactique du français au Bénin, milieu multilingue francophone.

4.2.4.2 Notre proposition d'approche didactique

Rappel de la situation de l'enseignement du français au Bénin

Notre discours est inspiré des données de la revue *Langage et Pédagogie* du CEBELAE. Les grands axes de cette revue langage et pédagogie numéro 9 portent sur l'enseignement du français au Bénin. En effet, c'est le point des réflexions au cours de la table ronde sur l'enseignement du français au Bénin, précisément à Cotonou les 19 et 20 juin 1995. Dans l'Editorial de cette revue, on peut lire : « C'est un fait désormais bien connu que l'enseignement du français dans les établissements scolaires est soumis à rude épreuve à cause :

- Des mutations sociales ;
- De la dégradation de la situation économique ;
- De l'inadaptation des méthodologies d'enseignement ;
- De la pression démographique qui engendre les classes pléthoriques etc. ;

Cette rencontre scientifique nous offre une occasion propice d'analyser les maux dont souffre l'enseignement du français dans notre système éducatif. C'est pourquoi nous avons choisi d'articuler notre réflexion autour des quatre pôles essentiels que sont :

- L'enseignement du français au Primaire ;
- L'enseignement du français au secondaire ;
- La vie du français à l'Université Nationale du Bénin
- L'enseignement du français et la vie professionnelle au Bénin : l'expérience du CEBELAE. Le français assure une triple fonction au niveau de tout apprenant, à savoir : la fonction de communication, la fonction de développement et la fonction de vie, voire esthétique et même éthique...
- L'avenir de notre pays est incontestablement dans le choix d'un bilinguisme fonctionnel équilibré, langues béninoise et française ; c'est dire que le français doit

désormais entretenir avec nos langues nationales des rapports de complémentarité et non des rapports conflictuels. »

Les différentes communications qui ont été présentées au cours de cette table ronde sont :

- Le français et la promotion des langues béninoises, par A.B. Akoha ;
- Les structures du système éducatif en république du Bénin, par A. Fandohan ;
- L'enseignement du français à l'école primaire en république du Bénin, par P. Akogbé et A. Cakpo.
- L'enseignement du français dans les établissements secondaires, par B. Feliho ;
- Le français à l'Université National du Bénin, par B. Kpogodo ;
- L'enseignement du français et la vie professionnelle au Bénin : L'expérience du Centre Béninois des Langues Etrangères, par P. Mevo ;
- Le français au Bénin : grandeur et vicissitudes, par A. B. Akoha.

Nous retenons que la revue pose dans l'ensemble les problèmes liés à l'enseignement du français au Bénin. L'Editorial et les titres des communications sont assez explicites et nous nous retenons de plonger dans des détails rébarbatifs. Toutefois, nous nous en sommes inspiré pour proposer des solutions. Mais avant d'aller aux solutions concrètes, nous faisons une revue sur l'option de l'Unesco en matière d'éducation multilingue.

4.2.4.2.1 Importance des langues nationales dans l'acquisition des connaissances scientifiques et de la langue française : vision actuelle de l'UNESCO

Aujourd'hui, la préoccupation de l'UNESCO sur l'éducation dans un monde multilingue, est également le nôtre. En effet la vision soutenue par l'UNESCO à propos de l'éducation multilingue prouve toute l'importance qu'on devrait accorder aux langues maternelles dans tout processus éducatif. Cette vision est partagée par le LABO-GBE (International), le LABODYLCAL, l'INIREFet autres au Bénin.

Selon l'UNESCO, l'éducation pour tous signifie une éducation de qualité pour tous. Cela veut dire prendre en considération les nombreux contextes linguistiques et culturels qui existent dans les sociétés contemporaines. De plus, les recherches des experts de l'UNESCO ont montré que l'on apprend mieux dans sa langue maternelle, et que celle-ci prépare et complète l'apprentissage d'une autre langue.

Il est donc plausible par déduction que si les enseignements étaient donnés en langues maternelles béninoises dans le système éducatif béninois, cela favoriserait l'acquisition des connaissances scientifiques et du français. L'UNESCO précise que s'il existe des arguments éducatifs forts en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle ou première langue, il est également nécessaire de veiller à ce que l'éducation assure à la fois, et d'une manière équilibrée, la capacité à employer les langues locales et un accès aux langues mondiales de communication. Cette précision montre la nécessité d'un bilinguisme (français-langue maternelle) ou d'un multilinguisme (langues endogènes- langues étrangères).

Quel pourrait être le cadre normatif par rapport à un multilinguisme profitable aux apprenants ?

Les réponses apportées par l'UNESCO à cette question tirent leur source des débats tenus, des nombreux accords, des conclusions et des recommandations des conférences internationales directement ou indirectement, relatives à la thématique des langues et de l'éducation conclus sous les auspices des Nations-Unies et de l'UNESCO.

Pour les systèmes éducatifs, le défi consiste à s'adapter à ces réalités complexes et à dispenser une éducation de qualité qui tienne compte des besoins des apprenants, tout en veillant à sa cohérence avec les exigences sociales, culturelles et politiques. L'UNESCO soutient fermement que la diversité linguistique ne peut pas constituer un frein à l'éducation de qualité. Elle précise qu'il est nécessaire de tenir compte des besoins d'apprentissage spécifique des enfants selon la (le) langue(s) que l'on parle à la maison et celle(s) que l'on parle à l'école. En tout état de cause, on ne saurait réussir l'apprentissage du français en ignorant les langues maternelles béninoises étant donné que ce sont elles qui sont utilisées à la maison.

L'UNESCO donne une définition de la langue maternelle que nous épousons du fait qu'elle est une définition globalisante. En effet le terme de « langue maternelle » désigne la langue qu'on a appris en premier, la ou les langue(s) dont on s'identifie dès l'enfance ou dont les autres vous identifient comme un locuteur natif, la ou les langues dont on connaît le mieux et la ou les langues que l'on emploie le plus. Dans le contexte béninois, la langue maternelle renvoie à la langue primaire ou à la première langue. Pour la plupart des enfants béninois, la première langue est loin d'être le français. Elle est au contraire l'une des langues nationales citées au chapitre 1. Et en raisonnant par l'absurde à partir des hypothèses que nous avons

formulées pour la présente thèse, puis à partir des résultats par zone, à savoir total des points obtenus par les apprenants en zone rurale inférieur au total des points obtenus par les apprenants en zone semi-urbaine inférieur au total des points obtenus par les apprenants en zone urbaine, nous pouvons postuler pour l'enseignement en langues nationales pour des résultats meilleurs. Du fait que dans les zones rurales, les langues nationales sont plus maîtrisées par les apprenants, nous sommes en droit d'envisager que si l'enseignement était donné en langues nationales, l'évaluation des compétences linguistiques serait à l'avantage des apprenants des zones rurales. En effet, les apprenants des zones rurales bénéficient plus de bain linguistique en langues maternelles que ceux des zones semi-urbaines et urbaines. L'option d'instruction et d'éducation en langues nationales, obligerait les populations des zones urbaines et semi-urbaines à être de moins en moins acculturés mais au contraire à s'attacher de plus en plus aux langues et cultures endogènes.

L'UNESCO précise par ailleurs qu'apprendre dans une langue qui n'est pas la sienne pose une double série de problèmes. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre une nouvelle langue, mais aussi de nouvelles connaissances contenues dans cette langue. En revanche, l'enseignement dans la langue maternelle ne constitue point une solution magique pour des résultats extraordinaires. Selon l'UNESCO, les difficultés auxquelles se heurte l'emploi des langues maternelles comme langues d'enseignement, sont les suivantes :

- la langue maternelle peut être une langue non écrite ;
- la langue peut souffrir de légitimité au plan international ou au plan universel ;
- il se peut que la terminologie adaptée à l'éducation ne soit pas encore établie ;
- le matériel didactique dans cette langue peut faire défaut ;
- la multiplicité des langues peut accroître la difficulté d'assurer la scolarisation dans chacune des langues maternelles ;
- les enseignants ayant reçu une formation appropriée peuvent faire défaut ;
- les élèves, les parents ou les enseignants peuvent manifester une résistance à la scolarisation dans la langue.

Au Bénin, en dehors des premières difficultés et de la dernière, les langues nationales béninoises semblent connaître toutes les autres. Compte tenu de l'importance des langues nationales dans l'acquisition des langues étrangères ou secondes et des connaissances scientifiques, il est impérieux de surmonter les

difficultés identifiées afin de permettre aux langues nationales contribuer à une éducation de qualité pour tous.

4.2.4.2.2 Problématique d'élaboration de matériels didactiques et approche de conduite des enseignants en situation de bilinguisme

Les problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactique en Afrique ne datent pas d'aujourd'hui. Guédou et Kamuléta y ont réfléchi à la septième table ronde des centres, Départements et instituts de Linguistique Appliquée d'Afrique Noire tenue à Kigali du 14 au 22 janvier 1987 sur le thème : Recherche linguistique et formation des formateurs : Bilan, évaluation des matériels didactiques à savoir les problèmes liés à l'élaboration de manuels didactiques à savoir les facteurs économiques, sociologiques et culturels dont dérivent les moyens financiers des consommateurs , le coût de production et les facteurs d'ordre interne dont dérivent les difficultés intrinsèques à savoir le choix de la langue et de la métalangue, l'orthographe . Ils ont enfin suggéré qu'un manuel de langues soit conçu selon la méthode d'apprentissage globale. Ainsi, au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans la compréhension et l'appropriation du texte, il découvre et réorganise la structure de la langue telle qu'elle est et telle qu'elle se manifeste réellement dans les discours sociaux. Contrairement à la méthode classique de lecture commentée ou de grammaire pédagogique systématique, la méthode globale ou textuelle propose de partir d'un texte tiré de traductions vécues par les populations concernées pour concevoir et élaborer des matériels pédagogiques intégrant à la fois l'initiation aux structures linguistiques...

C'est là une approche intéressante. Toutefois, la question du relevé, du traitement et de la gestion des erreurs linguistiques n'est point abordée. Nous envisageons donc qu'il faut au-delà de la simple tendance behaviouriste selon laquelle, l'apprentissage de la langue est fortement lié au comportement de l'apprenant, pour l'associer à l'approche cognitive. Certes, il ne faut pas exclure les aptitudes comportementales mais, il faut surtout considérer les dispositions cognitives. Ainsi, des erreurs linguistiques peuvent être identifiées au cours des apprentissages et des approches de solutions peuvent être apportées. Aussi, des réflexions sur la conception de manuels doivent-elles être menées dans un contexte de bilinguisme où l'apprenant est face à deux langues : L1 sa maternelle et L2 la langue cible.

4.2.4.2.3 La définition des objectifs dans l'élaboration de matériels didactiques

Tout ouvrage didactique doit être conçu selon des objectifs pédagogiques.

L'objectif pédagogique peut être défini comme une capacité acquise par l'élève ou par l'apprenant au cours et au terme de l'apprentissage. Il s'agit de définir ce que l'élève doit faire ou doit être capable de faire, ce dont il n'était pas capable avant l'apprentissage. Tout objectif pédagogique doit être opérationnel et être défini de la manière la plus univoque possible. Il doit décrire une opération que l'élève doit être capable d'effectuer, le résultat étant un comportement observable. La formulation d'un objectif pédagogique obéit à des règles :

- L'objectif pédagogique est toujours formulé en fonction de celui qui apprend et non en fonction de celui qui enseigne ;
- L'objectif pédagogique doit être clair. Pour cela, il faut utiliser des verbes d'action ou des verbes comportementales tels que définir, décrire, identifier, désigner, énumérer, assortir, nommer, esquisser, reproduire, choisir, formuler, couvrir, défendre, distinguer, estimer, expliquer, donner, généraliser, impliquer, prédire, récrire, résumer, changer, compter, démontrer découvrir, manipuler, modifier, agir, préparer, présenter, relater, montrer, résoudre, employer, analyser, faire différencier, discriminer, identifier, illustrer impliquer, signaler, séparer, ranger, combiner, composer créer, concevoir, imaginer, produire, planifier, etc. La liste n'est pas exhaustive ;
- Le résultat attendu doit être décrit sous forme d'un comportement observable ;
- Il faut préciser les circonstances dans lesquelles le comportement en question doit se produire ; il faut ajouter à cela les conditions de temps, les conditions matérielles ;
- Il faut préciser les critères d'acceptabilité de la compétence et la performance c'est-à-dire le niveau de réussite à partir duquel on pourra dire que l'objectif est atteint.

La pédagogie par objectif est caractérisée par les traits suivants :

- Elle est centré sur l'apprenant et non le contenu ;
- Elle est axée sur l'application d'une compétence qui se ramifie à travers des performances dans les situations extra-scolaires. L'individu qui acquiert des compétences arrive à faire face à des situations de la vie pratique ;
- Elle vise la participation active de l'élève à travers des activités scolaires et extra – scolaires.

La pédagogie par objectif renferme aussi bien les objectifs globaux que ceux spécifiques.

4.2.4.2.3.1 L'objectif global de l'apprentissage

L'objectif global est l'objectif final ou terminal. Il est déterminé par la fin de l'apprentissage.

4.2.4.2.3.2 Les objectifs spécifiques de l'apprentissage

Ils sont plus nombreux. Ce sont les objectifs intermédiaires concernés par les différentes étapes de l'apprentissage.

4.2.4.2.3.3 La philosophie de l'approche par compétences (APC)

Au BENIN, les programmes étaient conçus selon l'approche par contenu bien avant 1990. Cette approche dans l'élaboration des programmes fait des listes de thèmes et de notions soutenus par un enseignement disciplinaire visant essentiellement la mémorisation des notions et des connaissances. Ces anciens programmes comportaient des objectifs non explicitement exprimés et surtout des informations. Les limites de tels programmes sont qu'ils ont permis l'enseignement de connaissances qui sorties de leur contexte ne sont pas toujours comprises car perdant leur sens.

Avec les Etats Généraux de l'évolution d'Octobre 1990, la réforme souhaitée par les acteurs du système a généré des programmes par objectifs. Cette approche offre des avantages certains en ce sens qu'elle permet de définir clairement des objectifs. Les objectifs permettent d'évaluer efficacement les progrès des apprenants tout au long du processus et la possibilité de réorganiser leurs efforts.

A partir de 1998 jusqu'à nos jours, l'approche par compétence est introduite au cours primaire et dans quelques disciplines au cours secondaires.

C'est une approche qui fait vivre à l'élève un processus dynamique l'amenant à réinvestir les apprentissages dans la vie active. Les Nouveaux Programmes d'Etudes au BENIN sont basés sur l'approche par compétence. Dans cette approche, le processus pédagogique est centré sur l'Enseignement - l'Apprentissage - l'Evolution et le Réinvestissement dans la vie pratique.

C'est approche a pour finalité d'aider les élèves à s'adapter à un monde de changement et à construire des habiletés, des capacités et des attitudes nécessaires

pour résoudre des situations problèmes qui s'offriront à eux. Il s'agit de transmettre des valeurs aux apprenants en se fixant des finalités. Les valeurs indiquent vers quelle direction s'orienter aujourd'hui pour permettre aux jeunes de s'épanouir à l'école, d'y faire des apprentissages qui ont du sens pour eux et de les préparer à vivre en citoyens responsables. Les valeurs précisent le type de personnes que l'école doit former ainsi que les convictions collectives qu'elle doit exprimer. En rapport avec la philosophie de l'approche par compétences, l'école béninoise prend particulièrement en compte des valeurs comme l'adaptation constante de la personne humaine aux conditions changeantes d'un monde en perpétuelle évolution, aux défis de demain et au contexte culturel ainsi que l'exploitation des talents ou habiletés multiples. Ces valeurs sont de divers ordres : intellectuel, social, moral, linguistique, esthétique, etc.

Les finalités quant à elles sont des intentions générales et globales qui se rattachent à un certain nombre de valeurs. Parmi les finalités retenues par le système éducatif béninois figurent notamment :

- L'éveil de l'esprit de l'enfant (formation physique, intellectuelle et morale) ;
- L'éveil de son esprit d'initiative et de sens critique ;
- L'acquisition des connaissances et mécanismes de base pour les acquisitions futures ;
- La valorisation du travail productif comme facteur de développement de l'intelligence et d'insertion dans le milieu socio-économique ;
- La formation à l'auto emploi ;

L'approche par compétences associe les approches socioconstructiviste et cognitiviste basées sur les principes cardinaux ci-après :

- Prise en compte de la maturation intellectuelle des élèves dans les tâches à réaliser ;
- Apprentissages cumulatifs ;
- Confiance et respect des talents et capacités des élèves tout au long du processus ;
- Activation des savoirs antérieurs ;
- Intégration de nouveaux savoirs antérieurs ;
- Construction de nouveaux savoirs dans un contexte semblable à celui dans lequel ils seront par la suite utilisés.

Les programmes par compétences privilégient l'apprentissage caractérisé par l'acquisition de compétences, par la compréhension des situations problèmes et leur résolution.

L'acte pédagogique est structuré en trois phases : l'introduction ou la mise en situation, la réalisation et la consolidation par un retour et une projection. Les apprenants travaillent d'abord individuellement, ensuite en groupe et enfin collectivement.

Les principes didactiques de conception et de conduite des situations d'apprentissage dans les approches constructiviste et cognitivistes du savoir sont selon Tardif (1992) :

1. *L'apprentissage est un processus actif et constructif dont l'acteur principal est l'apprenant lui-même ;*
2. *Une personne apprend à partir de ses représentations ;*
 1. *L'apprentissage est efficace lorsque l'apprenant accorde du sens et de la valeur aux activités qu'on lui propose*
 2. *On apprend mieux lorsqu'on est dans un environnement stimulant ;*
 3. *Tout le monde n'apprend pas au même rythme ni de la même façon ;*
 4. *On apprend mieux lorsqu'on maîtrise les tenants et les aboutissants de sa démarche d'apprentissage ;*
 5. *On apprend mieux avec les autres ;*
 6. *On apprend mieux quand on sait que l'erreur ne sera plus traitée négativement ;*
 7. *La phase mise en situation joue un rôle déterminant dans la motivation initiale de l'élève et conditionne la réussite de ce dernier dans les apprentissages qu'on lui propose ;*
 8. *La phase de réalisation constitue le point focal dans le développement de toute situation d'apprentissage ;*
 9. *La métacognition joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances ;*
10. *L'évolution fait partie intégrante du processus d'enseignement / apprentissage.*

A la question : Qu'est-ce que l'enseignement ?

Tardif (1992) répond : « L'enseignement, c'est la science de la construction du savoir. Dans la pratique de cette science, l'enseignant est sans cesse confronté à la difficulté de choisir les activités, les démarches, les situations qui mèneront l'élève à

apprendre et à réutiliser les connaissances acquises. » Tardif pose un nombre de questions :

- De quelle manière se construit le savoir chez l'élève ?
- Comment l'enseignant peut-il provoquer et assister cette construction ?
- Comment les connaissances sont-elles représentées dans la mémoire ?
- Comment l'enseignant peut-il augmenter les probabilités d'apprentissage et de transfert chez l'élève ?
- Quelles sont les composantes de la motivation scolaire ?
- Comment d'une façon éthique, peut-on responsabiliser l'élève dans ses réussites, ses difficultés et ses échecs ?
- Comment l'enseignement doit-il devenir « stratégique » dans la construction du savoir par l'élève ?
- Quels rôles l'enseignant doit-il assumer ?

Il souligne que l'enseignant stratégique répond à ces questions en analysant et en questionnant l'éducation moderne puis apporte des solutions ancrées dans la réalité. Dans sa vision cognitive, il met l'accent sur plusieurs paramètres parmi lesquels nous mentionnons quelques uns : la capacité de la mémoire de travail, l'encodage, les représentations des informations, les représentations en réseaux sémantiques.

Par ailleurs dans le numéro 004 du bulletin de liaison de l'association des professeurs de français du Bénin, nous pouvons lire les principes de l'approche par compétence comme suit :

- l'enseignement est toujours rattaché aux connaissances antérieures de l'apprenant ;
- l'enseignement est toujours interactif en situation de communication ;
- l'enseignement est explicite, l'apprenant sachant ce qu'il fait et pourquoi il le fait ;
- l'apprenant acquiert une autonomie progressive en devenant peu à peu responsable de ses apprentissages ;
- l'apprenant acquiert des connaissances ainsi que des outils (les stratégies d'apprentissage) pour se les approprier et les développer.

En somme, la philosophie du programme de l'approche par compétences répond bien à notre préoccupation de réinvestir les erreurs linguistiques dans une perspective positive afin d'aider les apprenants à relever leur niveau linguistique en

français en éliminant progressivement lesdites erreurs. Il faut aussi qu'ils en prennent réellement conscience. Mais cette approche n'est malheureusement pas bien comprise par certains acteurs du système éducatif formel qui continuent à ne pas donner de l'importance et une place capitale aux langues nationales dans l'acquisition des langues étrangères et des sciences.

4.2.4.2.3.4 La philosophie de l'interdisciplinarité.

Morin (1990) expose dans les actes du colloque "Carrefour des sciences" ce qui suit : « La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une discipline tend naturellement à l'autonomie, en serait-ce que par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et parfois même par les théories les postulats, les principes et les actions en fonction d'un modèle d'apprentissage cognitiviste, constructiviste, la banque de stratégies d'enseignement, la banque de stratégies d'apprentissage, l'analyse taxinomique des capacités, le lien entre le contenu disciplinaire et la compétence, la présentation des principes de la formation par compétence (FPC) à savoir la globalité, la construction, l'alternance, l'application, la distinction, la signifiante, la cohérence, l'intégration, l'itération et le transfert, le continuum apprentissage évaluation, la macro planification et la micro planification, qui lui sont propres. L'organisation disciplinaire s'est instituée au 19^{ème} siècle, notamment avec la formation des universités modernes, puis s'est développée au 20^{ème} siècle avec l'essor de la recherche scientifique ; c'est dire que les disciplines ont évidemment une histoire : naissance, institutionnalisation, évolution, dépérissement etc. ; cette histoire s'inscrit dans celle de l'université, qui s'inscrit dans l'histoire de la société : du coup, bien entendu, les disciplines relèvent la sociologie des sciences et de la sociologie de la connaissance. La discipline relève donc, non seulement d'une connaissance et d'une réflexion interne sur elle-même, mais aussi d'une connaissance et d'une réflexion interne sur elle-même, mais aussi d'une connaissance externe. Il ne suffit donc pas être à l'intérieur d'une discipline pour

connaître tous les problèmes afférents à cette discipline. » Selon le dictionnaire le petit Robert (1990) : « L'interdisciplinarité est la caractéristique interdisciplinaire. C'est ce qui est relatif à plusieurs disciplines, à plusieurs branches de la science agissant en commun. » Associant les approches de définition de Morin (1990), nous déduisons que l'interdisciplinarité est la collaboration de plusieurs disciplines scientifiques pour construire des connaissances et pour forger l'être humain sur le plan scientifique. Ainsi dans une approche interdisciplinaire, toutes les disciplines doivent collaborer pour relever le niveau des apprenants en français. Du coup chaque professeur doit se comporter comme enseignant de langue française pour contrôler le niveau des apprenants. Dans le même ordre d'idées, nous préconisons qu'une note soit attribuée au langage dans le raisonnement de l'apprenant au cours des évaluations. Ainsi, il se sentira obligé de mettre l'apprentissage de la langue au centre de tous les apprentissages quelle que soit la discipline.

4.2.4.2.4. La dynamique des méthodes et leur exploitation systémique

L'enseignement-apprentissage d'une langue est un processus complexe qui nécessite assez de rigueur et assez de précautions didactiques. Pour ce faire des méthodes sont préconisées par des didacticiens. Celles dont nous nous inspirons pour faire notre proposition d'approche didactique sont entre autres : le behaviourisme, le cognitivisme, la méthode contrastive, la méthode globale ; la grammar language teaching, les méthodes audio-orale, audio-visuelle et de traduction,

Le behaviourisme est dérivé de l'anglais <behaviour> et signifie comportement. Le behaviourisme est donc une méthode qui met l'accent sur le comportement observable au cours de l'acquisition ou de l'apprentissage du langage, de la langue et de la science par l'apprenant. C'est une approche psychologique utilisée pour la première fois par John Watson en 1913 (H. Besse, 1985). Cette approche étudie le rôle de l'environnement en tant que déterminant du comportement et des habitudes de l'enfant-apprenant. Ainsi pour une didactique du français plus profitable aux apprenants fonophones du français, il faudra créer pour eux un environnement favorable au bain linguistique, ou à défaut opter pour l'enseignement en langues nationales, notamment en langue fon qui offre plus de possibilité de bain linguistique que le français.

Le behaviourisme, bien qu'il présente des avantages non négligeables, est restrictif et ne saurait être efficace sans équivoque. Selon la métaphore, il exploite en réalité la partie émergée (comportement observable) délaissant la partie immergée (psychisme) que traite le cognitivisme.

Quant au cognitivisme, il s'intéresse au mental du sujet-apprenant. Il se fonde sur l'idée selon laquelle la pensée est décomposable en processus mentaux qu'il convient de modéliser comme des entités autonomes. La méthode cognitive est née en réaction au behaviourisme. Vygotsky et Chomsky, dans leur tendance cognitive, ont montré que l'intelligence se développe grâce à des outils psychologiques et à la grammaire mentale.

Née du structuralisme et du behaviourisme américain, l'approche contrastive analyse le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou des langues étrangères sous l'angle des notions de transfert et d'interférence. Il s'agit donc de traiter les données contrastives des langues en présence à tous les niveaux de la description linguistique afin de rendre plus aisée l'acquisition de L2. Toutefois l'analyse contrastive à elle seule ne saurait constituer une solution définitive aux problèmes de didactique des langues étrangères.

La méthode globale, centrée sur l'apprenant, prévoit des pré-apprentissages à l'aide de symboles, de jeu et de textes faisant l'apprentissage sur les données de sens et de forme.

La méthode de transfert grammatical focalise l'enseignement sur les données grammaticales. Elle est basée sur la vision selon laquelle c'est en utilisant et faisant fonctionner la langue qu'on apprend sa grammaire et non par le simple fait d'apprendre les règles grammaticales.

La méthode audio-orale, audio-visuelle et celle de traduction peuvent être utiles en pédagogie de langue seconde. Toutefois la traduction qui n'est pas la signification en plénitude peut ne pas être toujours efficace dans une approche audio-orale ou audio-visuelle du fait qu'il faudra tenir grand compte du contexte culturel des apprenants et que le signe linguistique est aussi lié au contexte en dehors de son signifiant et de son signifié.

4.2.4.2.5. Proposition d'exemple de Cours de lecture-orthographe : 2 heures

Pour apprendre la langue, nous proposons un cours fondamental que nous appelons Lecture-Orthographe.

Objectif du cours :

L'objectif essentiel de ce cours est de développer la communication et la grammaire chez les apprenants à partir des outils lexicaux, syntaxiques, morphologiques, prosodiques, etc. Il s'agit de parler et d'écrire la langue pour la maîtriser et non de parler de langue ou d'écrire à propos de la langue. L'apprentissage conduira à l'acquisition quand apprendre une langue signifierait apprendre à s'en servir pour résoudre des problèmes spécifiques. L'apprentissage doit permettre le développement des activités épilinguistiques favorisant la construction de représentation personnelle chez les apprenants. Développer les activités épilinguistiques suppose la prise en compte des éléments d'actualité, des éléments inopinés et des expériences en situation de tenue de classe, d'où la nécessité d'exploiter les erreurs linguistiques, de faire de l'analyse contrastive en étudiant les données d'interlangue.

Ce cours qu'on pourrait dispenser au cours primaire et au cours secondaire doit comprendre les étapes ci-après :

- Lecture : 20 minutes

La séquence lecture doit porter sur des textes de nature diverse construits à partir des réalités socioculturelles des apprenants. Une préférence sera accordée à la description, au conte ou au texte argumentatif qui traite d'un problème social.

C'est à l'étape de la lecture qu'il faut mettre l'accent sur la correction des erreurs phonético-phonologiques. Les enseignants doivent accorder plus d'attention aux apprenants du cours primaire à cette étape.

- Compréhension : 20 minutes

A cette étape, il faut encourager la libre expression en posant des questions de compréhension aux apprenants et susciter surtout leur curiosité et leur sens d'anticipation pour résoudre les problèmes sociaux. Un accent peut être mis sur le vocabulaire en étudiant le champ lexico-sémantique de certains mots clés du texte.

Découverte grammaticale : 30 minutes

Il s'agit ici d'enseigner les données relevant aussi bien de la grammaire phrastique que de la grammaire textuelle. Les données à enseigner doivent relever de la syntaxe, de la morphologie ; de la sémantique et de la pragmatique. Il s'agit surtout de mettre l'accent sur les règles de grammaire, à savoir les règles de syntaxe et de morphologie.

Consolidation orthographique : 20 minutes

Cette séquence est réservée à la consolidation de l'orthographe juste des mots d'une part, et des règles orthographiques comprenant aussi bien les règles syntaxiques que morphologiques d'autre part. Cette partie permettra aussi de consolider les conventions orthographiques proposées par l'académie française.

Synthèse didactique : 20 minutes

Cette partie est consacrée à la libre écriture et permet d'évaluer de façon systématique la compétence et la performance de chaque apprenant à partir d'un petit exercice d'expression écrite de 20 minutes. Un cahier spécial doit être réservé à cet exercice afin de permettre à l'enseignant de suivre la progression des apprenants en corrigeant mensuellement ledit cahier, en attribuant des notes de performance à chaque apprenant et en réajustant le programme de français en fonction des erreurs récurrentes observées.

Temps non planifié pour les questions éventuelles des apprenants : 10 minutes

4.2.4.2.6. Proposition de cours de Lecture- orthographe proprement dit

Le cours que nous proposons s'inscrit dans les approches didactiques de la linguistique théorique. C'est une contribution personnelle pour améliorer les activités d'enseignement-apprentissage-acquisition du Français Langue Etrangère (FLE) ou du Français Langue Seconde (FLS). Nous n'avons pas la prétention d'apporter une solution définitive aux problèmes d'erreurs linguistiques commises par les apprenants du FLE ou FLS, mais une proposition de démarche didactique qui pourrait être expérimentée au besoin.

Cours de Lecture-Orthographe : Les temps composés de l'indicatif et l'accord du participe passé

Classe : Troisième

Durée : 2 heures

Approche pédagogique : Etude de texte contextuel, approche participative sur la gouvernance de l'enseignant, travail individuel, travail en groupe, travail en groupe (en plénière), apprentissage des règles, apprentissage des données linguistiques selon une approche systémique.

Objectif général : Amener les apprenants à acquérir la langue française par la communication active, la lecture, la grammaire et l'orthographe.

Objectifs spécifiques :

- Amener les apprenants à acquérir la conjugaison des verbes au passé composé de l'indicatif.
- Amener les apprenants à connaître et à appliquer les règles d'accord du participe passé.

Situation de départ(10 mn) : Est-ce que la polygamie est-une bonne chose ? Est-il bon de se marier par intérêt ? Est-ce que la prostitution est une bonne chose ?

NB : les apprenants pratiquent la libre communication pour exprimer leurs différentes idées sur les différents problèmes.

Situation problème(Texte d'étude) : conte proposé par un élève, corrigé et amélioré

NB : Les élèves s'exerceront à la production régulière de texte narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, etc à la maison. C'est à partir de ces textes corrigés et améliorés que l'enseignant présentera les corpus de ses cours.

Texte proprement dit

Conte 6 (extrait du conte 6 en annexe, corrigé et amélioré)

Il était une fois un roi très riche et très puissant, vivait avec son peuple. Ce roi n'avait donné naissance qu'à des filles. Voulant à tout prix un garçon parmi ses enfants pour sa succession, il a décidé de se marier à une multitude de femmes.

Ce roi a donc épousé jusqu'à 40 femmes. Mais aucune d'entre elles ne lui donna le fils qu'il souhaitait tant.

Deçu, il décida de n'accorder son héritage à aucune de ses filles. Les mères de ces enfants ; deçues à leur tour ; abandonnaient une à une le roi. Toutes les femmes l'ont abandonné à l'exception de sa première épouse. Elles sont parties avec leurs filles respectives. Certaines des filles du roi, ayant reçu une mauvaise éducation hors de la cour royale, pratiquaient plus tard la prostitution. Cela faisait la honte du roi. Mais son seul réconfort moral est que sa première a accouché finalement deux jumeaux.

Dans la vie, il est inutile de se marier à beaucoup de femmes. Il faut également prendre conscience que la patience est un chemin d'or dans la vie.

Lecture : 15 mn

L'enseignant désigne quelques élèves pour faire la lecture à tour de rôle. Les erreurs phonétiques sont corrigées au fur et à mesure.

Compréhension : 10 mn

Libre expression orale sur la thématique de la leçon de morale du conte

Grammaire-découverte : 55 mn

Consigne 1 : Identifiez les temps utilisés dans le texte.

Résultat 1 : imparfait, passé simple, passé composé ; plus-que-parfait de l'indicatif. Il faudra montrer les écarts contrastifs morphologiques entre le français et le fongbe.

Précisez le processus de formation des temps composés de l'indicatif.

Règle 1 ou synthèse 1 : les temps composés de l'indicatif se forment à partir des temps simples de l'indicatif des auxiliaires avoir ou être selon la convenance du verbe à conjuguer plus le participe passé dudit verbe.

Consigne 2 : identifiez les participes passés du corpus et expliquez les règles d'accord.

Résultat 2 :

- donné : participe passé employé avec avoir, sans accord ;
- décidé : participe passé employé avec avoir, sans accord ;
- épousé : participe passé employé avec avoir, sans accord ;
- abandonné : participe passé employé avec avoir ; accord ;
- parties : participe passé employé avec l'auxiliaire être, accord.
- accouché : participe passé employé avec avoir ; sans accord ;

NB : Le participe passé peut être employé sans auxiliaire ; il s'accorde dans ce cas en genre et en nombre avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte.

Règle 2 ou synthèse 2 : Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde si et seulement s'il y a un Complément d'Objet Direct (COD) placé avant lui dans la phrase. Le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

NB : Le participe passé des verbes pronominaux sera abordé de façon plus détaillée dans un autre cours.

Orthographe-expression : 20 mn

Consigne : Proposez un texte narratif simple comportant des constructions : Sujet-Verbe-COD. Mettez les phrases à la voix passive et opérez les accords.

NB : Faire la correction de l'exercice avec les apprenants.

4.2.4.2.7. Approche alternative intégrative

Cette approche se veut être la synthèse entre l'approche par compétences (APC) des Nouveaux Programmes d'Études (NPE) et l'approche par contenus (AC).

L'approche alternative intégrative (AAI) que nous proposons se veut fédératrice des forces de l'APC et de l'AC.

L'approche par contenus a pour avantages de préciser de façon détaillée les données de la langue à apprendre c'est-à-dire les données de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, d'orthographe, d'expression, etc. La progression suivant les contenus est mieux gérée par l'enseignant. C'est l'une des raisons pour lesquelles, les enseignants béninois ont du mal à s'adapter à l'approche par compétences. Agbazhou (2008) in Bulletin de liaison de l'association des professeurs de français du Bénin expose les avantages de l'approche par compétence comme suit :

- il n'est pas question d'enseigner de façon éparse les bribes d'une langue, sans souci de leur contextualisation et de leur utilité ;
- le texte étudié sert de prétexte pour l'enseignement du vocabulaire thématique, de la conjugaison, des difficultés linguistiques et littéraires spécifiques du texte, de l'orthographe ;
- la communication orale, la lecture et la communication écrite donnent au champ de formation français selon l'approche par compétences, une vision globale de découverte scientifique du détail. Une telle approche constitue un parallélisme de vision avec la double articulation du langage de Martinet (1964 et 1974) selon laquelle il faut partir du général pour aller au particulier dans la découverte des faits du langage en situation de pédagogie des langues.

L'approche par compétences a pour avantage de faire acquérir les notions enseignées par l'effort personnel de chaque apprenant. Aussi le travail est-il organisé de façon participative. Enfin les compétences à transmettre sont clairement définies.

L'approche alternative intégrative associe donc les avantages de l'approche par contenus et de l'approche par compétences d'une part, puis s'inscrit dans une perspective pragmatique exploitant les données des sciences cognitives, de l'analyse contrastive, de l'interlangue et de l'analyse des erreurs linguistiques.

Notre approche est confirmée par les récentes recherches de Lafarge V. (2005 et 2007) qui montrent l'importance des sciences cognitives et de l'analyse des erreurs linguistiques dans la démarche d'enseignement-apprentissage des langues et des systèmes d'information et de communication. Elle est aussi confirmée par la thèse de Miriam B-R. (2002) selon laquelle l'interlangue, l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive sont au service d'une didactique grammaticale efficace.

4.2.5. L'étude comparative des systèmes linguistiques de la langue-source L₁ et de la langue-cible L₂ : l'approche de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs linguistiques

Selon Jean-Yvon Lanchec (1976 :31-39), pour mieux comprendre les erreurs des élèves qui apprennent une seconde langue, la comparaison des systèmes linguistiques de la langue-source et de la langue-cible apporte d'utiles renseignements à l'enseignant. Il ne s'agit de démontrer les ressemblances et les différences aux apprenants au cours des séances de tenue de classe, mais plutôt de donner à l'enseignant une méthodologie et une connaissance plus scientifique de la langue qu'il enseigne.

En effet, les sujets bilingues, en dépit de l'aisance qu'il possèdent dans les deux codes, font des erreurs qui correspondent à certains aspects d'une langue ou de l'autre, plus subtils à assimiler. Jean – Yvon Lanchec précise que ces fautes relèvent des domaines phonologique, morphologique, syntaxique et des contraintes socio-culturelles.

Nous convenons avec lui que le regroupement de ces erreurs sert de base à l'élaboration d'une typologie des fautes pour deux langues données et l'étude linguistique des systèmes en facilite l'interprétation.

Selon Corder S.P in *le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée*, Bulletin C.I.I.A. n°14, 1971, P7 : « On considère aujourd'hui l'analyse des erreurs comme un aspect de la méthodologie psycholinguistique dans l'étude des processus de la langue. »

Nous partageons sa conclusion selon laquelle l'étude systématique des erreurs fournit de précieuses informations à l'enseignement et au chercheur. Ceux-ci peuvent établir un établissement statistique et une taxinomie des erreurs faites. Sur le plan clinique, les réponses aux questions posées individuellement aux apprenants, peuvent permettre de mieux saisir la démarche qui a conduit ceux-ci à commettre des erreurs.

Lorsque nous analysons les erreurs linguistiques, nous pourrions nous intéresser momentanément à comment s'organise et se fixe le langage dans le cerveau de l'enfant, même si cela n'est pas la préoccupation essentielle de la présente recherche ?

Depuis une quarantaine d'années, une interprétation neurophysiologique satisfaisante des phénomènes du développement du langage oral a pu être formulée grâce aux travaux de Hyden (1962) et de Barbizet (1964). Le cerveau est comparable à un ordinateur qui emmagasinerait dans sa mémoire les informations reçues pour toutes les voies nerveuses, mais sa complexité est beaucoup plus grande que celle du plus gros ordinateur car les liaisons entre les cellules peuvent être très variées : dix milliards de neurones, chacun pouvant communiquer, en moyenne, avec dix mille de jonctions ou de connexions possibles pour enregistrer toute l'information acquise pendant la durée d'une vie

Les recherches de Hyden ont permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle les cellules d'acide ribonucléique (ARN) se modifient sous l'action des stimuli et constituent le lieu où se forment les dépôts mnésiques. Il est donc évident que les systèmes linguistiques de la langue-source L₁ et de la langue-cible L₂, s'enregistrant dans la même mémoire, il peut avoir des possibilités de confusions ou de mauvaises intégrations, d'où les erreurs linguistiques.

L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs linguistiques sont donc importants pour traiter des questions d'enseignement-apprentissage de langage et des langues.

C'est au cours de pédagogie bilingue qu'on peut exploiter au mieux l'analyse contrastive. Entre autres pays, ceux qui sont en cours d'expérimentation de la pédagogie bilingue sont le Burkina Faso, le Mali, la Côte d'Ivoire. Leurs expériences sont positives. Nous apportons ici plus de clarification sur l'expérience du Mali et sur celle du Burkina Faso.

4.2.6 Quelques expériences d'éducation bilingue dans la sous-région

4.2.6.1 Au Mali

L'utilisation des langues nationales a débuté en 1979, avec l'ouverture de quatre écoles expérimentales en langue bamanan. Les résultats positifs obtenus ont favorisé l'expérimentation avec trois autres langues à savoir le fulfulde, le songhay et le tamasheq. Ces expériences ont débouché sur l'utilisation de la pédagogie convergente, laquelle recommande que la langue maternelle soit à la fois médium et matière d'enseignement dans les deux premières années de scolarité. Le français est introduit en deuxième année sous forme d'expression orale à concurrence du quart du temps global d'apprentissage. En 3^{ème} et 4^{ème} années, les trois quarts de

l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français à l'écrit et à l'oral. En 5^{ème} et 6^{ème} années, la répartition du temps du travail est de moitié pour la langue maternelle et de moitié pour la langue seconde.

Les évaluations menées par l'Institut Pédagogique National (IPN) en 1997, 1998, et 1999 ont toute conclu la supériorité de la pédagogie convergente sur l'enseignement classique. Les avantages

de cette pédagogie convergente sont :

- apprentissage rapide de l'élève ;
- facilité d'acquisition des disciplines instrumentales telles que la lecture, l'écriture et le calcul ;
- socialisation facile ;
- plus grande autonomie ;
- développement de l'esprit de travail d'équipe ;
- participation active des élèves aux travaux de groupe ;
- expression orale facile ;
- liberté d'expression ;
- prise d'initiative ;
- réduction de la déperdition scolaire ;
- renforcement des relations famille-école ;
- valorisation de la langue maternelle de l'enfant apprenant.

Ces avantages sont en parfaite harmonie avec les principes de Krahen dont la substance est la considération des paramètres d'ancrage dont l'affection, les données socio-culturelles, l'autonomie, les rapports entre les langues en présence dans le processus éducatif. Nous en tiendrons grand compte dans la proposition de nos approches de solution.

4.2.6.2 Au Burkina-Faso

L'éducation bilingue et multilingue exploitant les langues nationales a commencé depuis 1994. L'éducation bilingue et multilingue est un programme de formation-apprentissage étalé sur un continuum de trois cycles : l'espace éveil pour les enfants de 3 à 6 ans ; l'école bilingue pour les enfants de 7 à 11 ans et l'éducation de base multilingue spécifique (EBMS) pour les jeunes de 12 à 16 ans.

Dans ce programme, les langues nationales sont utilisées comme médium d'instruction au cours des premières années d'apprentissage. A partir de la troisième année, le français intervient.

Les taux de réussite dudit programme (70 pour 100) sont nettement meilleurs aux taux des écoles classiques (entre 20 et 40 pour cent). Les résultats obtenus aux sessions du Certificat d'Etudes Primaires entre 1998 et 2005, dont les épreuves sont entièrement en français, confirment la supériorité des écoles bilingues, et ceci avec un enseignement de plus courte durée.

En récapitulatif de ces expériences, nous pouvons souligner la pertinence de l'éducation multilingue et l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel. Quel que soit le modèle d'utilisation des langues à savoir le modèle monolingue, le modèle bilingue successif ou le modèle bilingue simultané, les résultats obtenus sont satisfaisants. Selon la Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (2003), la pertinence de l'éducation et l'adaptation des curricula doivent impérativement être liées aux modèles d'adaptation :

- à la langue de communication,
- à la pédagogie du milieu,
- aux activités productives,
- à la résolution de problèmes,
- aux données globales du savoir.

Une telle approche renforce l'option d'éducation multilingue en ce sens que l'apprenant devra pouvoir communiquer dans son environnement immédiat (langue maternelle), dans la société (langue d'ouverture nationale ou régionale) et dans le monde entier (langue internationale). Nous faisons nôtre cette approche, et nous nous associons aux diverses propositions des institutions telles que l'INIREF, le LABODYLCAL, le LABO-GBE(International) qui défendent l'éducation multilingue au Bénin, tout en insistant sur la priorité à accorder aux langues nationales.

4.2.7 Quelques propositions en didactique des langues et en didactique du français

La présente proposition commentée de la littérature et des travaux à orientation didactique n'est rien d'autre que la synthèse analytique de quelques ouvrages portant sur la didactique des langues en général et sur la didactique du français en particulier. Cette synthèse analytique me permet de faire une évaluation des visions didactiques des hommes de sciences et des institutions ou des centres de recherche scientifique.

4.2.7.1 La nécessité de la solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement.

Pour réussir la didactique du français dans une situation de multilinguisme tel que le cas du Bénin, il est nécessaire d'envisager un partenariat entre le français et les langues nationales. Le conseil international de la langue Française reconnaît cette nécessité à travers les actes du colloque organisé à la Maison de la Francophonie les 9 et 10 décembre 1987 à Paris. Nous nous approprions les orientations proposées par certains chercheurs pour un partenariat efficace entre le français et les langues du tiers monde de l'espace francophone. Les principales orientations proposées sont :

- Chaudenson(1987) a réfléchi sur la nécessité de partenariat entre les Langues pour une économie plus dynamique dans les pays en voie de développement,
- Willy Bal (1987) a postulé pour le perfectionnement de l'instrument linguistique, les recherches terminologiques en vue de la modernisation des langues dans l'Afrique Francophone,
- Marcel Diki Kidiri(1987) a proposé la rédaction de dictionnaires monolingues et de lexiques spécialisés pour favoriser l'apprentissage des langues africaines

De l'analyse de leurs propositions, nous pouvons comprendre que les enseignants, les chercheurs et les autorités dans l'espace francophone doivent entretenir le nécessaire partenariat entre le français et les langues de l'espace francophone africain en vue de résoudre les problèmes de didactique, de promotion du français et des langues du Tiers Monde notamment les langues africaines.

4.2.7.2 Les principes et les données pratiques à prendre en compte dans l'acquisition d'une seconde langue

Les principes et les données que nous proposons émanent de Douglas(1980). Dans son développement, l'auteur Douglas Brown a étudié les problèmes liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue. Il a abordé par ailleurs l'acquisition de la première langue, la comparaison et les contrastes entre la première et la deuxième langue dans le processus d'acquisition, les variations socioculturelles, l'analyse des erreurs chez des individus en apprentissage interlangagier, les

problèmes théoriques et méthodologiques en linguistique appliquée. Il a analysé les modèles de Strevens (1977 :276) et de Bialystok (1978 : 71) pour montrer la nécessité d'organisation en enseignement d'une part, et d'étudier l'interférence linguistique dans l'apprentissage de L2 d'autre part. Nous proposons ici le modèle schématique :

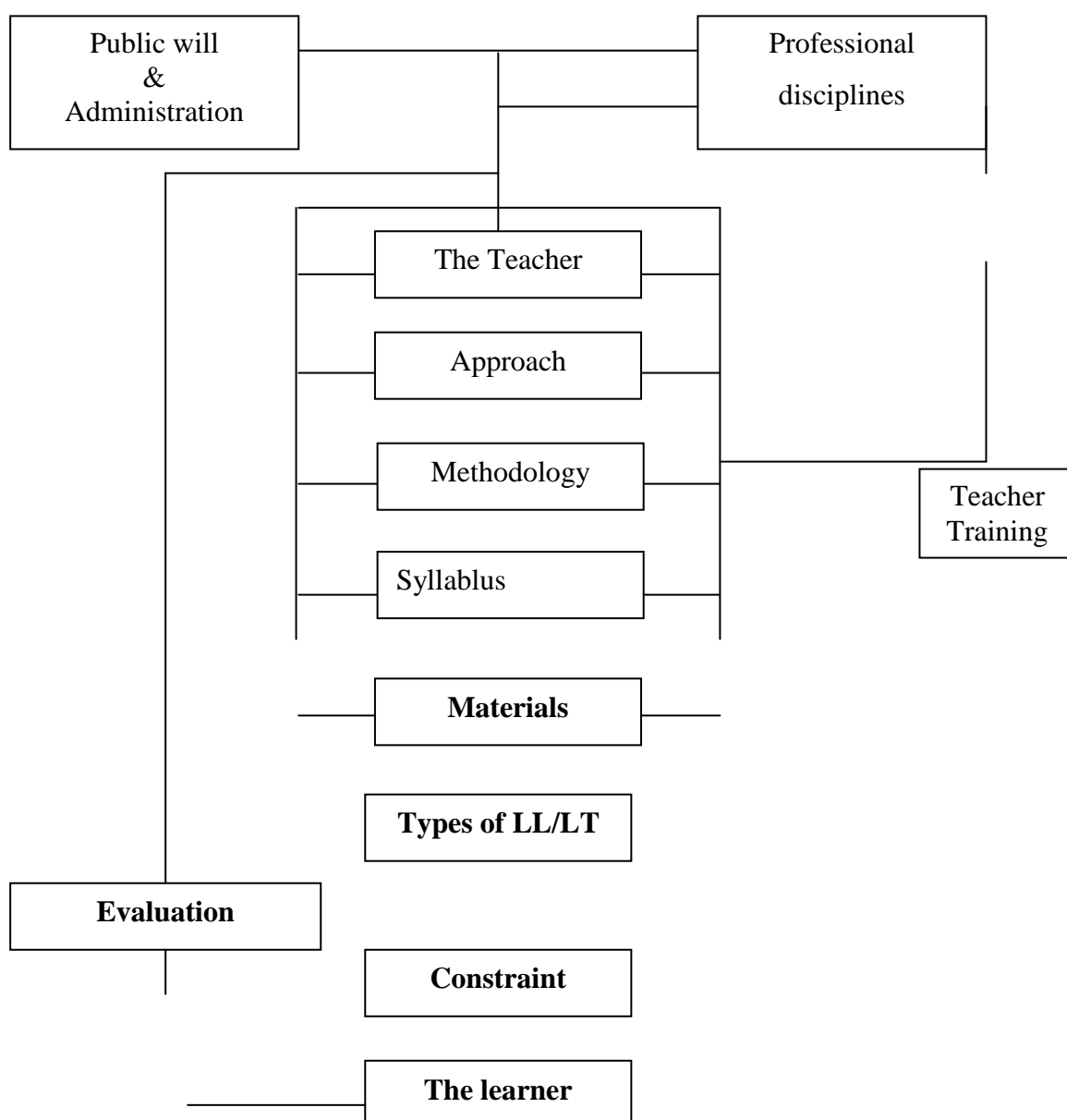


Schéma 7:Fig 12.4. A model of the language learning/ language teaching processe in (stevens 1977:

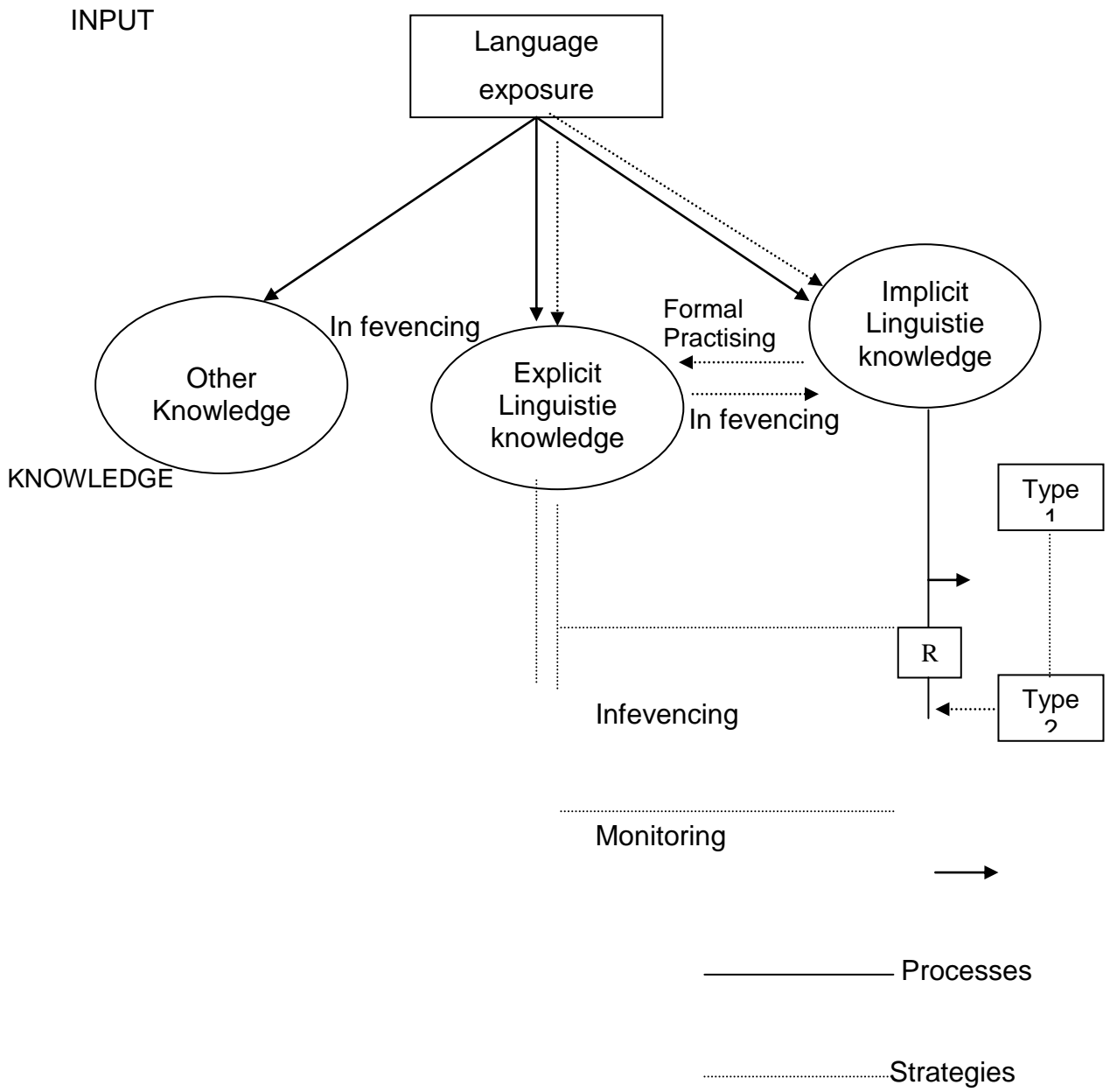


Schéma 8 :Fig 12.5. Model of language learning (Bialystok 1978: 71)

Les problèmes de cognition tels qu'abordés par Douglas Brown (1980) sont liés à l'intelligence générale, aux aptitudes linguistiques et aux stratégies d'apprentissage. Nous nous en inspirons pour faire des propositions d'approche didactique..

4.2.7.3. Quelques principes en enseignement-apprentissage de la langue

L'étude de Krashen (1982) établit d'abord les relations entre la théorie et la pratique dans le processus d'acquisition d'une seconde langue. Elle examine ensuite les données théoriques dans l'acquisition de la seconde langue en mettant l'accent sur les connaissances préalables de l'apprenant. Enfin il insiste sur le rôle important de la grammaire et propose l'approche de la transmission de la grammaire selon une perspective cognitive dans l'enseignement de la langue.

Il expose par ailleurs les différentes méthodes d'enseignement dans le système éducatif en ces termes : « summarizes several comparisons of teaching methods all of which lasted one or two years. These studies were all concerned with foreign teaching in the United States, comparing the audio-lingual system (AL) with either grammar-translation (GT) or cognitive-code (CC). »

Il présente enfin les degrés de supériorité entre ces différentes approches didactiques, précisément entre la méthode audio-orale et celle du code cognitif.

MLA Cooperative :	Reading 1	Writing 1	Listening comprehension	Speaking 2
AL	26	59	25	51
CC	30	64	26	49

1. Significant difference in favor of CC

11. Significant difference in favor of AL

From : Chastain and Woerdehoff (1968)

Tests administered after one year of university level study of spanish

Table 5.2. degree of superiority shown in comparative method studies (American series).

4.2.7.4 Les données de recherche linguistique, les questions de formation des formateurs et d'élaboration de matériels didactique

Nous prenons à notre compte le contenu du document sanctionnant les Actes de la VII^{ème} Table ronde des centres, Départements et Instituts de Linguistique

Appliquée d'Afrique Noire organisée à Kigali du 14 au 22 janvier 1987. Ce document, aborde essentiellement les problèmes d'ordre didactique et pédagogique. Au cours de cette Table ronde, les thèmes abordés par les différents participants et proches des préoccupations de la présente thèse sont :

- Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques en Afrique, par Kadima Kamuleta et G. Guédou ;
- Typologie des manuels didactiques, par M. Diki Kidiri ;
- Grammaires scientifiques et Grammaires pédagogiques en langues nationales et en français (modèles linguistiques, progression didactique, métalangage), par M. Diki Kidiri
- Pour une rénovation de la méthodologie de l'enseignement du français en Afrique, par P. Dumont ;
- Usage, norme et enseignement du français en Afrique, par M. M. Ngalasso ;
- De la conception à l'utilisation d'un matériel didactique, par G. van Gucht ;
- Enseignement du français langue étrangère et formation des formateurs, par J. Blonde et N. Bucabuschaka ,
- ; Maîtriser le Français pour maîtriser la science, par Z. Tchagbalé;
- Proposition d'une nouvelle méthodologie d'enseignement du français, par M. L. Sano.

De ce document, nous comprenons clairement que les interrogations sur le bilinguisme ou le multilinguisme, sur les approches didactiques et sur l'élaboration de matériels didactiques sans oublier les questions de formation sont récurrentes. Dans la proposition de Z. Tchagbalé, nous pouvons comprendre l'importance de la transdisciplinarité et de l'interdisciplinarité. Quant à M. L. Sano, il montre que les méthodes didactiques ne sont pas statiques et s'adaptent à l'évolution du monde.

4.2.7.5 Les orientations psycholinguistiques en pédagogie des langues

L'ouvrage de Mialaret (1985) nous a servi de source d'inspiration dans cette proposition. En préface à cet ouvrage, G. Mialaret écrit : « C'est le mérite de J. G. Lanchech d'avoir mis à la disposition de tous les praticiens un petit ouvrage clair, présentant les différentes facettes de ce que l'on appelle maintenant la pédagogie des « langues modernes » en fondant celle-ci sur les résultats scientifiques acceptés aujourd'hui par tous ceux qui se sont penchés sur cette question. Il ne s'agit pas d'un manuel contenant des recettes pratiques pour enseigner les langues : un

professeur n'est pas un manœuvre qui applique des recettes. J. G. Lanchec présente quelques idées fondamentales qui permettront aux professeurs de langues de comprendre ce qu'ils font, de perfectionner leur enseignement en utilisant les résultats de la méthode scientifique, d'augmenter le rendement de leur activité en utilisant des méthodes dont on connaît maintenant la très grande efficacité. »

Lanchec a mis l'accent sur la prise en compte des erreurs des apprenants en stipulant : « Cette étude systématique des erreurs fournit de précieuses informations au professeur et au chercheur : on considère aujourd'hui l'analyse des erreurs comme un aspect de la méthodologie psycholinguistique dans l'étude des processus de l'apprentissage de la langue. Les résultats obtenus proviennent de l'analyse statistique des erreurs faites par les élèves d'un niveau donné, mais aussi, sur le plan clinique, des réponses aux questions posées individuellement afin de mieux saisir la démarche qui a conduit les élèves à commettre une erreur. »

Il aborde par ailleurs les tests d'évaluation qui doivent couvrir l'aspect oral : compréhension et expression et l'aspect écrit : compréhension. Je remarque que son approche d'évaluation est similaire à celle de Chaudenson.

4.2.7.6 L'élaboration d'un guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère

C'est une préoccupation qui suscite des dispositions récurrentes proposées par divers auteurs. Dans l'ouvrage ayant ce titre similaire que nous avons exploité, les thèmes exploitables pour le présent travail de recherche sont :

- Quel français enseigner ? par Daniel Coste ;
- Les niveaux de langue ; par C. Stourdze ;
- L'enseignement du vocabulaire, par M-A. Hameau;
- L'enseignement de la grammaire, par C. Rojas;
- Méthodologie et moyens audio-visuels, par Daniel Coste et V. Ferenczi;

. L'auteur A. Reboullet a voulu montrer la complexité qui résulte de l'enseignement d'une langue en général, du français en particulier. Dans l'exposé de D. Coste, nous pouvons retenir qu'il faut trouver un signe de démarcation entre la langue orale et celle écrite. Strourdze rejoint Coste et présente les niveaux de langue comme suit :

Langue contemporaine					Langue classique
Langue populaire	Bon usage			Langue littéraire	
	Langue familière	Langue courante	Langue soignée		
		parlée	écrite		
<i>Instinctive</i>				<i>Elaborée</i>	

Schéma 9 : Les niveaux de langue

L'analyse que nous faisons de ce tableau qui présente les registres de langues, est qu'il est indispensable d'étudier la langue littéraire pour s'approprier la langue soignée ou élaborée. Nous nous associons à la logique de J. Llasera qui justifie les réalités françaises dans la classe de français pour montrer l'importance des études littéraires. Pour les apprenants fonphones du français, la littérature française n'est donc pas un apprentissage superflu. Cependant, en situation d'apprentissage du français langue étrangère, elle ne doit pas constituer la priorité à étudier ; mais bien au contraire les réalités socio-culturelles des apprenants devraient orienter les cours de langue française.

4.2.7.7 La considération du français comme une langue internationale et non comme une langue des Français

Les textes présentés aux Biennales de la langue française à savoir Namur (1965), Québec (1967), Liège (1969) Menton (1971) Dakar (1973) et Echternach (1975) sont illustratifs.

Ces différents textes donnent un aperçu du statut du français dans le monde d'une part et des problèmes liés à la promotion des langues d'autre part. Les textes invitent à faire une différence entre langue d'expression et langue de communication. La première a une fonction culturelle et est une composante indispensable pour la connaissance du monde intérieur, la seconde a une fonction pratique et une composante indispensable pour la connaissance du monde extérieur. Dans les langues d'expression, on retrouve la totalité du bagage du cerveau et du cœur puis dans celle des langues de communication, l'arsenal de la connaissance, de l'utilitaire, des mutations du monde et les inévitables rejets de l'actualité. C'est

pourquoi, nous proposons l'enseignement dans les langues béninoises dans le système éducatif pour assurer la fonction culturelle de façon optimale. A défaut de cette option, il faut que la langue étrangère qu'est le français assure alternativement la double fonction communicative et expressive ; d'où notre proposition plus loin d'enseigner le français par les contes qui constituent une réalité culturelle endogène au Bénin. Les textes ont fait la présentation des discours, des allocutions et des communications pendant ces Biennales, lesquels ont fait le point sur l'usage des langues dans l'espace francophone, notamment du français.

4.2.8 Propositions de solutions diverses

Cette présentation de données en didactique, en éducation et en communication me permet d'appréhender les problèmes généraux en matière de didactique des langues et de proposer des solutions d'approche pour l'élimination graduelle des erreurs chez les apprenants. Bien que cette présentation ne soit pas exhaustive, elle nous permet néanmoins de préciser des données utiles au présent travail de recherche, lesquelles sont des propositions pluridisciplinaires.

4.2.8.1 L'importance de la communication en pédagogie

Nous proposons ici, une brève vision sur les sciences de l'éducation. De même, les approches de communication sont utiles dans le processus d'enseignement / apprentissage.

4.2.8.2 La contribution des sciences de l'éducation

Dans l'ouvrage intitulé Introduction aux sciences de l'éducation préparé pour le Bureau International d'Education, l'auteur dans son développement, a étudié les nombreuses significations du mot éducation, les faits et situations d'éducation, les déterminants des faits et situations d'éducation, l'unité et la diversité des sciences de l'éducation sans oublier le statut épistémologique des sciences de l'éducation.

Il explique les sciences de l'éducation en remontant à l'Institut J.J. Rousseau créé le 21 octobre 1912 à Genève. Le programme extrait des cérémonies du cinquantenaire de l'Institut a pu être ainsi présenté : « Etudiez l'enfance... et voici que surgissent les sciences de l'éducation. Etudiez le rôle de l'enfance dans la vie humaine... et vous avez l'éducation fonctionnelle, les lois de l'intérêt, l'école active.

Etudiez le développement de l'enfant... la psychologie génétique s'élabore et, avec elle, l'école sur mesure. Etudier les caractères spécifiques de chaque enfant... c'est la psychologie différentielle, l'enseignement individualisé. Etudiez l'enfant arriéré... c'est faire la psychopathologie de l'enfant, la pédagogie des retardés. Abordez enfin les problèmes éducatifs dans un esprit scientifique... c'est la psychologie et la pédagogie expérimentales. » L'auteur clarifie par ailleurs que les sciences de l'éducation couvrent les composantes historiques, sociologiques et politiques, en dehors des aspects strictement pédagogiques. Elles s'élargissent à l'éducation de l'homme en général et non de l'enfant en particulier. Aussi a-t-il souligné qu'on n'éduque pas en dehors de la société. De plus, l'éduqué est influencé successivement par l'éducateur, par ses pairs et par l'environnement. Il détermine les six sous-ensembles de variables qui caractérisent le système scolaire à savoir :

- les variables liés à la structure de l'institution et aux types de recrutement des élèves ;
- les variables liés aux programmes ;
- les variables liés aux méthodes et aux techniques pédagogiques ;
- les variables liés aux installations matérielles ;
- les variables liés aux recrutements et à la formation des corps professoraux ;
- les variables liés au budget consacré à l'éducation.

Quand il aborde la didactique et la théorie des programmes, il a exposé un graphique qui résume l'ensemble de la problématique d'une didactique en la ramenant à cinq questions fondamentales.

Ce graphique est présenté comme suit :

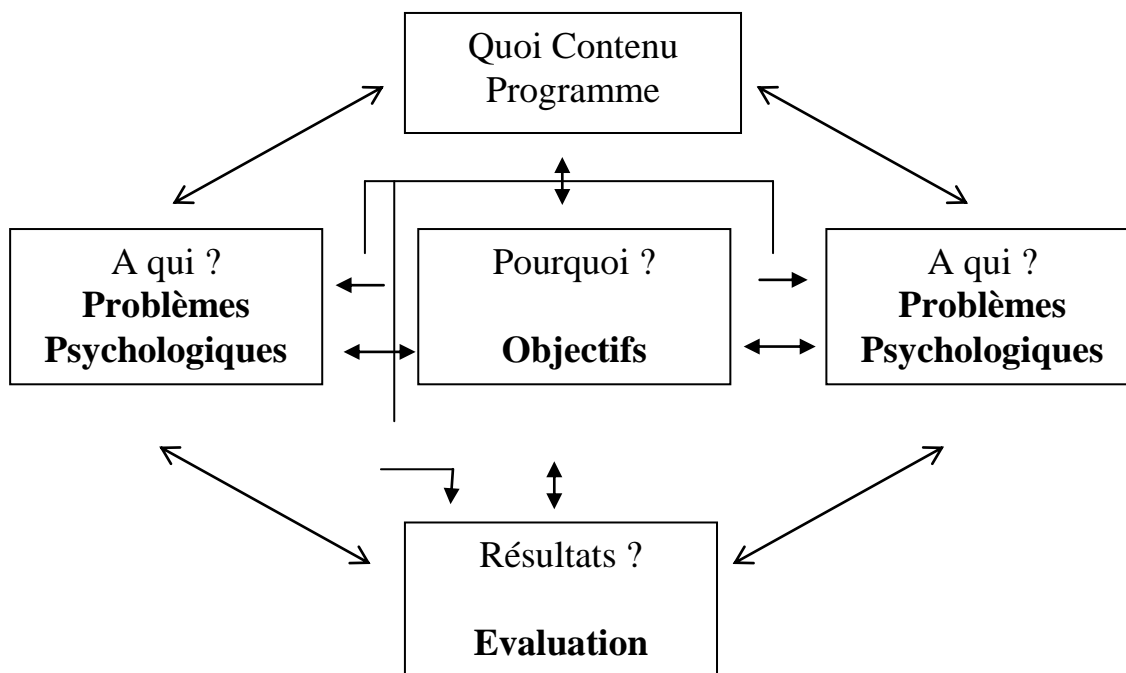


Schéma 10 : Ensemble de la problématique d'une didactique. (source : Mialaret, 1985)

De l'analyse de l'ouvrage, nous déduisons que les situations éducatives sont liées à des connaissances pluridisciplinaires et interdisciplinaires. C'est une des raisons qui fonde mon approche de postulat théorique. La didactique du français en général et en milieu multilingue ou bilingue africain francophone, doit être élaboré dans une perspective interdisciplinaire selon mon postulat théorique.

4.2.8.3 Eduquer en tenant compte de la culture.

Dans le premier tome de son ouvrage Education et Culture, l'auteur Célestin Nekpo a abordé trois thèmes : La psychologie, l'éducation et la pédagogie. Ainsi, il a défini les domaines de la psychologie, il a présenté le déterminisme freudien et la psychologie moderne, les relations de l'éducation avec quelques autres concepts tels qu'enseignement, culture, académie, anthropologie, institution scolaire. Enfin, il a abordé la pédagogie en la définissant et en présentant son statut.

Dans le tome 2, il a surtout exposé comment l'école peut être au service de la démocratie. Par ailleurs, il a présenté la relation maître / élève en général et il a fini par les notions de directivité et de non-directivité dans l'enseignement.

Dans l'ensemble, les deux ouvrages donnent une vue circonspecte de la pédagogie et de l'éducation.

4.2.8.4 La nécessité d'un programme d'actions dans toute politique éducative

L'ouvrage intitulé programme d'action adopté à la Conférence Internationale sur la population et le développement tenue du 5 au 13 septembre 1994 au Caire et organisée par les Nation-Unies est une orientation majeure en matière d'élaboration de programme éducatif et de programme de développement.

Dans la partie consacrée à l'éducation, population et développement durable, les principes d'actions et les objectifs ont été présentés. Nous en rendons compte pour montrer que l'éducation est partout prioritaire.

Les principes d'action sont :

1. Ces 20 dernières années, on a assisté au relèvement des niveaux d'éducation. Bien que l'inégalité de niveau d'instruction entre les hommes et les femmes se soit réduite, les femmes représentent 75% des analphabètes dans le monde. L'absence d'enseignement de base et le bas niveau d'alphabétisation des adultes continue d'entraver le processus de développement dans tous les domaines. Il incombe au premier chef à la communauté mondiale de veiller à assurer une meilleure éducation à tous les enfants et de leur garantir une éducation primaire. L'éducation est essentielle à l'amélioration de la qualité de la vie. Toutefois, il est plus difficile de répondre aux besoins en éducation face à l'explosion démographique.

Au Bénin, selon mon observation, la situation est homothétique. C'est pourquoi une politique d'éducation basée sur une politique linguistique appropriée doit être planifiée dans les systèmes éducatifs formels et non formels.

2. L'éducation est un facteur clef du développement durable : considérée sous l'angle de ses rapports avec les facteurs démographiques, économiques et sociaux, elle constitue de même un facteur d'amélioration du bien être. Elle permet par ailleurs à l'individu d'acquérir les connaissances essentielles pour permettre à quiconque de tirer son épingle du jeu dans le monde complexe d'aujourd'hui. Le progrès de l'éducation contribue largement à la baisse des taux de fécondité, de morbidité et de mortalité, à la promotion des femmes, au perfectionnement des compétences des femmes, au perfectionnement des compétences de la population active et à la promotion d'une démocratie politique. L'accès de tous à une éducation

respective des origines religieuses et culturelles des migrants facilite également l'intégration de ces derniers.

Nous appropriant ce principe, nous proposons la nécessité d'une éducation et d'une formation en langue maternelle et en langues de grande communication.

3. Il existe une relation d'interdépendance entre l'éducation et les changements d'ordre démographique et social. Les rapports entre l'éducation, l'âge nubile, la fécondité, la mortalité, la mobilité et la vie active sont étroits et complexes. L'amélioration du niveau d'éducation des femmes et des jeunes filles contribue à rendre celles-ci plus autonomes, à repousser l'âge du mariage et à réduire la taille des familles. Les enfants dont les mères sont mieux instruites ont généralement de meilleures chances de survie. La généralisation de l'éducation est également un facteur qui agit sur les migrations internes et la composition de la population active.

Partant de ce principe, je déduis que la forte scolarisation des femmes va favoriser une meilleure mise en place des dispositions métacognitives et cognitives des enfants, car elles constituent les premières ouvrières dans le processus d'éducation de ceux-ci.

4. L'éducation et la formation devraient préparer les jeunes à affronter le monde complexe d'aujourd'hui, à entreprendre une carrière et à embrasser la vie professionnelle. Les possibilités de trouver un emploi rémunéré dépendent du contenu des programmes d'étude et de la nature de la formation reçue. L'inadéquation et la disparité du système d'enseignement par rapport au système de production peuvent être à l'origine du chômage et du sous-emploi, de la dévalorisation des qualifications et, dans certains cas de l'abandon des zones rurales, par les gens qualifiés, au profit des zones urbaines, et de l'exode des cerveaux. Il est donc essentiel d'encourager une évolution harmonieuse de systèmes d'enseignement et de systèmes économiques et sociaux propices au développement durable.

Considérant ce principe, nous admettons que la formation basée sur le bilinguisme langue nationale-français favoriserait une intégration du diplômé dans son milieu immédiat d'abord, dans l'espace francophone ensuite, et dans le monde enfin s'il apprend d'autres langues de grande communication.

Au nombre des objectifs, il s'agit de :

- Ouvrir à tous, les portes d'un enseignement de qualité, la priorité étant accordée à l'enseignement primaire et technique ainsi qu'à la formation professionnelle ; de

lutter contre l'analphabétisme et d'éliminer les disparités entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'enseignement, la poursuite des études et l'octroi de bourses ;

- Promouvoir l'enseignement non classique dans l'intérêt des jeunes et garantir l'égalité d'accès des femmes et des hommes aux centres d'alphabetisation ;
- Améliorer le contenu des programmes d'enseignement de manière à mieux faire comprendre les corrélations entre la population et le développement durable, les problèmes sanitaires, et l'égalité des sexes et à accroître la responsabilité dans ces domaines.

Nous partageons entièrement ces principes et ces objectifs. Nous réitérons la nécessité d'alphabetiser, d'éduquer en priorisant la langue maternelle de l'individu.

4.2.8.5 Elaborer les programmes et les curricula en harmonie avec les contenus de l'éducation selon l'UNESCO

En préface à l'ouvrage de Rassekh et Vaideanu (1987), on peut lire « L'étude de l'évolution des contenus de l'éducation s'inscrit dans la réflexion générale sur l'avenir de l'éducation qui figure au nombre des missions, permanentes confiées à UNESCO par la communauté internationale. C'est pourquoi la conférence générale a décidé, à sa vingt et unième session, que l'UNESCO, pour donner suite au colloque sur l'évolution souhaitable des contenus de l'éducation au cours des deux prochaines décennies (Paris, 1980), publierait une étude sur « l'évolution de l'ensemble au contenu de l'éducation à la lumière des exigences du monde du travail et du progrès de la science, de la technologie et de la culture » telle est l'origine du présent ouvrage.

Pour préparer cette publication, l'organisation a fait réaliser cinq études de cas (Chine, Etats-Unis, Hongrie, Pays-Bas, Philippines) sur l'évolution des contenus de l'enseignement général au cours des deux prochaines décennies, et a demandé à deux spécialistes S. Rassekh (Iranien) et G. Vaideanu (Roumain), d'en effectuer la synthèse afin de cerner les grandes orientations qui se dessinent en matière d'élaboration des programmes éducatifs.

Ce qui a capté le plus notre attention dans cet ouvrage, ce sont les perspectives fondées essentiellement sur l'interdisciplinarité. Ainsi, nous considérons

qu'il est important que les enseignants de toutes les disciplines s'impliquent dans l'enseignement du français dans le contexte béninois.

Par ailleurs d'autres aspects importants ont été abordés à savoir les thématiques telles que : vers des méthodologies pertinentes, les acquis de la recherche et la mise en œuvre des nouveaux contenus, l'UNESCO étant le carrefour pour les échanges en matière d'éducation, la formation initiale et continue des enseignants.

4.2.8.6 Tenir compte de la société et des processus psychologiques.

Vygotsky (1978) expose essentiellement des approches psychologiques fondées sur le cognitivisme. Il montre que l'éducation se fait en rapport étroit avec l'évolution de la société. Il recommande qu'il faille tenir grand compte des cultures des peuples.

Nous nous accordons à son raisonnement cognitif selon lequel les cultures des peuples influencent les dispositions cognitives des individus. Pour lui tout système cognitif est lié aux connaissances, à leur traitement et aux inférences.

Pour notre part, nous acceptons et nous défendons qu'en situation de bilinguisme, il faut prendre en compte la langue maternelle en situation d'étude d'une langue étrangère.

4.2.8.7 L'importance des théories de communication en didactique des langues

L'enseignement-apprentissage est un acte de communication. Corriger les erreurs des apprenants c'est exploiter les meilleures méthodes de communication pédagogique en amont et analyser les erreurs des apprenants en aval en vue de mieux les aider à acquérir les bonnes aptitudes linguistiques. C'est pourquoi nous jugeons nécessaire d'exposer dans le présent travail quelques données de communication adaptées surtout aux réalités cognitives. En effet la plus grande partie de l'activité cognitive de l'homme est centrée sur la communication avec l'environnement c'est-à-dire que l'homme est consacré à l'interprétation des données de son environnement social et à la régulation de son comportement dans cet environnement.

Nous exposons essentiellement l'histoire des théories de communication selon quelques écoles. Nous distinguons :

4.2.8.7.1 L'école de Chicago

Créée vers 1910, elle a élaboré la théorie écologique de la communication. Son analyse porte sur l'interaction sociale définie comme étant « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur les actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate. » Elle concerne la communication verbale ou non verbale. La communication selon la théorie écologique est intersubjective. L'analyse a trois enjeux :

- un processus d'influence de l'émetteur sur le récepteur pour le faire évoluer dans ses décisions comportements et pratiques.
- la situation de communication qui met en jeu l'évolution des rapports de pouvoir et de dépendance.
- la relation qui met en évidence les rapports institutionnels et les rapports affectifs entre les sujets parlants dans une situation d'interaction.

4.2.8.7.2 L'école sémiologique

Elle a donné naissance à la théorie linguistique de la communication qui est l'étude du sens des signes et de leur interprétation.

Dans les années 1950, l'anthropologue structuraliste Claude Lévi Strauss définit la linguistique comme « la plus exacte des sciences humaines et humaine des sciences exactes. »

4.2.8.7.3 L'école de Palo Alto (San Francisco Californie)

Inspirée par G. Bateson, l'école de Palo Alto a beaucoup travaillé sur la communication interpersonnelle. Son approche se caractérise par :

- la dimension culturelle
- la dimension systémique qui implique que tout changement affectant l'un des éléments entraînant un changement chez les autres éléments :
- la dimension des registres de la communication interpersonnelle (verbal et non verbal) et les éléments paralinguistiques (non verbal) apparaissant dans le langage silencieux.

L'école de Palo Alto considère deux axiomes :

- a- on ne peut ne pas communiquer ; il est impossible de ne pas communiquer c'est-à-dire que activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message.
- b- la communication implique au moins deux personnes.

4.2.8.7.4 L'école de Francfort

C'est une école philosophique allemande qui se développe à partir de 1923. elle se base sur l'analyse marxiste et freudienne pour forger son outil de base : la théorie critique qui s'inspire de la sociologie, la psychologie et la philosophie. Elle entend analyser tout ce qui est d'ordre de la société, du langage et de l'art.

Dans les années 50, elle va critiquer les médias, par rapport à leur fonction d'uniformisation de la pensée ou de propagande idéologique. Depuis les années 70, Jürgen Habermas a assuré la prospérité et la pérennité de l'école en développant une réflexion féconde et rigoureuse des notions d'opinion publique et d'espace public.

4.2.8.7.5 L'école cybernétique

Le mot cybernétique vient du grec « Kubernetes » qui veut dire « pilote ou gouvernail ». la cybernétique étudie les régulations et la communication chez les êtres vivants et les machines construites par l'homme.

Développée à partir des machines par Wiener en 1948, le modèle cybernétique introduit la notion de feed-back ou rétroaction. Le feed-back peut être positif ou négatif et il peut accentuer ou réduire la communication.

L'approche cybernétique utilise la notion de système définie comme « un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. »

L'enseignant étant un communicateur, la revue de ces théories et écoles apporte des clarifications à la présente thèse.

Au total ; nous pouvons dire que ces différentes théories sont exploitables pour améliorer les activités d'enseignement-apprentissage en général, et celles de la didactique du français en particulier.

4.2.8.8 Savoir créer un esprit d'équipe en enseignement-apprentissage des langues.

L'ouvrage expose fondamentalement le passage du groupe à l'équipe puis la réflexion de l'équipe à son action. Pour les auteurs, l'équipe n'est pas un concept fertile et complexe. Equipe n'est pas un rassemblement : elle se différencie de toute idée d'anonymat, de masse imprécise et de foule. Mais même un rassemblement de personnes dans la rue, un attroupement devant un magasin ou devant un arrêt d'autobus ne constitue pas une équipe. L'équipe est plus qu'un ensemble de personnes. C'est un groupe d'être humains agissant ensemble. L'équipe serait aussi un petit ensemble de personnes communiquant entre elles. L'équipe, quelle que soit sa dimension précise, ne se met en mouvement que par rapport à un but connu des participants et accepté par eux. On voit bien dans l'équipe apparaître cette idée d'intérêt collectif coiffant l'intérêt individuel.

En fait, selon les auteurs de l'ouvrage, l'équipe tient son origine linguistique de l'allemand "skip" qui veut dire "bateau" et qui a d'ailleurs donné en anglais "ship". C'est un vieux mot de la langue française, assez peu usité, formé sur l'allemand skip, c'est-à-dire le mot esquif qui signifie petit bateau fragile qui a donné équipe. Quand on parle d'équipe, cela peut faire penser à : amicale, association, atelier, bande, cercle, clan, classe, clique, club, commando, communauté, compagnonnage, corporation, couple, écurie, équipage, escouade, escadrille, file, gang, jurande, orchestre, parti, secte, société, staff, syndicat, team, train.

Dans leur document les auteurs expliquent que le mot équipe fait largement partie de notre quotidien linguistique français par les expressions :

Faire équipe avec, faire partie d'une équipe, avoir l'esprit d'équipe, être chef d'équipe, être un homme d'équipe, constituer la fine équipe, la belle équipe, une équipe montante, une équipe d'enfer, etc. la liste n'est pas exhaustive. En définitive, le mot équipe renvoie à :

- Travail
- Management et encadrement
- Communication
- Organisation des tâches et complémentarité
- Objectif, délégation

Il y a beaucoup d'avantages à travailler en équipe car elle donne des forces, accroît l'ambition, va toujours plus vite en gagnant du temps dans la réalisation de certaines tâches et dans la synchronisation, rend plus intelligent, se trompe moins, aide à se motiver donc à se mouvoir, développe les échanges et offre un champ fertile pour les valeurs morales.

Celui qui dirige une équipe doit être un manager. A l'origine étymologique, selon les auteurs, dans management, nous avons "manus" la main. La main qui représente à la fois le symbole de la direction c'est-à-dire celle qui dirige et de la direction c'est-à-dire celle que l'on prend. Cela évoque forcément le pouvoir, la maîtrise, voire aussi la manipulation et sa connotation négative. Un bon manager doit intégrer dans sa réflexion et dans son action deux dimensions :

- celle de la production c'est-à-dire le fait de devoir faire fonctionner votre service de manière optimale, d'atteindre des buts précis ;
- celle des hommes c'est-à-dire le fait de rechercher leur satisfaction dans le travail, de veiller au plus grand épanouissement des hommes à travers les relations humaines.

Le chef doit être un manager participatif ou encore un manager interactionniste. Il doit être un homme de communication et de relations humaines qui établit une relation permanente de cause à effet de la production aux hommes et des hommes à la production. Les ingrédients de base du management participatif sont : l'intégration, l'organisation, la concertation, l'anticipation. Le chef d'équipe est un acteur permanent jouant deux rôles simultanément résumés dans le tableau ci – après :

Le relationnel	Le pilotage
Il informe, communique, explique	Il définit les fonctions
Il rassemble, fédère	Il organise le service
Il guide, conseille, oriente, forme	Il programme et planifie
Il motive, entraîne	Il sert d'arbitrage et de médiateur
Il coordonne	Il définit et propose les objectifs
Il reconnaît, valorise	Il délègue et responsabilise
Il exprime un jugement	Il gère les erreurs et les conflits
Il représente le groupe auprès des autres	Il assume le groupe dans le système hiérarchique
Il est l'interlocuteur des autres auprès du groupe	Il représente la hiérarchie auprès du groupe.

Tableau 17 : Responsabilités du chef d'une classe de langue ou de l'enseignant-manager

Toutes ces données théoriques constituent une orientation dans mon raisonnement précisément au niveau de ma réflexion sur l'approche didactique. Ces données théoriques exposant les relations du chef d'équipe avec les membres de l'équipe, elles me permettent d'orienter le management de l'équipe, elles me permettent d'orienter le management de l'enseignant qui doit avoir pour objectif d'amener les apprenants à commettre moins d'erreur.

Objectif la comparaison terme à terme rigoureuse et systématique de deux langues à tous les niveaux pour en évidence leur différences et pour mieux comprendre certaines difficultés relatives à l'apprentissage de L2 par rapport à L1. La démarche contrastive s'adapte à l'étude que nous avons faite. Toutefois, je ne l'ai pas appliquée de façon systématique encore moins dans tous les cas d'analyse. C'est justement par ce que l'apprentissage ne relève pas de la seule discipline français, bien au contraire de la majorité des disciplines dans le système éducatif béninois. Alors nous avons complété l'approche contrastive par les approches interdisciplinaire et cognitive. Ainsi notre approche d'analyse des erreurs

linguistiques se base essentiellement sur l'étude contrastive, sur l'approche et sur l'approche cognitive.

L'analyse contrastive part du principe selon lequel toute erreur commise par l'apprenant trouve sa source dans la langue maternelle à cause du phénomène d'interférence, l'apprenant possédant déjà un bagage linguistique, dans la langue maternelle et son stade de développement cognitif est plus avancé dans la langue maternelle L_1 que dans la langue cible L_2 . De plus, les apprentissages dans les autres disciplines différentes du français constituent également une autre raison de conditionnement cognitif. D'où la nécessité d'élargir l'approche d'analyse des erreurs linguistiques en associant rigoureusement les contrastes, l'interdisciplinarité et la cognition. Pour comprendre d'avantage les données qui m'ont orienté à ce postulat théorique, je propose la synthèse analytique de quelques ouvrages.

4.2.9 Education pour tous pour le développement durable

Le développement consiste, selon une définition simpliste, en l'amélioration de conditions d'existence de la personne humaine satisfaite du point de vue des besoins fondamentaux et épanouie. Pour y parvenir, l'instruction pour tous, l'accès de tous à l'information, l'éducation pour tous, constitue des priorités majeures.

L'éducation se fait essentiellement à partir du langage, de la communication, du transfert d'informations et de comportements. Sur cette base, les langues jouent un rôle déterminant. C'est la raison pour la quelle une réflexion sur la politique linguistique au Bénin, permet de clarifier certains sous-entendus et des non-dits.

En effet, d'un point de vue théorique, il existe des documents qui justifient une politique linguistique.

Il s'agit :

- du Discours programme du 30 novembre 1972 ;
- du Discours d'orientation Nationale du 30 novembre 1974 qui s'inscrit dans la même vision que le précédent en recommandant la revalorisation des cultures, des langues et des traditions béninoises ;
- de l'ordonnance N°75-30 du 23 juin 1975 et de la loi Fondamentale de 1977 en son article 3 qui précisent les positions en faveur de la revalorisation des cultures, des langues et des traditions endogènes ;
- de l'article 11 de la constitution du 11 décembre 1990 qui stipule que toutes les communautés composant la nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs

langues parlées et écrites et de développer leur propre culture tout en respectant celles des autres. L'Etat doit promouvoir le développement des langues nationales d'intercommunication ;

- de la charte culturelle de la République du Bénin fixée par la loi N°91-006 du 25 février 1991 qui annonce dans ses articles 17, 18 et 21, la nécessité impérieuse de développer les langues nationales indispensables pour le développement culturel et social ; la nécessité d'alphabétiser et d'éduquer les adultes non scolarisés en vue de renforcer la démocratie et le développement puis selon moi de renforcer les capacités d'encadrement des élèves par les parents ; la nécessité d'introduire progressivement et méthodiquement les langues nationales dans l'enseignement ;
- de la loi N°2003-17 du 11 novembre 2003 portant sur l'orientation de l'éducation nationale en République du Bénin et qui formule en son article 8 que l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et en langues nationales et que les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicule d'enseignement dans le système éducatif.

Théoriquement, des textes tirés de documents divers et des actes juridiques existent pour fonder une politique linguistique. En revanche, d'un point de vue pratique, les langues nationales ne remplissent pas encore leurs fonctions instructives, didactiques dans le processus d'enseignement, d'apprentissage au Bénin. Pour corriger cette mauvaise exploitation des langues nationales, les participants au Forum National sur l'Education en février 2007, ont décidé de la revitalisation des langues nationales et ont préconisé la méthodologie suivante :

- éduquer par l'opérationnalisation de l'approche bilingue français/langues maternelles nationales, enseignés simultanément dans les trois ordres d'enseignement préscolaire, secondaire et supérieur. L'objectif est de partir de l'écriture et de la lecture maîtrisées des langues nationales pour enseigner les cultures qu'elles véhiculent dans ce qu'elles ont de positif et de grand, afin de réconcilier l'élève, l'étudiant, avec lui-même et avec son milieu ;
- définir préalablement les modalités d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel béninois ;
- expérimenter avant de généraliser.

Le chronogramme recommandé par le forum propose une phase expérimentale allant de 2008 à 2014 avec la contribution de la CTIS de langues

nationales, de l'Institut des Langues et Cultures Africaines et de ses commissions techniques, qui sont à créer.

La décision du forum et sa proposition de chronogramme prouvent que les expériences antérieures ne sont point capitalisées au vu des six années d'expérimentation prévues, qui présagent une fois encore d'une spéculation théorique et d'une inertie desdites langues nationales voire de leur proscription du système éducatif formel tant les ratés seraient obtenus par cette inefficacité.

Parlant d'expérimentation, il y en a eu. Il s'agit de corriger les insuffisances de l'enseignement des langues nationales pendant la période révolutionnaire : 1975 - 1989 ; de l'enseignement des langues nationales pendant la période des Nouveaux Programmes d'Etudes : 1998-2006.

Ces expériences sont assez suffisantes pour proposer de façon systématique la généralisation de l'enseignement des langues nationales du préscolaire au supérieur. Il s'agit en clair de produire des manuels et des outils didactiques, de former les formateurs, de créer une Académie des langues nationales pour accompagner cette généralisation. D'ailleurs, la nécessité d'être instruit et d'être éduqué dans sa langue maternelle n'est plus à démontrer.

Joelle Proust, chercheur à l'Institut Jean Niad du CNRS, réfléchissant sur la cognition naturelle, expose dans le magazine *Sciences et Avenir*, N°132 octobre / Novembre 2002, Hors-série intitulé le non sens et la science ce qui suit :

« Des Travaux récents en psychologie du développement montrent que tout homme vient au monde équipé de principes et de connaissances spécialisées, adaptées à cinq grands domaines : physique, biologique, langagier, psychologique et social. Comment la science peut-elle être enseignée ? Nous suffit-il d'exposer les connaissances de manière progressive et systématique, passant du simple, au complexe, des vérités fondamentales aux vérités dérivées, de manière à faire saisir par l'élève les relations objectives entre les lois ? Depuis le « Discours de la méthode », on sait que non : la présentation objective du vrai ne suffit pas ²⁰⁴ convaincre ; il faut faire la part des résistances de l'enseigné et des préconceptions qui le détournent du vrai. Mais d'où viennent donc ces préjugés ? Les penseurs classiques y voyaient les scories de ce qu'on appellerait aujourd'hui l'héritage culturel : vérités d'hier acceptées dès l'enfance, faussetés indéracinables d'aujourd'hui – concepts obsolètes, cosmogonies dépassées, généralisations abusives ... Chacun de nous naît armé d'une esquisse de ce qui deviendra ce qu'on

appelle un savoir « populaire » ou « ordinaire » (en anglais folk / ordinary Knowledge). Une esquisse seulement : cette structure informationnelle pré spécialisée est présente dans l'individu à titre de prédisposition innée à catégoriser le monde autour de lui et à raisonner à son propos. Mais il faut, bien entendu, que l'enfant soit de surcroît exposé à un environnement physique et social déterminé pour que ce savoir se constitue à partir des dispositions innées... Enfin, un ensemble de capacités grammaticales innées permet à l'enfant d'entrer sans effort dans l'apprentissage de sa langue, et à l'adulte d'avoir une intuition grammaticale, indépendamment de son niveau de scolarisation. » Dans la même vision, L'UNESCO, à travers la déclaration de principe de Genève de 2003, l'Agenda de Tunis 2005 et les nombreuses publications de ses experts, affirme que l'enfant acquiert mieux et plus rapidement la connaissance si celle-ci est impartie dans sa langue maternelle ; que l'homme est aliéné s'il n'est instruit dans sa langue maternelle ou que l'homme n'acquiert durablement et fermement des connaissances, compétences et concepts scientifiques nouveaux que dans une langue bien maîtrisée (sa langue maternelle) avant de les acquérir dans une deuxième ou troisième langues. Aujourd'hui, l'approche par compétences souhaitée même par l'UNESCO, n'est véritablement efficace que dans un contexte d'enseignant / apprentissage en langue maternelle. Et jusqu'à preuve du contraire, le français n'est pas la langue maternelle des Béninois. Ainsi, il est impérieux de redéfinir le statut des langues nationales béninoises en leur accordant un statut de langues officielles utilisables dans l'administration et dans le système éducatif formel comme instruments d'instruction, d'information, de communication, d'éducation et de développement. La solution idéale pour le partage démocratique du savoir scientifique endogène et du savoir scientifique mondial, c'est l'éducation par un savant dosage multilingue progressif : langue maternelle + français + anglais + autres. Il s'agit là d'un multilinguisme pragmatique qui tient compte des réalités socioculturelles béninoises, des exigences de la francophonie et de la communication à l'échelle mondiale avec l'anglais comme langue privilégiée.

Notre postulat de multilinguisme progressif se justifie par les dispositions métacognitives et cognitives liées à l'apprentissage des langues. La capacité des apprenants de décoder dans une deuxième langue, dans une troisième, etc, diminue au fur et mesure et devient quasi impossible lorsque la langue cible L₂ ou L₃ exploite de nombreux métaphores. Lorsqu'on se penche sur les figures de style en général et

les métaphores en particulier, on constate que la transférabilité n'est pas évidente de L₁ à L₂. En effet, les articles consacrés au mécanisme de transfert linguistique de L₁ à L₂ dans le cadre de la Markedness Theory (Kellerman : 1977, 1978, 1983) et (Jordens et Kellerman : 1981) ont montré les facteurs pouvant faciliter ou bien bloquer le transfert linguistique. Le premier facteur est la perception qu'a l'apprenant de la distance qui sépare L₁ de L₂ (perceived distance), celle-ci changeant avec l'acquisition progressive des structures de la langue cible. Or les nombreuses erreurs linguistiques commises par les apprenants fonophones interrogés, en administrant le test de Chaudenson dans ce travail de recherche, montrent que l'acquisition progressive des structures du français est lente. Le second facteur est le caractère plus ou moins marqué (Markedness) d'une structure de L₁.

Les problèmes de cognition dépendent aussi de la nature lexicale du signe linguistique. Ils apparaissent souvent en relation avec des cas de polysémie/homonymie. (Levenston 1979 :152 et Laufer 1994 :105). On peut aussi admettre que les caractères provisoires et instables des interlangues des apprenants impliquent l'approximation par rapport aux formes et aux significations de la langue cible (Selinker : 1972 ;Kielhöfer et Börner :1979). Il faut tenir grand compte du niveau cognitif des apprenants en contexte de bilinguisme ou de multilinguisme (Johnson : 1989).

Pour éviter les difficultés cognitives liées à la transférabilité de L₁ à L₂, il est plus indiqué d'apprendre dans sa langue maternelle. Lorsqu'on parle de l'enseignement des langues nationales, l'on se préoccupe sans détour de leur orthographe. En ce qui concerne les langues gbe dont fait partie le fngbé l'OUSG (Orthographe Uniforme Standard Gbe) proposée par Capo (2000) peut être adoptée et utilisée. Cette orthographe a un soubassement idéologique et ambitionne de minimiser les différences dialectales pour que les textes d'un dialecte puissent circuler dans les autres communautés dialectales.

206

Mais comme nous avons postulé pour le multilinguisme progressif, il s'agit surtout de réfléchir sur des approches plus efficaces d'enseignement/apprentissage du français. A ce sujet, Ajiboye (1987) précise que les nombreuses théories et méthodes pédagogiques proposées par les didacticiens prouvent l'attention accrue accordée à l'enseignement du français langue étrangère. Malheureusement, il aboutit à la conclusion qu'aucune de ces théories pédagogiques n'a produit un résultat satisfaisant, car l'attention, a été toujours portée sur la grammaire dans son

élaboration. Or le but de toute langue est la communication. C'est pourquoi, je partage sa position de la méthode du CLT (Communication Language Teaching) examinée par Stern (1981). Contrairement à la tendance de privilégier la structure, la grammaticalité et la formalisation du processus linguistique, le CLT favorise l'intentionnalité et le sens. La méthodologie communicative ne prescrit pas l'apprentissage de la grammaire, mais encourage l'acquisition et l'apprentissage de la langue par l'expression orale et écrite en favorisant la réalisation simultanée de trois opérations linguistiques liées à la structure, à la fonction et à l'expérience comme ci-après :

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Structure : Les traits Formels	Fonction : Le discours	Expérience : La langue en situation de communication

Tableau 18 : Niveau de compétence communicative

4.3 Conclusion partielle

L'UNESCO indique que les méthodes d'enseignement des langues évoluent constamment, et peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre, voire au sein d'un même pays, en fonction de la conception de la langue qui prévaut et des modèles didactiques appliqués dans le domaine linguistique, ainsi qu'en fonction du rôle dévolu à la langue enseignée. Dans le contexte béninois, le français devrait être enseigné en partenariat avec les langues maternelles des apprenants.

Après avoir identifié les erreurs et leurs causes probables dans le chapitre 3, il a été question, dans ce chapitre, de proposer des méthodes didactiques pour les corriger d'une part, d'autre part pour conduire de façon plus efficace les activités d'enseignement/apprentissage des langues en situation de bilinguisme ou de multilinguisme. La déclaration universelle des droits linguistiques (Barcelone, 1996), la déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée en 2001 et la constitution béninoise du 11 décembre 1990 garantissent ce multilinguisme fonctionnel dans la vie active et dans le monde scolaire.

CONCLUSION GENERALE

0.1 Récapitulatif

La présente thèse structurée a proposé l'étude des erreurs linguistiques des apprenants fonphones du français dans le système éducatif formel. Nous avons passé en revue quelques généralités sur la description linguistique en donnant des éléments d'approches théoriques méthodologiques et en présentant les données collectées. Nous avons premièrement fait la synthèse analytique d'ouvrages portant sur l'objet de notre thèse et la revue de quelques théories exploitables en analyse des erreurs linguistiques puis nous avons formulé notre postulat théorique basé essentiellement sur la réflexion de Krashen (1982). Ensuite nous avons présenté les données collectées, nous avons spécifié la taxinomie des erreurs et nous avons proposé leur analyse. Enfin nous avons fait la proposition d'approches didactiques. Nous avons classé et analysé les erreurs linguistiques des apprenants en tenant compte des principes linguistiques et cognitifs.

Tout, dans les données recueillies et analysées, indique que la didactique du français en milieu bilingue ou multilingue francophone doit être basée sur les différentes langues en présence, d'où l'importance de la linguistique différentielle ou contrastive. Il ne s'agit point d'inculquer à des apprenants un champ linguistique d'une langue cible mais de partir de la culture, des dispositions métacognitives et cognitives de ceux-ci pour entretenir, un partenariat entre les langues en présence pour mieux enseigner la langue cible qu'est le français. Même relativement intelligents, les apprenants ont une connaissance limitée du fonctionnement de la langue française c'est-à-dire une vue plus ou moins limitée pour se prévaloir de la maîtrise de cette langue. Les diverses erreurs linguistiques dont nos travaux en ont fait un objet d'analyse, n'empêchent pas les acteurs du système éducatif de relever le défi. Leur discours réserve souvent la plus belle part d'optimisme malgré la baisse de niveau des apprenants constatée dans les milieux scolaires. Bien qu'ils puissent s'y sentir diversement responsables, les acteurs du système éducatif béninois ont tendance à polémiquer sur des données théoriques au lieu de s'investir dans des pratiques expérimentales bénéfiques aux apprenants. Différents dans les attitudes par rapport à la matière enseignée, les enseignants reconnaissent que les échecs massifs dans le système sont dus à la non maîtrise du français par les apprenants. Ainsi, l'interdisciplinarité s'avère indispensable surtout que le français est une

discipline transdisciplinaire. Nous voudrions nous permettre de faire quelques observations et suggestions :

- l'enseignement du français en milieu bilingue ou multilingue a des implications pédagogiques qui doit associer langue française et langues des apprenants pour montrer à ceux-ci les écarts linguistiques et les difficultés d'apprentissage ;

- empêcher les expressions maladroites issues des milieux marginaux que Sah (1991) a appelé *krakagbè* ou d'un idiome hybride combinant une langue nationale et le français, idiome que Tossa (1998) a appelé *franfon* dans laquelle la langue nationale impliquée est le *fɔn* ;

- les approches didactiques doivent être l'apanage des instituteurs, des professeurs, des pédagogues, des didacticiens et des chercheurs. Il serait bénéfique qu'ils participent tous à la recherche sur l'enseignement du français ; cela a des implications bénéfiques pour les formations des formateurs et pour les échanges scientifiques. Ainsi on aurait dû éviter les nombreuses polémiques qui s'observent actuellement sur les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE), lesquelles justifient l'efficacité desdits programmes d'une part et fustigent leur influence négative sur le rendement des apprenants d'autre part.

- l'utilisation des langues béninoises dans l'enseignement du primaire au supérieur pour toutes les disciplines s'avère indispensable. Elles entretiendront un partenariat avec le français qui sera au niveau international une langue d'ouverture selon Capo (2002).

- oser faire l'expérience de l'éducation en langues maternelles béninoises de la maternelle à l'université en vue de faire une comparaison plus objective dans les décennies à venir entre les niveaux des apprenants instruits uniquement en français et ceux instruits selon un système bilingue ou multilingue.

Dans ce travail de recherche, nous avons par ailleurs montré que, si même des erreurs linguistiques sont communes aux apprenants du français à cause de la complexité de cette langue, certaines sont relatives au conditionnement cognitif de l'apprenant. La langue maternelle L_1 est la base dans une large mesure d'un tel conditionnement cognitif. Après avoir présenté lesdites erreurs et les limites d'une approche pédagogique curative focalisée sur l'élimination des erreurs, nous avons soutenu l'hypothèse que l'apprentissage du français en milieu bilingue ou multilingue soit fait en partenariat avec les langues maternelles des apprenants. S'il est vrai que

l'orthographe du français est l'une des causes majeures de la difficulté de cette langue, il n'en demeure pas moins vrai que la conjugaison l'est également. C'est pourquoi les approches didactiques doivent mettre l'accent sur la grammaire, l'orthographe, la conjugaison. L'enrichissement lexical est souvent fonction de la culture de l'apprenant et de sa curiosité au cours de l'apprentissage de la langue. Que dire encore sur l'implication de L₁ dans l'apprentissage de L₂ ? L'approche est double : tenir compte de l'influence de L₁ sur L₂ ou ignorer l'influence de L₁ sur L₂. Même si l'interférence linguistique et le conditionnement cognitif ne sont pas reconnus par tous les professeurs de français et les instituteurs au Bénin, nous préconisons que l'explication de ces phénomènes d'interférence et de cognition fasse partie des animations pédagogiques. La prise en compte de L₁ dans l'apprentissage de L₂ ne garantit pas forcément l'efficacité de l'acte d'enseignement apprentissage à cause surtout de la complexité du français, mais d'une manière générale, elle clarifie les rapports entre les deux langues partenaires et oriente les activités pédagogiques dans une perspective contrastive. Le français ne doit plus être vu comme une langue si prestigieuse au point de négliger les langues nationales. Selon Midiohouan (2002) : « Malgré son importance, reconnue de tous, dans le fonctionnement de l'Etat, le prestige du français est en train de s'effriter avec le temps.... l'attachement viscéral de l'écrasante majorité des Béninois à leurs langues nationales fait de celles-ci, à la faveur de l'effritement du prestige du français, les langues les plus utilisées. » Il faut soutenir sans risque de nous tromper qu'une planification et un aménagement linguistique s'impose dans le système éducatif pour une didactique systématique des langues maternelles béninoises, du français et de l'anglais dans une logique de nationalisation et de mondialisation.

0.2 Portée scientifique

Le présent travail de recherche s'est inscrit dans une triple approche : linguistique, pragmatique et didactique. Cette triple approche a pour base l'analyse cognitive et linguistique des erreurs.

Ainsi pour mieux comprendre les erreurs linguistiques des apprenants fonphones en apprentissage du français, il a fallu inscrire lesdites erreurs dans un cadre linguistique et en définir la typologie selon les approches de description linguistique.

Aussi l'approche pragmatique a-t-elle été envisagée pour l'analyse des erreurs linguistiques dans une perspective des sciences cognitives d'une part, et pour la proposition d'éléments didactiques en rapport avec la pédagogie des langues d'autre part.

Enfin l'approche didactique nous a permis de faire dialoguer la linguistique appliquée, l'analyse des erreurs linguistiques et la didactique des langues en vue de proposer des données de linguistique théorique exploitables en pédagogie des langues.

Notre travail ayant porté sur l'analyse des erreurs linguistiques, la principale théorie que nous avons exploitée est celle de Krashen (1982). Toutes les autres approches théoriques qui ont orienté notre réflexion doivent être considérées comme secondaires ou complémentaires.

Cette approche par convergence de théorie linguistique, pragmatique, didactique pour laquelle nous avons opté, est due à la transversalité des questions de langues et de langage. Quant à la théorie de Krashen (1982) basée sur l'analyse linguistique et cognitive des erreurs linguistiques elle est une théorie qui nous a permis d'étudier l'acquisition d'une langue L₂ par des apprenants locuteurs de L₁.

Si nous avons choisi étudier les influences possibles de L₁ (fon) sur L₂ (français) dans l'analyse des erreurs linguistiques c'est parce que nous accordons une place déterminante à L₁ dans l'acquisition du langage et des langues. Pour plusieurs scientifiques et pour nous également, les langues maternelles sont très importantes dans le développement psychomoteur, affectifs et cognitif de l'enfant. C'est sans doute ce qui justifie le plaidoyer fait par certains linguistes béninois du Laboratoire de Dynamique des Langues et Cultures à Calavi (LABODYLCAL) et du Laboratoire International-Gbè, pour l'introduction des langues maternelles dans le système éducatif béninois. Leur plaidoyer s'inscrit dans la même vision que la conclusion tirée par Lê Thanh Khoy dans son ouvrage intitulé " L'industrie de l'enseignement " publié aux éditions de Minuit : « Toute éducation est socialisation. Ni l'enfant, ni l'adulte ne peuvent être dissociés du milieu culturel dans lequel ils sont nés. Or la langue constitue un élément essentiel de ce milieu : elle n'est pas seulement un complexe de mots et de formes grammaticales, mais surtout le véhicule des concepts et des traditions du groupe social, c'est-à-dire de sa culture. En même temps que l'enfant acquiert cette langue, il assimile le milieu. »

Dans le contexte béninois l'apprenant acquiert le français L₂ en assimilant le milieu de L₁ (langue maternelle ou langue de première socialisation). D'où les erreurs en L₂ pourraient être dues à la complexité de L₂, à l'influence de L₁ sur L₂ ou à l'influence du milieu culturel de L₁ sur L₂. Pour minimiser les erreurs au cours de l'apprentissage d'une langue il est souhaitable que cet apprentissage porte sur la langue maternelle ou la langue de première socialisation du locuteur.

0.3. Perspectives

Le courrier d'octobre 1992 du CNRS (France) numéro 79 sur es sciences cognitives, extrait du site GOOGLE le 18 avril 2008, nous confirme la prise en compte de la cognition dans l'analyse des erreurs linguistiques.

En effet, Jean Lowenstamm expose dans *La syntaxe de la structure sonore* ce qui suit : « La phonologie et la syntaxe ont développé des appareils conceptuels distincts. Toutefois, certains phénomènes suggèrent que la machinerie syntaxique doit pouvoir être intégrée avec profit dans l'analyse phonologique. »

Aussi, Danielle Corbin suggère-t-elle dans *Point de vue linguistique sur les mots construits* qu'une grammaire des mots construits contienne toutes les informations nécessaires à la production et à la compréhension de ces mots.

Pour Benoît Cornulier, réfléchissant sur les effets de sens, les langues révèlent une organisation sémantique plus conforme aux besoins de la communication quotidienne qu'à l'idéal des logiciens.

Par ailleurs François Récanati dans ses travaux sur la pragmatique linguistique écrit : « La compréhension des énoncés, loin de se réduire à un pur et simple décodage est un processus non modulaire d'interprétation qui mobilisent l'intelligence générale et fait largement appel à la connaissance du monde. » tous ces travaux récents montrent que l'acquisition du langage dépend fortement du milieu culturel et du milieu linguistique de l'apprenant. Il faut comprendre que les processus cognitifs sont influencés prioritairement par L1 et par l'environnement immédiat de l'apprenant. Nous soutenons cette proposition par les travaux de Guy Tiberghien intitulés *La mémoire, forme de la cognition* : « Un système cognitif c'est d'abord un système à mémoire. Il n'est donc pas surprenant que la mémoire soit un objet d'étude prioritaire des sciences cognitives. » Nous comprenons davantage la prise en compte des données cognitives dans l'analyse des erreurs linguistiques à travers les travaux de Michel Denis intitulés *Image et description* : « L'homme € 212

plongé dans un univers perceptif et il construit de celui-ci des représentations qui lui servent à préparer ses conduites. »

Dans la même perspective Josiane Bertoncini et Bénédicte de Boysson-Bardies dans leurs travaux sur l'acquisition de la parole écrivent : « Une capacité universelle à percevoir et à produire les sons d'une langue est mis en évidence dès les premiers mois de la vie. »

Enfin les travaux d'Arlette Streri et de Roger Lécuyer intitulés *Les débuts de la connaissance des objets* d'une part, et ceux de Michel Piolat et de Denise Jodelet sur *Le traitement cognitif des objets sociaux* d'autre part confirme l'importance de la prise en compte de l'environnement de l'enfant locuteur de L1 en apprentissage de L2. ils ont montré que : « Avant de savoir agir sur les objets et à partir de ses systèmes sensoriels et perceptifs, le bébé organise son environnement ... La plus grande partie de l'activité cognitive de l'homme est consacrée à l'interprétation des données de l'environnement social et à la régulation du comportement dans cet environnement... La psychologie sociale contribue au champ des sciences cognitives avec le paradigme des représentations sociales, formes de connaissance dont le caractère social tient à leur mode d'élaboration, leur partage, leur fonction dans l'interaction avec le monde et les autres. »

Notre recherche s'est aussi intéressée à la communication dans les activités de pédagogie des langues. Les perspectives de communication pédagogique que nous entrevoyons étudier ultérieurement de façon approfondie dans d'autres travaux, se rapportent aux aspects de la théorie de pertinence de Sperber et Wilson (1985, 1986, 1990, 1993a et 1995) : « plus fondamentalement encore que la capacité de décoder un signal linguistique, c'est la capacité d'attribuer à autrui un état mental qui rend possible la communication humaine. » L'attribution d'intention à la communication formulée par Sperber et Wilson devra être dépassée car elle tient compte des spécificités de l'individu en situation de communication. Bien qu'elles permettent d'observer la pertinence des erreurs linguistiques commises par les apprenants fonphones de français, il faudra observer également les éléments de cognition dans la communication au sein du groupe et en dégager les enjeux en pédagogie des langues. Cette option se justifierait par le fait que la formation des connaissances et les stratégies de raisonnement ne sont pas des processus exclusivement individuels. La communication a toute sa place en linguistique, en

cognition et en pédagogie des langues car elle joue un rôle prépondérant au sein du groupe.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- ABBADIE (C.) CHOVELON (B) et MORSEL (M.), 2002, Français langue étrangère, maternelle et Seconde, l'expression française écrite et orale, PUG, 244p.
- 2- ADENIYI (E.A), 2003, Analyse des erreurs syntaxiques et lexicales dans les écrits des apprenants nigériens de la langue française : cas du village français du Nigéria. Mémoire de DEA, EDP-FLASH-UAC.
- 3- ADJANOHOUN (M.) 2000, Préférence linguistique et Syntaxe des alternances intraphrastiques dans les discours bilingues FON- FRANÇAIS, Mémoire de DEA, EDP-FLASH-UNB.
- 4- AHODEKON (C.) 1998, l'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : Le cas des adultes, Mémoire de maîtrise, UNB- FLASH – DSLC, 76p.
- 5- AÏGNON (A. S.), 2003, Etude contrastive de la morphosyntaxe de l'énoncé du français et du fongbé, Mémoire de maîtrise, UNB-FLASH-DSLC.
- 6- AJIBOYE T., 1987, français langue étrangère: à propos de la nouvelle option pédagogique un cahiers d'études linguistiques n°2, DSLC, FLASH-UAC. PP 84-95.
- 7- AKOHA (B.) 1990, Syntaxe et Lexicologie du fongbé, Thèse de doctorat d'Etat, Paris Sorbonne Nouvelle.
- 8- AKOHA (B.) 1999, Le français et la promotion des Langues béninoises in Langage et Pédagogie n°9, UNB, CEBELAE, Cotonou, pp 7-18.
- 9- AKOHA (B.), 1980, quelques éléments d'une grammaire du fongbé : nominal et syntagme nominal, Thèse de doctorat du 3^{ème} cycle, Université de la Sorbonne, Paris 3.
- 10- AKOHA (B.), 1987, Du français à l'écriture de la langue fon, in Langage et Pédagogie n°6, CEBELAE, Cotonou, pp 94-105
- 11- AMOUSSOU, (R.) 2008 les interférences phonético-phonologiques entre le français et le baatonum et leurs influences sur l'apprentissage de la lecture et

de l'orthographe à l'enseignement primaire : cas de la Circonscription Scolaire de Bembèrèkè, mémoire de maîtrise DSLC- FLASH-UAC, 101 P

- 12- AUSUBEL (D.) et autres, 1978, Educational Technology: a cognitive view, New-York, Holt, Rinehart and Winston.
- 13- AUSUBEL (D.), 1963) Cognitive Structure and the facilitation of meaningful verbal learning. Journal of Teacher Education, 14 : 217-221. 215
- 14- AUSUBEL (D.), 1968, Educational Psychology. A cognitive view. Holt, Rienhart and Winston.
- 15- BADA (H.D.), 1996, Evaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone in test d'évaluation des compétences linguistiques en français, Paris, Didier Erudition, pp 23-29.
- 16- BARTHES (R.), 1906, L'analyse structurale du récit, communications 8.
- 17- BENVENISTE (E.), 1974, Problèmes de Linguistique générale, Gallimard, Paris.
- 18- BERTHELOT et CORNILLIAT, 1988, Littérature : textes et documents, moyen âge au XVI^{ème}, Editions Nathan, Paris, 511p.
- 19- BESCHERELLE, 2000, L'art de conjuguer : 12.000 verbes, Hatier, Paris.
- 20- BIALYSTOK (E.), 1978, A theoretical model of second language learning Language Learning, 28: 29-83
- 21- BONAMI et BOYE, 2001, Supplétion et classes flexionnelles dans la conjugaison du français, GDR de Morphologie 2220 et HPSG 2001 (Colloque).
- 22- BONNARD (H.), 1966, une expérience d'enseignement programmé de la grammaire française in Etudes de Linguistique appliquée, n°4, pp134-150.
- 23- BOUDON (R.), 1968, a quoi sert la notion de structure ? Gallimard, Paris, 244p.
- 24- BOUTON (C.P.), 1969, les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte, Paris, Klincksieck.
- 25- BROOKS (N.), 1960, language and language learning: Theory and pratice. New York, Harourt, Brace and World.
- 26- BURTON (F.) et ROUSSEAU (R.), 1995, la planification et l'évaluation des apprentissages, Ottawa : Saint-Yves Inc, 143p.
- 27- CAPO (H.), 1991, A comparative phonology of GBE, Berlin et Garome : Fort et Labo Gbe (int).
- 28- CAPO (H.), 2002, Enseigner, apprendre ou apprendre, enseigner le /en français en contexte multilingue in cahier d'Etudes linguistiques, n°6, 211p.

- 29- CAPO,(H.) 2000, The new ewe orthography based on the gbe Uniform Standard orthography. Cape Town : Cassas & Garome : Labo gbe (Int)
- 30- CAPO (H.), 2007, Enseignement en langues maternelles pour le développement durable et un Bénin émergent, communication au premier colloque de l'UAC des sciences, cultures et technologies du 25 au 29 juin 2007 au campus d'Abomey-Calavi.
- 31- CARDINET (J.), 1998 b, Evaluation scolaire et pratiques, Pédagogie en développement, Bruxelles : De Boeck, 268p.
- 32- CEBELAE, 1999, Langage et Pédagogie n°9, le français au Bénin, Actes de la Table ronde sur l'enseignement du français au Bénin. 216
- 33- Centres, Départements et Instituts de Linguistique Appliquée d'Afrique noire, 1987, Recherche Linguistique et formation des formateurs : Bilan, évaluation des matériels didactiques, Actes de la 7^{ème} Table ronde. Kigali, 14-22 Janvier 1987.
- 34- CHAUDENSON (R.), 1995, vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone, Paris, Edition Didier.
- 35- CHOMSKY (N.), 1971, Aspects de la théorie syntaxique, Paris, Le Seuil
- 36- CHOMSKY (N.), 1996, Linguistic theory in Robert C. Mead, Jr Editor, New-York.
- 37- CLOSSET (F.), 1967, Formation et perfectionnement des professeurs de langue vivante in le français dans le monde, n°4, pp. 2-5.
- 38- CONCEICAO (Y-S, M.), 2003, Contribution à l'amélioration des pratiques évaluatives dans le cadre des programmes pas compétences (Bénin), BIEF : Louvain-La-Neuve.
- 39- Conseil International de la langue française (CILF), 1987, La solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement, paris, 1701p.
- 40- CORDER (S.P), 1971, Idiosyncratic dialects and error analysis, IRAL 9,2 pp147-200.
- 41- CORDER (S.P.) 1973, Introducing Applied Linguistic, Penguin.
- 42- CORDER (S.P.), 1980 a, Que signifient les erreurs des apprenants ? Languages, n°57, pp 9-15.
- 43- DE SAUSSURE (L.) 2003, temps et pertinence, Eléments de pragmatique cognitive du temps, collection champs champs linguistiques, Editions de boeck. Duculot, 321 p.

- 44- DEBATY (P.), 1967, la mesure des attitudes, Paris, Presses Universitaires de France.
- 45- Delafosse (M.), 1894, Manuel dahoméen. Paris : Ernest Leroux (Edition).
- 46- DESALMAND (P.), 1979, l'explication de texte CEDA, Paris, 190p.
- 47- DESSART (J.P.), 1971, L'apprentissage in Bulletin de psychologie, n°24.
- 48- Di PIERTO (R.J), 1971, Langage structure in contrast. MASS ; Newburg HOUSE Publication.
- 49- DIKI-KIDIRI, 1987, Typologie des manuels didactiques in recherche linguistique – Formation des formateur, Kigali, 1987.
- 50- DIKI-KIDIRI, 1988, Rédaction de dictionnaire monolingues et de lexiques spécialisés in la solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement, pp 31-33. 217
- 51- DJIHOUESSI (B.), 1992, Didactique du français et situations d'enseignement / apprentissage : cas du Bénin, Mémoire de DEA-Paris III- Sorbonne.
- 52- DJIHOUESSI (B.), 2006, Le français, médium d'enseignement des disciplines scientifiques techniques et de formation professionnelle en situation didactique unilingue et bilingue : étude de cas et perspectives (le cas du Bénin, du Mali et du Burkina Faso), Paris Sorbonne Nouvelle, Thèse de doctorat unique
- 53- DOUGLAS (B.H.), 1980, Principles of language learning and teaching, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 276p
- 54- DUBOIS (J.), 1973, Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 516p.
- 55- DUCROT et TODOROV, 1972, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Edition du seuil, Paris, 470p.
- 56- DURKHEIM (E.), 1973, Education et Sociologie, PUF, Paris, 2^{ème} Edition.
- 57- EHRLICH-REMOND et TARDIEU, 1993, composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs, Editions les Actes de la VILLETTE, Paris : Nathan 279-298.
- 58- EMMANONHOUE (Y.), 2006, Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des élèves du niveau 3^{ème} du collège d'enseignement général 1 de Ouidah, Mémoire de maîtrise, UAC-FLASH-DSLC.
- 59- FAUCONNIER G. 1984, Espaces mentaux, Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles, Paris : Minuit
- 60- FREI (H), 1929, la grammaire des fautes, Bellegarde.

- 61- FREUD (S.), 1920, A General Introduction to Psychoanalysis. New-York : Liveright.
- 62- FUCHS (C.) et le GOFFIC (P), 2000, Linguistiques contemporaries, Grenoble, Hachette, 158p.
- 63- GAGNE (R.M.), 1965, The conditions of learning, New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- 64- GALISSON (R) et Coste (D.), 1976, Dictionnaire de didactique des langues, paris, Hachette, 612 p.
- 65- GALISSON (R.) 1971, Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, Paris, Hachette – Larousse, 84 p.
- 66- GALISSON (R.) vocabulaire, livre du maître, Hachette – Larousse, Paris, 12p.
- 67- GARDES -TAMINE J., 1988, les conditions d'acquisition de la métaphore chez l'enfant. Dans groupe de recherches sur la philosophie et le langage : la métaphore. Actes du colloque du 14/15 octobre 1987, cahier n°9, Grenble : université des sciences sociales, 260-271.
- 68- GBAGUIDI (J.), 2002, Dynamique et didactique des langues au cours d'Initiation au Bénin : Cas des écoles primaires de la Commune de Godomey. Mémoire de maîtrise, UAC-FLASH-DSLCL.
- 69- GBAGUIDI (J.), 2005, Analyse des erreurs syntaxiques commises en composition française par les élèves du collège les Pyramides de Cotonou, Mémoire de DEA, UAC, FLASH, EDP.
- 70- GBAGUIDI (J.), 2006, Didactique des Langues nationales au cours primaire au Bénin : Erreur de classification ou redéfinition des contenus et des compétences, communication au 25^{ème} Congrès des langues de l'Afrique de l'Ouest, Ouidah 2006.
- 71- GBAGUIDI (J.), 2007, Aspects psycholinguistiques et cognitifs des erreurs orthographiques liées à l'homophonie chez les apprenants fonphones, communication présentée au premier colloque de l'UAC des sciences, cultures et technologies, du 25 au 29 juin 2007 au campus d'Abomey-Calavi.
- 72- GBETO (F.) et AHOHOUNKPANZON, 2002, Bibliographie analytique de la littérature et des travaux scientifiques sur les langues béninoises, bibliothèque nationale, Porto-Novo, 256p.
- 73- GBETO (F.), 1984, Clefs pour réussir mes épreuves de français Cotonou. Nouvelle Version Inédite, 2002.

- 74- GBETO (F.), 1997, Le Maxi du Centre-Bénin et du Centre-Togo. Une approche auto-segmentale et dialectologie d'un parler Gbe de la section Fon, Köln : Köppe.
- 75- GBETO (F.), 2000a, Du système verbal à la conjugaison français : Le recours aux désinences et bases verbales, Inédit.
- 76- GBETO, (F.), 2004, pour une orthographe tonale pratique de la langue fon. Annales de la FLASH N°9 : 152-169 UAC.
- 77- GBETO, (F.), 2007, Enseignement des sciences exactes en langue fon : vers une approche d'emprunts et de dynamique terminologique, communication à la réunion des experts sur les langues en danger de disparition, organisée par l'unesco à Addis-Abeba, février 2007.
- 78- GBOGBLENOU (R.), 2004 Identité culturelle et apprentissage du français dans les lycées et Collèges de Cotonou : implications socio-culturelles pour les jeunes apprenants, UAC-FLASH-DSL.C.
- 79- GENOUVRIER (E.) et PEYTARD (J.), 1970, Linguistique et enseignement du français, Paris, Larousse, 186 p.
- 80- GENOUVRIER (E.) et PEYTARD (J.), 1970, Linguistique et enseignement du français, Paris, Larousse, 186 p.
- 81- GOUVARD (J.M.) 1998, La pragmatique outils pour l'analyse littéraire, Paris, 188p.
- 82- GREVISSE (M.), 1993, Le Bon Usage, Grammaire française, Duculot, Paris, 1762 pages.
- 83- GROUPE D'ENTREVERNES, 1979, Analyse sémiotique des textes Introduction – théorie – Pratique, Presses Universitaires de Lyon, 207p. 219
- 84- GUEDOU (G.) et KAMULETA, 1987, Problèmes liés à la conception et à l'utilisation des matériels didactiques en Afrique, in Recherche Linguistique et formation des formateurs, kigali, 1987.
- 85- GUEDOU (G.), 1985, Langage et Culture chez les Fon, Paris, Editions Selif, 524p.
- 86- GUILLERMOU (A.), 1975, Textes de la biennale de la langue française, NEA, Dakar – Abidjan, 305p.
- 87- HALTE, J. F. 1992. La didactique du français, collection « Que sais-je ? » Paris, PUF, 127p.
- 88- HÖFTMAN (H.), 2003, Dictionnaire fon-français, Rüdiger Köpper Verlag. Köln.

- 89- HOUIS (M.), 1997, Plan de description systématique des langues négro-africaines in *Afrique et Langage* n°7, pp 5-65.
- 90- HUANNOU (A.), 2001, 300 citations d'auteurs africains, Porto-Novo, Imprimerie Nationale, 110p.
- 91- JAMBIN (A.), 2008, Réflexion sur la didactique des langues, Académie de Toulouse
- 92- JAMES (C.), 1980, *Contrastive Analyses*, Essex, Longman
- 93- JOHNSON J., 1989, Factors related to cross-language transfer and metaphor in bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 10, 157-177
- 94- KECHERS (J.), 2002, Développer et évaluer des compétences à l'école : Vers plus d'efficacité et d'équité, Bruxelles : Labor, 161p.
- 95- KELLERMAN (E.) 1977, Toward a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Inter language studies Bulletin* 2-1, 58-145
- 96- KELLERMAN (E.) 1978, Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15,59-92
- 97- KELLERMAN (E.) 1983, Now you see it, now you don't. Dans Gass, S. et L. Selinker (Editions). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley Mass : Newbury House, 112-134.
- 98- KIELHOFER(B.)etBURNER(W.),1979,*Lernersprache Fremdsprachenerwerbes*. Niemeyer
- 99- KOUASSI (J. D. A.), 2000, L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : le cas des écoliers. Mémoire de maîtrise, UNB-FLASH-DSLC.
- 100- KRASHEN (S.D.), 1981 *second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon press. 220
- 101- KRASHEN (S.D.), 1982 Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory, unpublished manuscript.
- 102- KRASHEN (S.D.), 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Institute of English, New-York, Language teaching methodology series, 202p.
- 103- LAFARGE, Victor et FAQIR, R., 2005, Les apports des sciences cognitives dans la démarche d'enseignement : vers une didactique cognitive, in *Actes du colloque international Didcog*, Université de Toulouse 2- Le Mirail, pp. 217-222

- 104- LAFARGE, V., 2007, L'analyse d'erreurs comme outil dans la détermination des aides proposées par un EIAH, Apprentissage des Langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Volume 10, Numéro 1, pp 159-170
- 105- LANCHEC (J. Y.), 1976, Psycholinguistique et Pédagogie des Langues, PUF, 164p.
- 106- LAROUSSE, 1997, Savoir rédiger, Larousse Bordas, Paris 191p.
- 107- LAUFER B, 1994, Appropriation du vocabulaire : Mots faciles, mots difficiles, mots impossibles, Aile 3, 97-114.
- 108- LE THANK KHOI, 1967, L'industrie de l'Enseignement, Les Editions de Minuit, Paris.
- 109- LEGENDRE (R.), 1993, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, Paris Eska.
- 110- LEVENSTON, E. A., 1979, second language acquisition: Issues and problems. Interlanguage studies, Bulletin 4, 147-160
- 111- MANESSY, G. 1994. Le français en Afrique Noire : mythes, stratégies, pratique, paris, Harmattan, 245 p
- 112- MARCHAND, F et autres, 1975, manuel de linguistique appliqué : La phonétique et ses applications 2, ouvrage collectif, collectif Delagrave : Education et Pédagogie, 160 p.
- 113- MARTINET (A.), 1964, Eléments de linguistique générale, Colin, n°349, 223p.
- 114- MARTINET (A.), 1974, de la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, PUF.
- 115- MATTERLART (A.), et (M.), 1995, Histoire des théories de la communication, Editions la Découverte et Syros, Paris, 109p.
- 116- MENDO (Ze G.), 2001, Langues et communication in revue scientifique internationale de recherche multidisciplinaire, volume I, juillet 2001.
- 117- MEYER (G.) 1995, Evaluer : Pourquoi ? Comment ? Paris : Hachette, 176p.
- 118- MIALARET (G.), 1985, Introduction aux sciences de l'éducation, UNESCO, Genève, 110p.
- 119- MIDIOHOUAN (G.O.), 2002, Politique linguistique et statut du français au Bénin in Annales de la FLASH-UAC, n°8. 221
- 120- MIRIAM Ben-Rafael (Université de Tel-Aviv , Israel), 2002, Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d'une didactique

- grammaticale, Actes du colloque La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives, Paris, décembre 2002, Marges linguistiques
- 121- MORIN (E.), 1990, De l'interdisciplinarité in Actes du colloque « Carrefour des Sciences », UNESCO, 1990.
- 122- MOUNIN (G.) 1976, Linguistique et Traduction, Brussels, Dessart et Mardagar.
- 123- N'DA (P.), 2002, Méthodologie de la recherche, De la problématique à la discussion des résultats, comment réaliser un mémoire, une thèse, en sciences sociales et en éducation, EDUCI, 144p.
- 124- NADJO (L.), 1998, La Solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement, actes du colloque organisé à la maison de la francophonie, Paris, 9-10 décembre 1987.
- 125- NATIONS-UNIES, 1994, programme d'action sur la population et le développement, adopté à la Conférence Internationale tenue au Caire du 05 au 13 Septembre 1994.
- 126- NEKPO (C.) 1999, Education et Culture Tome II : L'école au service de la démocratie, la relation maître élève, la directivité et la non directivité dans l'enseignement, CNPMS, Porto-Novo.
- 127- NEKPO (C.), 1999, Education et culture Tome I : Psychologie – Education – Pédagogie, CNPSM, Porto-Novo.
- 128- OUET et REMOND, 1999, Apprendre à comprendre l'écrit, psycholinguistiques et métacognition : l'exemple du CM2, Repère 19, 203-224 in Rieben I
- 121- PIAGET, (J.), 1924, Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé,.
- 122- PIAGET, (J.), 1945 la formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- 123- PIAGET (J.), 1969, Psychologie et Pédagogie, Denoël, Paris.
- 124- PIERRON (H.), 1969, Examens et docimologie, Paris : PUF, 2^{ème} Edition, 191p.
- 125- POLITZER (L.), 1961, Teaching French: An introduction to Applied Linguistics, Boston, Ginnand Co.
- 126- POPLACH (S.), 1998, Conséquences linguistiques du contact : Un modèle d'analyse variationniste in langage et société n°43.

- 127- POTH, J. 1997. l'enseignement des langues non maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains, Collection Guides Pratiques, LINGUAPAX, Centre International de phonétique Appliquée, 27 p.
- 128- RASSINOUX et VAIDENEAU, 1987, les contenus de l'éducation, UNESCO
- 129- REBOULLET (A.), 1971, Guide pédagogique pour le professeur de français langues étrangères, Hachette, Paris, 208p.
- 130- RENE-YVES (H.), 1997, Les schémas didactiques in vie pédagogique n°103, Avril-Mai.
- 131- RIVERS (M.), 1964, The Psychologist and foreign Language teacher, Chicago, The University of Chicago, The University of Chicago Press.
- 132- RIVERS et VAIDEANU, 1987, Les contenus de l'éducation, Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000, publié par l'UNESCO.
- 133- ROBERT (P.), 1990, Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langues française, Paris.
- 134- SAGBOHAN (H.), 1990, Etude contrastive des Systèmes Pronominaux du français et du Gungbé (Langue Kwa du Sud-Bénin), Contribution à l'Enseignement du français langue européenne, Mémoire de maîtrise, UNB-FLASH-DELTO.
- 135- SAH (C.C.), 1991, Etude sociologique du français parlé dans les milieux marginaux de Cotonou, Mémoire de maîtrise, UNB-FLASH-DELTO.
- 136- SAUSSURE (de) (F.), 1973, Cours de linguistique générale, Paris, Payot, 510p.
- 137- SEGUROLA et RASSINOUX, 2000, Dictionnaire Fon-Français Madrid : Société de Missions Africaines.
- 138- Selinker L, 1972, Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10-3, 209-230.
- 139- SOLMS (M.), 2002, Le fonctionnement du cerveau in Sciences et Avenir.
- 140- SPERBER (D.) et WILSON (D.), 1989, La pertinence. Communication et cognition. Paris : les Editions de Minuit
- 141- SPERBER (D.) et WILSON (D.), 1991, Ressemblance et communication. Dans A. Daniel (Editions). Introduction aux sciences cognitives, Paris Galliard, 219-238.
- 142- WILSON (D.) et SPERBER (D.) 1990, Forme linguistique et pertinence in cahiers de linguistique française N°11, pp 13-53.
- 143- WILSON (D.) et SPERBER (D.), 1993a, Pragmatique et temps, in language N°112, pp8-25.

144- STERN H.H., 1981, communicative Language Teaching and Learning : Toward a synthesis ? Dans Alatis et al: the second language classroom. Essays in honor of Mary Finscchiaro. Oxford Univ. Press New York

145- STREVENS (P.), 1977, Causes of failure and conditions for success in the learning and teaching of foreign languages in H. Douglas Brown, Carlos A. Y. and Ruth H. C. Editions on TESOL 77. 223

146-TABOURET-KELLET (A.), 1960, Problèmes psychopédagogiques du Bilinguisme in Revue internationale de pédagogie, n°1, pp 52-66.

147- TARDIEUR (H.) et GUTHMANN (B.), 1991, le triangle stratégique, stratégie, structure et technologie de l'information, les Editions d'organisation, Paris, 300p.

148- TARDIF (J.) 1992, pour un enseignement stratégique. L'apport de la Psychologie cognitive, Montréal, les Editions Logiques.

149- TARDIF (J.), 1992, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, les éditions logiques, Montréal "Québec", 473p.

150- TAYLOR (B. P.), 1975, The use of over generalization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in language learning n°25 : pp 73-107.

151- TCHITCHI (T.), 2002, Préoccupations et exigences de la linguistique en Afrique, thèse de doctorat d'Etat, UAC-FLASH-EDP.

152- TOMASSONNE (R.), 1996, Pour enseigner la grammaire, Editions DELAGRAVE, Nancy.

153- TOSSA (Z.), 1998, Phénomènes de contact de langues dans le parler Bilingue fongbé-français, Université de Paris X.

154- TOUATI (L. G.) et (C. R.), 1995, Créer un esprit d'équipe, Editions Scribe communication Centre la Croisée 34.830 Clapiers, 69p.

155- TUFUOR (L.), 1984, Théorie et Méthodologie en didactique des langues in Cahiers Ivoiriens de recherche linguistique, n°16, Université d'Abidjan.

156- UNESCO, 1990, Carrefour des Sciences, Actes de colloque du Centre National de la Recherche Scientifique, France, 271p.

157- VAN PASSEL (F.), 1970, L'enseignement des Langues aux adultes, Bruxelles, Paris, Labor-Nathan.

158- VANOYE (F.), 1973, Expression communication, Armand Collin, Paris, 241p.

159- VELLARD, (D.), 1994, Pragmatique cognitive : de l'Artificielle, Numéro Spécial "Cognition et travail" de la revue du CNSR "Sociologie du Travail " XXXVI 4/94, Dunod, Paris, 501 – 522.

160- VESLIN (O.) et (J.), 1992, corriger des copies, Paris : Hachette, 159p.*

161- VIAL (J.), 1973, La pédagogie au ras du sol, Paris, Editions sociales françaises. 224

162- VYGOTSKY (L.S.), 1978, Mind in Society / The Development of Higher Psychological Processes, Cambridge, Havard University Press.

163- VYGOTSKY (L.S.), 1997, Pensée et Langage, Paris : La dispute, pp271-411.

165- WEST-FARMER et WOLF, 1991, Instructional design: Implication from cognitive Science, Edition Allyn and Bacon.

166- YACOUBOU (K. G.), 1994, Morphosyntaxe de l'énoncé simple du batonum, Mémoire de maîtrise, UNB-FLASH-DSLC.

167- YARO (A.), 2004, le français des scolaires au Burkina Faso : niveaux de compétences et déterminants de l'échec scolaire, thèse de Doctorat, Département de linguistique, Université de Ouagadougou.

168- YARO et BARRETEAU (D.), 2004, Le français des scolaires au Burkina Faso : Evaluation des niveaux de compétences, ARECF, Fort de France, 16p.

169- YEHOUENOU (B.), 2006, Etude phonétique du fongbé un parler Gbe, Thèse de Doctorat unique, UAC-FLASH-EDP.

SITES INTERNET

1- [http : //www.bienlire.education.fr/04-media/a.dimension-lmp.htm](http://www.bienlire.education.fr/04-media/a.dimension-lmp.htm) (sous les erreurs des élèves, les méthodes des enseignements).

2- [http : //www.google.fr/search ? q = analyse + des + erreurs + linguistiques.](http://www.google.fr/search?q=analyse+des+erreurs+linguistiques)

3- [http : //discas.ca/docuents/facteurs echec.htm.](http://discas.ca/docuents/facteurs_echec.htm)

4- [http : //pedagogie.ac-toulouse.fr](http://pedagogie.ac-toulouse.fr)

.

Annexe

Les quelques erreurs antérieures sont recensées dans le test de Chaudenson. Les apprenants ayant été peu créatifs et peu productifs par rapport à ce test, nous avons complété la collecte des données par la production de conte. Cette option illustre l'entreprise du CEBELAE des années 1980 qui proposa l'ouvrage intitulé « L'enseignement du français par les contes ».

Quelques erreurs relevées dans un échantillon de contes proposés par les apprenants de niveau CM2, sont les suivantes :

Conte 1 : la petite orpheline

- Ils étaient une fois...
 - La mère est décédé...
 - Son père est aller se marie a une autre qui s'appèle mèdèssè.
 - Mèdèssè maltaite toujours la petite fille.
 - Uhn jour est allé fait la versèle au bors de la rivière.
 - Elle faisaient la versèle
 - Une dame est arrivé lui demandé un peur de l'eau
 - La fille voulait rémain l'eau
 - Le bole se glise entre ses main et ce case...
 - La petite fille ne sais que fait va a la maison
- La maratre est facher et se chetta sur elle et la batre sovagement
- C'est la troisième jour que fifamè s'est révèller..
 - Le docteur dis...
 - Madame vous avez beaucou de chance si fifamè étaient morte...
 - Toutes les enfants on les même drois...
 - Ne oublier jamai.

Conte 2

- Il était une foie un garçon nomer Adé
- Il n'a pas nie frère nie sœur nie mère.
- pres de la fores
- chaque jours, il demande un peux du gari et du pataté.
- une fille de huit ans a pitier de lui.
- Elle patage son repat avec lui.
- ... la terre pour semet du mil.
- Main le mil ne pousée pas .
- Elle lui dit allons sur le tomor de t'as mère et demand lui..
- Les deux enfants font ce qu'il s'on dire
- Ils ont prépare un grand terre. Et semer du nouveaux mil.
- Main le mil pouse bien.
- Maitenant ils ont devenir des grandes personne.
- Les gens du village lui respecte bien
- C'est pourquoi dans la vie il faut...
- C'est le travaille qui liber l'homme.

Conte 3

- Un village ou vivait les animaux
- Le jour ou cet enfant est née
- - Papa partaient au champ tous les matin.
- Sa femme pat lui donné la nourriture.
- Le singe entrain de préparé
- Petit singe veux-tu me fait cuire l'igne que voici »
- Tu est malade va fair cela avec des enfants.
- Tous les animaux sont inquiet
- Ces pourquoi les animaux reste dans la brousse

Conte 4

- Ils étaient une fois un petite fille...
- Sa mère mourru et son père lui confia à la garde de sa tamte
- La petite fille est entrein de laver les aciettes et l'un de ces aciettes est casé.
- La fille commence par cris pour demandé de l'aide mais personne n'est venu.
- La fille est malade il ne l'on pas amné à l'hopitale.
- Elle est entrien
- Sa mère la appellé
- La fille est venus elle lui à donner
- Elle n'est pas venu à la maison
- Elle a donné l'argent est ces justes.
- Depuis ce jour quelle a vu sa mère elle vent bien
- Et sa tamte est contante d'elle
- La tamte voir elle lui achete sa parce que...
- Ce n'est pas bon de maltaité les olphelins et les olphelines parce qu'il porte de la chance aux genrs.

Conte 5

- Il était une fois une roi
- Cette fille était si belle que la lumier main il y a...
- Un jour le roi pris sa desision et dit allés moi appelé le gongoneur.
- ... d'allé pratiqué que les quatre animaux qui cherche sa fille n'ont qu'à venu.
- Le samedi fut vennir l'éléphant et la tigre n'on pas assinter a cette renion.
- Le roi pris un marmite verse de l'aue dans la mant il...
- Personne ne peut pas touche
- Le roi dit au la pin d'aller prend l'eau...

- Le lapin refuse et prend fuir.
- Le panthère ca n'est petit a mon niveau, le panthère ne navait pas...
- La marmite brulat sa main ... c'est à cause de sa que depuis ce jour les ciquatrises du plain son rester jusqu'à cette minuit... le panthère n'aime par voir l'eau chaude.
- Mercie.

Conte 6

- Ils étaient une fois
- Ce roi a épousé 40 femme
- Ce roi volait seulement avoir des garçon
- Il a epouser la quaranteniene femme
- Le premier feme à naitre une fille deuxième aussi
- il lui rest qu'une seul femme
- il faut prendre consience

Conte 7

- Dans un village habitais un homme nommé Fioffi
- Fioffi a décidé de consulter le « Fa », il allat ...
- Alor ché un féticheur il lui racontat alors n problème
- Le féticheur lui demandat des sacrifice
- Peu de moment après... le bopère de Fioffi avait un cham
- Fioffi l'appela et luis demandat de venir cultivé avec lui
- En s'apprêtent voilà le fils de son ami
- Papa ma chagé e te dis de venir cultivateé avec lui
- Quand le fil du féticheur vien lui dit to-ton Fioffi...
- Les mêmes heurs
- Fioffi très angoissés commençat par réfléchir
- Il pris son fusir et tirrorat sur une Antiloppe
- Fioffi va chès son bopère et lui di qu'il voulai venir...
- Qu'il avait panssé lui amené une antilope
- Ne vien pas me dire sela car en disant cela les parents du victime pourront l'enttendre et m'accusé moi aussi
- Fioffi partat et chès le féticheur

Conte 8

- Mon conte roule roule et tombe ses deux coépouses
- Alors que les femmes son en seinte
- Le jour de l'acouchement...
- La deuxième femme voulait acouché on la bander les yeux
- Lorsque la première femme voulait aussi acouché on ne la pas bandé les yeus
- La sage femme a permis les enfants
- Après elles on détacher la bande au deuxième femme
- Le roi dit de trancher la tête a la petite fille
- Le garçon a grandis et le roi lui demande ou est ta mère parmi ces femmes
- Les autre femme dis c'est ta mère c'est moi ta mère
- C'est-t-elle qui est fole et le roi a tranchés la tête des autre femmes
- To ou tare la vérité ce découvre

Conte 9

- une fille nommé seissi allait tout les matins puisser
- en route il avait des garçons quila disait de se marier avec eux mais...
- Arriver à la maison son eau été bien frait que pour les autres
- Sa maman la disait comment elle faisait et son eau était bien frait
- Le lendemain arriver au bord de la rivière, elle entendit un poisson parlé
- Le popisson la demander de chanter une chanson
- Un jour l'avait survit
- La mère avait appelé des gens armé de fusil
- La mère prit exactement la voie de sa fille
- Le poisson est venir ils ont attapés ils l'ont tués et l'ont préparés
- Quand la fille est arrivé
- Quand elle finir de manger
- Le poisson tombaient toujours
- Elle était allés voit son mari
- La rivière n'a car se remplir de sang
- Aussitôt tous les poissons meurent
- La rivière s'est remplir du sang
- Il ne faut pas ce marier à n'empote qui

Conte 10

- Il était une fois un village nommé Sakété
- Mais fifamé n'a pas vécu longtemps
- ... pour chercher des tisanes pour guérir
- Soudain il attend des pas derrière lui
- Qui ses ?
- Sa marâtre qui voulait l'abattre d'un houe
- Sagbo était assis là... pour les regarder
- Il la toujours aider comme si tu étais sa propre mère
- A ton retour raconte à ton mari
- Un gros serpent surgit entre sagbo et mèdessé
- Mèdessé regarde l'orphelin et de retourner à la maison
- Sa propre fille... Le petit Sagbo se sent heureux et toujours il se sent à la présence de sa mère.

L'informateur peut simplement dire : diverses positions. D'autres erreurs morphosyntaxiques identifiées sont au CM2 :

225

- P1e2 : J'ai vu une maîtresse qui écrit au tableau.
- P1e5 : Ont voir leur yeux seule .
- P16e : J'ai vu deux bandi qui tiennent leur fusil.
- P3e2 : Les gens coup partout.
- P3e4 : Les écoliers coup tout demande secours.
- P4e1 : Les policiers sont venus dans le village.
- P4e2 : Il tiennent des fusils.
- P4e4 : Les enfants crient.
- P4e5 : Ils ont prix aussi leur argent !
- P4e6 : Les gens ont fure de ce village.
- P5e1 : J'ai vu les élèves avec leur maîtresse , qui est au tableau et elle écrit.
- P5e3 : J'ai vu deux hommes qui tiennent le fusil et font la guerre.
- P5e4 : Et les gens cours.
- P5e5 : Un policier est venu attrapé une personne et l'autre a tus.
- P6e1 : J'ai vus, une maîtresse qui écrits au tableau.

- P6e2 : J'ai vus encor une voiture qui passe
- P6e3 : Et j'ai vus quellequin qui tien une sac et qui ve rendrés à la banque avec un pistolés.
- P6e4 : Et quellequin ve la frapes.
- P6e5 : Et j'ai vus deux voitures, qui faire l'arsidants.
- P6e6 : Et je vois encore deux enfants qui coure.
- P6e7 : Et j'ai vus une école.
- P7e1 : Un jeudi, les élèves sont en classe ; il lire dans les livres.
- P7e2 : Ils lire au tableau, il regarde ce que la mètrèsse faire au tableau.
- P7e3 : Ils tient la fusi dans mains et ; une chien veux les mordures.
- P7e4 : Il à jeter la fusi.
- P8e2 : J'ai vu deux hommes qui a en main de pistolé.
- P10e3 : Un policier à attraper un fripon.
- P11e1 : A l'école la maîtresse écrivis au tableau et les élèves lire.
- P11e2 : Les bandis entreint de casser la banque pour volé.
- P11e4 : Les enfants cours derrièrs le chient.
- P12e2 : A coté de l'école de l'école, il y a un banque.

Pour cet echantillon des informateurs du CM2, les énoncés justes que nous proposons sont :

- P1e2-J : J'ai une maîtresse qui écrivait au tableau.
- P1e5-J : On voit uniquement leurs yeux ou on voit leurs yeux seuls.
- P1e6-J : J'ai vu deux bandits qui tiennent leur fusil.
- P3e2-J : Les gens courent partout
- P3e4-J : Les écoliers courent pour demander secours.
- P4e1-J : Les policiers sont venus dans le village.
- P4e2-J : Ils tiennent des fusils.
- P4e3-J : Tout le monde court parce qu'on veut le tuer.
- P4e4-J : Les enfants crient.
- P4e5-J : Ils ont pris aussi leur argent.
- P4e6-J : Les gens ont fuit de ce village.
- P5e1-J : J'ai vu les élèves et leur maîtresse écrire au tableau.
- P5e3-J : J'ai vu deux hommes qui tiennent le fusil et qui se battent.
- P5e4-J : Et les gens courent.
- P5e5-J : Un policier est venu attrapé une personne et l'autre a tué.

- P6e1-J : J'ai vu une maîtresse qui écrit au tableau.
- P6e2-J : J'ai vu encore une voiture qui passe.
- P6e3-J : J'ai vu quelqu'un qui tient un sac et qui veut rentrer à la banque avec un pistolet.
- P6e4-J : Quelqu'un veut la frapper.
- P6e5-J : J'ai vu deux voitures qui on fait un accident.
- P6e6-J : Je vois encore deux enfants qui courent.
- P6e7-J : J'ai vu une école.
- P7e1-J : Ils lisent des livrent.
- P7e2-J : Ils lisent au tableau, ils regardent ce que fait la maîtresse au tableau.
- P7e3-J : Ils tiennent les fusils dans leurs mains ; un chien veut les mordre.
- P7e4-J : Il a jeté le fusil.
- P8e2-J : J'ai vu deux hommes qui ont en mains des pistolets.
- P10e3-J : Un policier a attrapé un malfrat.
- P11e1-J : A l'école, la maîtresse écrit au tableau et les élèves lisent.
- P11e2-J : Les bandits sont entrain de cambrioler la banque.
- P11e4-J : Les enfants courent derrière le chien.
- P12e2-J : A coté de l'école, il y a une banque.

Par ailleurs nous avons constaté l'erreur de phonème au niveau du système vocalique. Parmi tant d'autre nous avons relevé :

- P3e4 : écolie

Le mot juste que nous proposons est : écolier.....

- P4e1 : Policie.....

Le mot juste que nous proposons est : policier.....

Ainsi nous constatons une modification du système vocalique au niveau de **ə** utilisé à la place de **e**.

Le paradoxe est qu'en L1, le phonème **ə** n'existe pas. Nous postulons donc qu'il s'agit d'une erreur de graphème et non de phonème. Soit l'informateur a omis la lettre **r** ($e+r = e$), soit il confond **e** et **é** dans L2.

P4e3 :

Le mot juste est : veut.....La modification phonétique est observée au niveau de **ə** utilisé à la place de **ø**. Soit l'informateur confond les graphèmes **e** et **eut**, soit il confond les phonèmes **ə** et **ø** dans L2.

En classe de troisième, les erreurs morphologiques que nous avons relevées sont essentiellement :

- P1e1 : Soudain, ils entendirent un grand cris.
- P1e2 : Alors dans un clin d'œil, les policiers apparurent à l'endroit.
- P1e3 : Alors ces voleurs furent conduire au poste de police.
- P2e2 : Entre deux consections, se trouve deux malfrats qui ont coupés la route du véhicule.
- P2e3 : Soudain, ils font sortir des pistoliers, qu'ils tiennent en main : Ils ont arrachés les colis des voyageurs.
- P2e5 : Enfin ils sont sauvé par la police car elle lui ont arrêté.
- P3e3 : Ensuite deux jeunes hommes qui ont attachés leur narines en tenant chacun un fusil en mais, entraint de tirer un peu par tout .
- P3e5 : Pourquoi courent ces enfant ?
- P4e3 : Il y a deux voleurs qui ont détruies la banque et qui ont été par les polices.
- P4e1 : Il finira ses études.
- P7e4 : La police vint sur les lieux et gars devant leur véhicule.
- P8e1 : Un chien aboit
- P8e3 : Il y a enfants qui courent et un dame que crit oh ! voleur.
- P10e1 : La maîtresse écrit au tableau.
- P10e3 : Une dame cries deux élèves cour derrière le chien.
- P11e1 : Les élèves assisent la suit attentivement.
- P11e3 : Des voleurs sont venu vole à la banque.
- P11e4 : Les policiers sont venu les arrêtés.
- P12e1 : Leur maîtresse qui écrit au tableau
- P13e4 : La police vient avec un chient
- P14e2 : Les bandis ont été arrêtés par la police.
- P13e6 : La maîtresse et deux écoliers sort pour y assister.

Les énoncés justes que nous proposons en guise de corrections sont :

- P1e1-J : Soudain, ils entendirent un grand cri.
- P1e2-J : En un clin d'œil, les policiers vinrent à l'endroit.
- P1e3-J : Alors ces voleurs furent conduits au poste de police.

- P2e2-J : Entre les deux concessions, se trouvent deux malfrats qui ont coupé la route.
- P2e3-J : Soudain, ils font sortir des pistolets qu'ils tiennent en mains ; ils ont arraché les colis des voyageurs.
- P2e5-J : Enfin ils sont sauvés par la police.
- P3e3-J : Deux jeunes hommes ont attaché leurs narines, tenant chacun un fusil en main, tirant un peu partout.
- P3e5-J : Pourquoi courent ces enfants ?
- P4e3-J : Il y a deux voleurs qui ont détruit la banque, lesquels sont arrêtés par les policiers.
- P4e1-J : Il finira ses études.
- P7e4-J : La police vint et gara son véhicule sur les lieux.
- P8e1-J : Un chien aboie
- P8e3-J : Il y a des enfants qui courent et une dame qui crie : Oh ! Voleur.
- P10e1-J : La maîtresse écrit au tableau.
- P10e3-J : Une dame crie ; deux élèves courent après le chien.
- P11e1-J : Les élèves assis, la suivent attentivement.
- P11e3-J : Des voleurs sont venus voler à la banque.
- P11e4-J : Les policiers sont venus les arrêter.
- P12e1-J : Leur maîtresse écrit au tableau.
- P13e4-J : La police et son chien viennent.
- P14e2-J : Les bandits ont été arrêtés par la police.
- P13e6-J : La maîtresse et deux écoliers sortent pour y assister.

En classe de terminale, les erreurs morphosyntaxiques observées sont :

- P1e3 : La maîtresse et ses élèves s'y accourent en cri de secours.
- P2e2 : Les élèves sont assieds sur leurs tables, les cahiers ouvèrent sur les tables.
- P2e3 : Certains d'entre eux ont les bras croisés sur la table, d'autres ont adopté des divers positions.
- P2e5 : Les élèves regarde la scène.
- P3e3 : Pris de peur, la maîtresse et ses écoliers sortent en courant dans tout les sens.
- P7e3 : Tout à coup, on voit le monde qui prend d'assaut sur toutes les places de la banque.

- P8e1 : Je vois une plaque dont laquelle on a écrit banque là-sus, une train passe là-sus.
- P10e1 : Au cours du chemin ils sont arrêté par les policiers avec leur chien.
- P11e1 : Ils sont en classe entraîn de travailler.
- P11e3 : Les policiers sur le train ne les aient pas vu.
- P12e1 : L'image présente des maîtresses et leurs élèves entraîn de travailler.

Nous proposons les énoncés justes ci-après :

- P1e3-J : La maîtresse et ses élèves accourent en criant : Oh secours !
- P2e2-J : Les élèves sont assis sur leurs bancs, les cahiers ouverts sur les tables.
- P2e3-J : D'autres ont adopté diverses positions.
- P2e5-J : Les élèves regardent la scène.
- P3e3-J : Prise de peur, la maîtresse et ses écoliers sortent en courant dans tous les sens.
- P7e3-J : Tout à coup, on voit le monde qui prend d'assaut toutes les places de la banque.
- P8e1-J : Je vois une plaque sur laquelle est écrit " banque", un train passe à coté.
- P10e1-J : En cours de route, ils sont arrêtés par les policiers aidés de leur chien.
- P11e1-J : Ils sont en classe en train de travailler.
- P11e3-J : Les policiers sur le train, ne les ont pas vus.
- P12e1-J : L'image présente une maîtresse et ses élèves en train de travailler.

Les interférences phonético-phonémiques

Ces erreurs sont relatives aux mauvaises prononciations, aux omissions d'unités segmentales et d'unités suprasegmentales. Elles sont fréquentes chez les informateurs de CM2. Nous avons identifié par exemple ; dans :

- P1e3 : Conduire au lieu de conduits
- P2e2 : Consections au lieu de concessions
- P2e3 : Pistoliers au lieu de pistolets
- P2e6 : Parmir au lieu de parmi
- P3e3 : Mais au lieu de main
- P4e3 : Détruit au lieu de détruire ; polices au lieu de policiers
- P13e2 : Pr au lieu de pour

Ces erreurs sont entre autres dues au niveau faible de nos informateurs en français, à la confusion du code oral et du code écrit et à l'influence de L₁ sur L₂.

Nous avons identifié des interférences phonético-phonologiques chez les apprenants et nous avons formulé des règles :

4- Son [ə] à la place de [e]

Exemples : - Personne ne peut pas touche.

- Police à la place de policier à l'oral

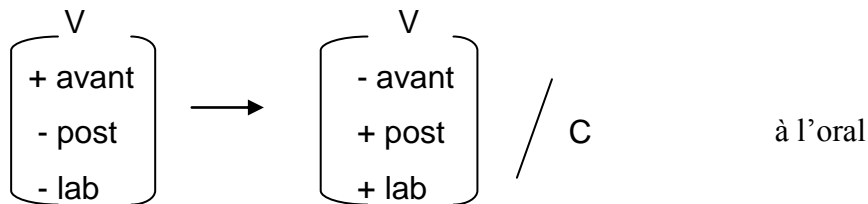
- Ecolie à la place écolier

On a : [tuʃə] au lieu de [tuʃe]

[polisjə] au lieu de [polisje]

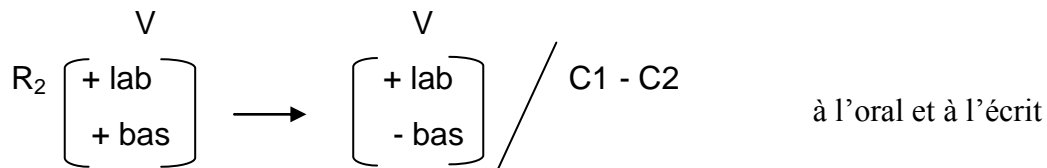
[ekɔljə] au lieu de [ekɔlje]

Règle 1 : [e] → [ə] / C



5- Son [i] à la place de [y]

Exemple : La sage femme a permis les enfants

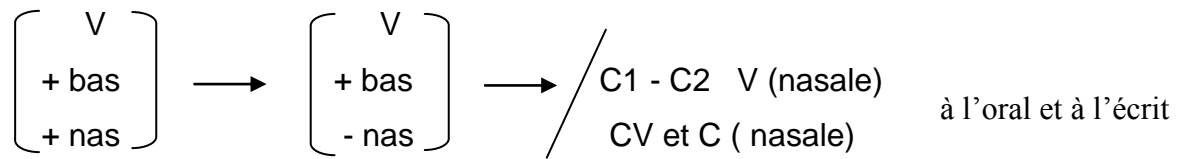


Nous avons [pɛrmite] au lieu de [pɛrmyte]

Cette règle 2 explique que le son [y] est réalisé [i] par certains apprenants fonphones du français. Cela est dû au fait que le son [y] n'existe pas dans le système vocalique du fɔngbe. Cette erreur linguistique est constatée chez les apprenants du niveau CM₂. cela prouve que l'acquisition des compétences linguistiques au fur et à mesure que l'on évolue selon les niveaux, diminue les erreurs des apprenants.

3. son $\left[\begin{array}{c} \alpha \\ \sim \end{array} \right]$ à la place de [a] ou son [ε] à la place de [ε]

Règle 3 :



Exemples : - A ton retour rencontre à ton ami. [rãkt] au lieu de [raõ k[tõ]

- Main à la place de Mais

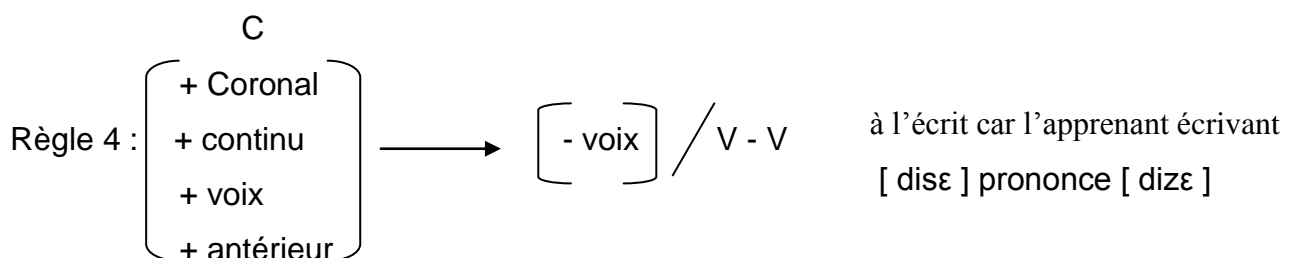
cette règle R3 explique que le son [a] est réalisé $\left[\begin{array}{c} a \\ \sim \end{array} \right]$ par certains apprenants

fonphones du français. Cela est dû à une assimilation nasale liée au contact de C₂ avec la voyelle nasale dans la 2^è syllabe du mot.

4. son [S] à la place de [Z]

Exemple :

- Une fille nommée Sèssi allait tous les matins puisser .
- Faissait à la place de faisait
- Dissait à la place de disait. [disε] au lieu de [dizε]

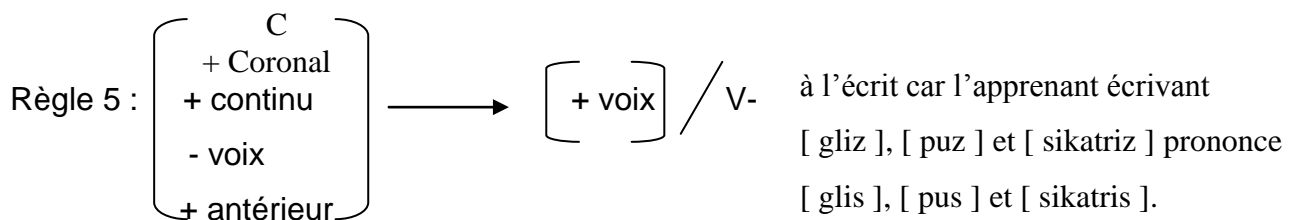


Cela montre que le son [Z] perd son trait voisé pour devenir moins voisé en position intervocalique.

5. Son [Z] à la place de [S]

Exemples :

- Le bole se glise entre ses mains et se case.
- Main le mil pouse bien.
- Les ciquatrises sont rester

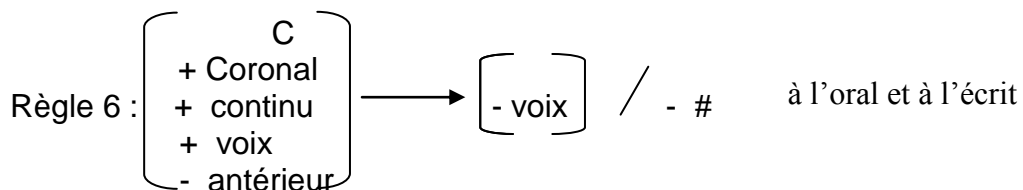


Cela montre que le son [S] devient voisé en position finale lorsqu'il est précédé d'une voyelle. L'apprenant fait une confusion entre le code écrit et le code oral. La lettre S ne doit plus être [S] en position intervocalique, mais plutôt [Z].

6. Son [ʃ] à la place de [z]

Exemple :

- La maratre est facher et se chetta sue elle et la batre sovagement.



Cette règle explique que le son [z] est réalisé [ʃ] en position initiale dans le mot par certains apprenants. Cela pourrait être dû à une affectation du son [ʃ] dans fâché au son [z] dans jeta.

7. Adjonction de la consonne [r] à l'intérieur du mot.

Exemples :

- Un jour, il est allé faire la versèle.
- Il prit son fusir.
- Les gens du village lui respecte bien.
- Tous les animaux sont inquiets.
- Ces pourquoi les animaux reste dans la brousse.
- Il était une foie un village normé Sakété

Règle 7

- $\emptyset \longrightarrow [r] / \left[\begin{array}{c} V - C \\ \# - \\ - \# \end{array} \right]$

à l'oral et à l'écrit. Nous avons par exemples :

- [fysir] au lieu de [fysi]
- [purkwar] au lieu de [purkwa].

Cela explique un usage abusif et hasardeux de la consonne [r].

8. amuissement ou élision de la consonne [r] à l'intérieur du mot

Exemples :

- Elle patage son repat avec lui.
- Sa femme pat lui donner la nourriture.
- Petit singe, veux-tu me fait cuire ...
- Chercher des tisanes pour guéri ...
- Il la toujou aider

Règle 8 : $[r] \longrightarrow \emptyset / \left[\begin{array}{c} V - C \\ \# - \end{array} \right]$

à l'oral et à l'écrit. Nous avons par exemples :

- [pataz] au lieu de [partaz]
- [pa] au lieu [par]

Cette règle montre que certains apprenants font, une soustraction ou une omission de la consonne [r] dans certains mots. Cela prouve bien les difficultés qu'ils ont à prononcer correctement certains mots.

9. Elision de la voyelle épenthétique [ə]

Exemple :

- La fille est malade, il ne l'on pas amné à l'hopitale.

$\longrightarrow /$

à l'oral et à l'écrit.

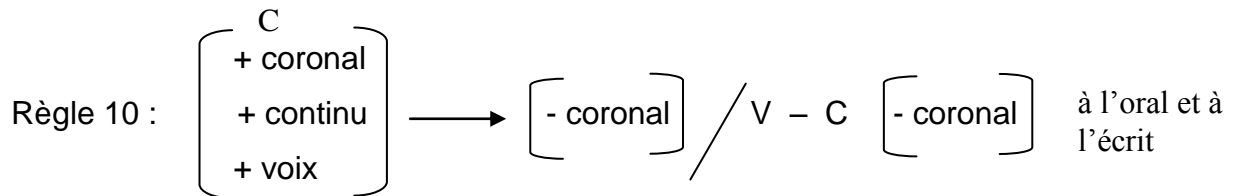
[amne] au lieu de [aməne].

Règle 9 : [ə] Ø C₁ – C₂

10. Son [l] à la place de [r]

Exemple

Ce n'est pas bon de maltraité les orphelins. [ɔlfələ] au lieu de [ɔrlfələ]



Cela explique que la consonne coronale [l] perd son trait coronal en contact d'une consonne non coronale.

Les sons articulés avec un soulèvement supérieur de l'extrémité de la langue sont des sons ayant le trait + coronal.

Les consonnes apicales [t], [d], [n], [l], [f], [s], [z], [ʒ] sont des consonnes ayant le trait + coronal.

L'usage du son [l] à la place de [r] par certains apprenants fonphones du français pourrait aussi s'expliquer par le fait qu'en fongbé les phonèmes l et r sont en distribution complémentaire comme dans [drɔ] et [dlɔ] qui signifie rêve.

Cas de syncope : [r] à la place de [k]

Exemple : arsidan [arsidɑ] à la place d'accident [aksida].

Cas de blèsement : [s] à la place de Ø

Exemple : jances [ʒɑs] à la place de gens [ʒɑ].

Cas d'apocope : [ə] à la place de [e]

Exemple : police [polisjə] à la place de policier [polisje].

Autres erreurs phonético-phonologiques

Exemples d'erreurs liées à la flexion :

- Fioosi partat

- Quand elle finit de manger
- Elle était allée voir son mari
- La rivière s'est remplie de sang
- Sagbo était assis là pour les regarder
- Un gros serpent surgit entre Sagbo et Mèdessè.

Exemples d'écarts entre articulation et écriture :

- C'est la troisième jour que Fifamè s'est réveillé
- C'est le travail qui libère l'homme.
- Elle est entrée
- Ne oublier jamais.

Dans la même logique de formulation de règles relatives aux interférences phonético-phonologiques, l'étude réalisée par Amoussou (2008) sur l'influence de L₁ (Baatɔnum) et L₂ (français) est révélatrice à plus d'un égard.

Il a identifié les sons qui posent des problèmes de prononciation et qui constituent des handicaps dans le transfert didactique du profit des apprenants.

Dans cette étude, il résulte les règles ci-après :

$$R_1 : [f] \longrightarrow [s] / \left\{ \begin{array}{cc} V - V \\ - \# \\ C - \end{array} \right\} \quad \text{à l'oral}$$

Le son [f] n'existant pas dans le système phonologique du baatɔnum, les enquêtés l'ont purement et simplement remplacé par un son proche articuloirement c'est-à-dire [s].

$$R_2 : [f] \longrightarrow \emptyset / C - C \quad \text{à l'oral}$$

Dans la séquence de phrase " Toni cherche son livre" [tonifɛrfsɔlivr].

Certains ont réalisé [tonisɛ :sɔlivr]. On peut noter dans cet exemple l'élision du son [f] situé entre [r] et [s].

Le son [ʒ] testé dans bonjour, jardin, je jamais gentil, mange a été réalisé [ʒ] par les enfants : CI (68%), CP (62 %), CE1 (39 %), CE2 (37 %), CM1 (33 %), CM2 (31 %), soit ensemble (46 %).

Tout comme [ʃ], le son [ʒ] n'existe pas dans le baarDnum. De cette réalisation phonétique erronée, il ressort la règle ci-après :

$$R_3 \left[\begin{array}{c} C \\ + \text{coronal} \\ + \text{continu} \\ + \text{voix} \\ - \text{antérieur} \end{array} \right] \longrightarrow [+ \text{antérieur}] / \left\{ \begin{array}{c} V - V \\ \# - \\ - \# \end{array} \right\} \quad \text{à l'oral}$$

Certains apprenants réalisent [ʃ] à la place de [ʒ]. ce constat de chuintement est un paradoxe dans la mesure où les enfants réalisent un son [ʃ] non attesté dans leur langue n lieu et lace d'un son qui existe bien dans la langue . Cela pourrait se justifier par la double influence de L₁ sur L₂ et de L₂ sur L₂. Les apprenants étaient influencés par le nouveau son [ʃ] ont tendance à le réaliser maladroitement dans des mots où ils devraient réaliser [ʒ]. c'est une interférence d'origine cognitive liée aux nouvelles acquisitions de la langue étrangère L₂. Ce cas de chuintement permet d'écrire la règle R₄ suivante :

$$R_4 \left[\begin{array}{c} C \\ + \text{coronal} \\ + \text{continu} \\ + \text{voix} \\ + \text{antérieur} \end{array} \right] \longrightarrow [- \text{antérieur}] / \left\{ \begin{array}{c} V \\ - \text{nasal} \end{array} \right\} \quad \text{à l'oral}$$

D'autres enfants réalisent [ʒ] à la place de [ʒ], et cela donne la règle ci-après :

$$R_5 \left[\begin{array}{c} C \\ + \text{coronal} \\ + \text{continu} \\ + \text{voix} \\ + \text{voix} \end{array} \right] \longrightarrow [- \text{antérieur}] / \left\{ \begin{array}{c} V - V \\ \# - \\ - \# \end{array} \right\} \quad \text{à l'oral}$$

D'autres règles ont été identifiées par Amoussou (2008) à savoir :

R_x : Ø → V/S - C (règle d'épenthèse vocalique)

R_{y1} : r → Ø / - # (règle d'élision)

R_{y2} : r → Ø - C (règle d'élision et de syncope)

R_z : r → C - V (règle de lénition)

à l'oral

Enfin des règles concernant des modifications vocaliques ont été identifiées par Amoussou (2008) :

$$R_1 \left[\begin{array}{c} V \\ - \text{avant} \\ + \text{post} \\ + \text{lab} \end{array} \right] \longrightarrow \left[\begin{array}{c} V \\ + \text{avant} \\ - \text{post} \\ - \text{lab} \end{array} \right] \quad / \quad \begin{array}{l} C1 - C2 \\ (C1 \# C2) \end{array} \quad \text{à l'oral}$$

Cette règle explique la réalisation de [e] à la place de [ə]

$$R_2 \left[\begin{array}{c} V \\ + \text{lab} \\ + \text{bas} \end{array} \right] \longrightarrow \left[\begin{array}{c} V \\ + \text{lab} \\ - \text{bas} \end{array} \right] \quad / \quad C1 - C2 \quad \text{à l'oral et à l'écrit}$$

Cette règle R2 explique le phénomène que /e/ a été substitué à /Ø/

$$R_3 \left[\begin{array}{c} V \\ + \text{lab} \\ + \text{bas} \end{array} \right] \longrightarrow \left[\begin{array}{c} V \\ + \text{lab} \\ - \text{bas} \end{array} \right] \quad / \quad C1 - C2 \quad \text{à l'oral et à l'écrit}$$

Cette règle R₃ explique que le son [y] est réalisé [i] par certains enfants dans leur production ; le son [y] n'existant pas dans le système vocalique du français.