

**REPUBLIQUE DU BENIN
(R.B.)**

**UNIVERSITE D'ABOMEY – CALAVI
(U.A.C.)**

**FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(F.L.A.S.H.)**

**ECOLE DOCTORALE PLURI DISCIPLINAIRE
(E.D.P. / ESPACE – CULTURE – DEVELOPPEMENT)**

MEMOIRE DE DEA
MEMOIRE DE DEA

FILIERE : LINGUISTIQUE

OPTION : DIDACTIQUE DU FRANCAIS

THEME :

**EVALUATION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES EN
FRANÇAIS AU BENIN : CAS DES ETUDIANTS DE LA
FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES ET
DE LA FACULTE DES SCIENCES ET TECHNIQUES A
L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI**

Présenté et soutenu par :

Abraham Mahugbé **OLOU**

Sous la direction de :

Médard Dominique **BADA**, Ph.D

Maître de Conférences de Linguistique

à l'Université d'Abomey-Calavi

Mars : 2009

TABLES DES MATIERES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE.....	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : GENERALITES.....	3
I.1. Problématique.....	4
I.2. Cadre théorique.....	7
I.2.1. Revue de littérature.....	7
I.2.2. Approche conceptuelle.....	11
I.3. Cadre d'étude	13
I.3.1. Justification.....	13
I.3.2. Données géographiques.....	13
I.3.3. Données socio-démographiques selon la répartition.....	14
I.3.4. Données socio-démographiques selon l'ethnie.....	14
I.4. Objectifs et hypothèses.....	15
I.4.1. Objectifs.....	15
I.4.2. Hypothèses.....	15
I.5. Méthodologie.....	16
I.5.1. Echantillonnage.....	16
I.5.2. Enquêtes.....	16
I.5.3. Méthode d'évaluation et barème de notation.....	17
CHAPITRE II : PASSATION DU TEST A L'ORAL.....	18
II.1. Compréhension orale.....	19
II.1.1. Comparaison des filières.....	20
II.1.2. Comparaison des options par filière.....	20
II.1.3. Transcription de quelques productions.....	21
II.1.4. Conclusion sur la Compréhension orale	22

II.2. Production orale.....	23
II.2.1. Comparaison des filières.....	23
II.2.2. Comparaison des options par filière.....	24
II.2.3. Transcription de quelques productions.....	25
II.2.4. Conclusion sur la Production orale	28
CHAPITRE III : PASSATION DU TEST A L'ECRIT.....	30
III.1. Compréhension écrite.....	31
III.1.1. Comparaison des filières.....	31
III.1.2. Comparaison des options par filière.....	32
III.1.3. Transcription de quelques productions	33
III.1.4. Conclusion sur la Compréhension écrite.....	35
III.2. Production écrite.....	36
III.2.1. Comparaison des filières.....	36
III.2.2. Comparaison des options par filière.....	36
III.2.3 Transcription de quelques productions.	37
III.2.4. Conclusion sur la Production écrite.....	40
CHAPITRE IV : ETUDE DES FAUTES.....	42
IV.1. Fautes lexicales.....	43
IV.1.1. Elimination et mauvais emploi des unités supra-segmentales....	43
IV.1.2. Redoublement ou non des consonnes à l'intérieur des mots....	43
IV.1.3. La locution adverbiale "en train".....	44
IV.1.4. Ecartes lexicaux.....	45
IV.1.5. Interférences lexicales.....	45
IV.1.6. Confusion entre certaines consonnes et entre certaines voyelles.....	46
IV.7. Fautes de prononciation.....	46
IV.7.1. Apocope.....	47
IV1.7.2. Syncope.....	48
IV.8. Addition.....	49

IV.9. Liaison.....	49
IV.2. Fautes grammaticales.....	50
IV.2.1. Fautes de syntaxe sur l'axe syntagmatique.....	50
IV.2.1.1. Omission.....	50
IV.2.1.2. Addition.....	51
IV.2.1.3.Redondance.....	52
IV.2.2. Fautes de syntaxe sur l'axe paradigmatiche.....	52
IV.2.2.1. Prépositions.....	53
IV.2.2.2. Accords.....	54
a) Accords des verbes.....	54
b) Accords des adjectifs qualificatifs (ou participes passés).....	55
IV.2.2.3. Concordance des temps et morphologie verbale.....	55
a) Concordance des temps.....	55
b) Morphologie verbale.....	56

CHAPITRE V : ANALYSES ET CONTRIBUTIONS POUR

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AU BENIN ET POUR UNE

REFORME EDUCATIVE.....58

V.1. Analyses.....59

V.2. Contributions.....88

CONCLUSION.....106

BIBLIOGRAPHIE.....107

ANNEXES.....114

ANNEXE N°1: Tableaux des résultats

ANNEXE N°2 Quelques productions écrites

ANNEXE N°3 : Exemple du test et consignes de notation du test

DEDICACE

Du fond du cœur, je dédie ce mémoire

A

Gabriel OLOU et Félicité OLOU née DOGBOVI

REMERCIEMENTS

- œ Je tiens à remercier particulièrement mon maître de mémoire, Médard Dominique BADA, professeur au Département des Sciences du Langage et de la Communication (D.S.L.C.) et à l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire dont l'aide et la collaboration hautement constructives ont permis l'aboutissement de ce long travail ;
- œ Je remercie également tous les professeurs de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire qui ont contribué à ma formation académique ;
Je ne saurai oublier :
- œ Mes amis Rogatien ZOHOU et Noël BOGNINOU, qui ont mis à ma disposition les matériels logistiques nécessaires à la saisie et au tirage de ce document ;
- œ Ma soeur Chantal OLOU et mes frères Alexandre, Cyril OLOU, dont les prières m'ont aidé à surmonter les difficultés liées à ce travail ;
- œ Mon oncle Victor DOGBOVI et ma tante Jeannine OLOU, dont les soutiens moraux m'ont réconforté ;
- œ Mes parents Gabriel OLOU et Félicité DOGBOVI, qui m'ont couvert de leurs soins affectueux ;
- œ Tous les étudiants de l'U.A.C. qui ont subi le test ayant servi de base à ce travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : GENERALITES.....	3
I.1. Problématique.....	4
I.2. Cadre théorique.....	7
I.3. Cadre d'étude	13
I.4. Objectifs et hypothèses.....	15
I.5. Méthodologie.....	16
CHAPITRE II : PASSATION DU TEST A L'ORAL.....	18
II.1. Compréhension orale.....	19
II.2. Production orale.....	23
CHAPITRE III : PASSATION DU TEST A L'ECRIT.....	30
III.1. Compréhension écrite.....	31
III.2. Production écrite.....	36
CHAPITRE IV : ETUDE DES FAUTES.....	42
IV.1. Fautes lexicales.....	43
IV.2. Fautes grammaticales.....	50
CHAPITRE V : ANALYSES ET CONTRIBUTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AU BENIN ET POUR UNE REFORME EDUCATIVE.....	58
V.1. Analyses.....	59
V.2. Contributions.....	88
CONCLUSION.....	106
BIBLIOGRAPHIE.....	107
ANNEXES.....	114

SIGLES ET ABREVIATIONS

A.L.T.E.	: Association of Language Testers in Europe
B.E.P.C.	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
C.B.G.	: Chimie-Biologie-Géologie
C.C.F.	: Centre Culturel Français
C.C.I.P.	: Chambre de Commerce et d'industrie de Paris
CE	: Compréhension Ecrite
CE.BE.LA.E.	: Centre Béninois des Langues Etrangères
C.E.C.R.	: Cadre Européen Commun de Référence
C.E.F.P.	: Certificat d'Etudes de Français Pratique
C.E.G.	: Collège d'Enseignement Général
CE.NA.L.A.	: Centre National de Linguistique Appliquée
C.E.P.	: Certificat d'Etudes Primaires
C.I.E.P.	: Centre Internationale des Etudes Pédagogiques
CM2	: Cours Moyen deuxième année
CO	: Compréhension orale
COM	: Communication
CREDIF	: Centre de Diffusion et d'Etude pour la Diffusion du Français
D.A.F.A.	: Diplôme Approfondi de Français des Affaires
D.A.L.F.	: Diplôme Approfondi de Langue Française
D.E.L.F.	: Diplôme Elémentaire de Langue Française
Desc. Ling	: Description linguistique
Did. Franç	: Didactique du français
Did. Lang	: Didactique des langues
F.L.E.	: Français Langue Etrangère
F.L.S.	: Français Langue Seconde
LING	: Linguistique

L.M.	: Lettres-Modernes
M.P.	: Maths-Physique
P	: Phrase
P.C.	: Physique-Chimie
PE	: Production Ecrite
PO	: Production Orale
Q	: Question
QCM	: Question à Choix Multiple
SCEFEE	: Service Commun d'Enseignement du Français aux Etudiants Etrangers
SMIC	: Seuil Minimal Individuel de Compétence
SN	: Sciences Naturelles
T.C.F.	: Test de Connaissance de Français
T.E.F.	: Test d'Evaluation de Français
T.F.I.	: Test de Français International
TOEFL	: Test of English as Foreign Language
U.A.C.	: Université d'Abomey-Calavi
/	: Petite pause dans la réalisation d'une phrase
//	: Fin de phrase

INTRODUCTION

L'évaluation des compétences linguistiques en français est, selon BADA (1996 :23) : « indispensable, non seulement dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation, mais plus généralement pour toute action de diffusion du français ».

Or, au Bénin, seulement environ sept (7) travaux¹ ont permis d'évaluer les compétences linguistiques de certaines composantes de la société. Il s'agit de :

-BADA (1996) dont l'évaluation a visé des enfants et des adultes dans tous les milieux ;

-BADA (1997) dont l'enquête a concerné des sujets repartis en quatre (4) lieux ;

-AHODEKON (1998) qui a cerné les niveaux de compétence en français chez les adultes ;

-KOUASSI (2000) qui a testé les écoliers du CM2 ;

-KPODONOU (2004) dont le travail s'est basé sur les élèves de la commune de Glazoué ;

-EMMANONHOUE (2006) qui a ciblé les élèves de troisième du C.E.G.1 de Ouidah ;

-OLOU (2008) dont l'étude a porté sur les élèves du niveau terminal au C.E.G. de Godomey ;

On peut voir aisément, à la lumière de ces écrits que, environ quatre (4) travaux sur sept (7) se sont penchés sur des cas typiquement scolaires : ceux de KOUASSI, KPODONOU, EMMANONHOUE et OLOU. C'est la preuve que même le secteur le plus directement concerné par le français et son enseignement n'a toujours pas bénéficié de toute l'attention dont il devrait jouir en matière d'évaluation des compétences linguistiques en français. Nul ne saurait donc attester jusque-là que « tous les secteurs de l'éducation et de la formation » ont fait l'objet d'une étude minutieuse à ce sujet. C'est dans le but d'élargir les travaux sur l'évaluation des compétences linguistiques en français dans ces secteurs que nous intitulons le présent thème : « Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des étudiants de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences

¹ Il existe d'autres travaux en matière d'évaluation des niveaux de compétence en français au Bénin, comme celui de HATUNGIMANA(2001). Mais, ils ne sont pas basés sur le test Chaudenson et ne répondent, de ce fait , à tous les critères relatives aux compétences linguistiques.

Humaines et de la Faculté des Sciences et Techniques à l'Université d'Abomey-Calavi. »

Pour ce faire, notre démarche a consisté à présenter dans un premier chapitre les généralités. Le chapitre suivant expose les résultats de chaque filière obtenus à l'oral. Quant au chapitre III, il présente les résultats du test à l'écrit. Dans le chapitre IV, nous étudions les fautes commises par les étudiants. L'analyse de ces résultats et de ces fautes fait l'objet du chapitre V. Enfin, dans ce dernier chapitre, nous apportons des suggestions pour une amélioration de l'enseignement du français au Bénin et pour une réforme éducative.



CHAPITRE I :
GENERALITES

I.1. Problématique

L'article 1er de la Constitution de la République du Bénin de décembre 1990 énonce expressément en son alinéa 1er que « La langue officielle est le français ». Dans les établissements scolaires et à l'Université, le français jouit du double statut de médium d'enseignement et de matière. Jusqu'à un passé récent, nombreux sont ceux qui se plaisaient à tort ou à raison, à qualifier le Bénin de « Quartier latin de l'Afrique » du fait qu'ils considèrent que les Béninois qui parlent français le font très bien.

Mais, il faut se rendre à l'évidence que parler très bien français, ne veut pas forcément dire enseigner très bien le français. Enseigner très bien le français suppose au préalable, des compétences de base (compétences linguistiques) en français. Les compétences littéraires, quant à elles, devraient être envisagées par la suite, car n'étant enclines à des compétences de communication, à en croire CANALE & SWAIN (1980 :20), MOIRAND (1982 : 9), BACHMAN (1990 :12), KAPPENBERG (2008 :1)... Comme le rappelle PORCHER (2004 : 31) : « d'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer », passant par l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir- être et d'un savoir- apprendre². Or, la compétence linguistique, d'après ces auteurs, figure dans les trois composantes de la compétence de communication, donc plus encline à une approche communicative. Quant à la compétence littéraire, elle n'y figure pas.

En réalité, CANALE & SWAIN (1980 :20) ont proposé, selon un angle didactique, une distinction entre compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique, laquelle sera reprise dans nombre d'ouvrages concernant l'approche communicative :dans cette perspective, la compétence grammaticale correspond à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, sémantiques, syntaxiques, phonologiques et orthographiques d'une langue et à la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases ; la compétence sociolinguistique renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et

² Les informations émanant de tous ces auteurs sont tirées de ROSEN(2005).

conformes aux codes sociaux de ces situations, elle porte « sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale »(CECRL,2000 :93)³. Des éléments, très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs, en font partie : marqueurs de relations sociales (par exemple, usage des salutations, des formes d'adresse et des exclamations) et règles de politesse (et d'impolitesse !) en sont de bonnes illustrations. Ce sont les dimensions culturelle et situationnelle qui sont ici sensiblement mises en valeur ; la compétence stratégique implique la capacité d'adapter ses stratégies de communication (verbales et non verbales) à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements souvent imprévus : elle s'impose ainsi comme une compétence-ressource qui peut venir combler les lacunes des deux autres compétences.

Mais, le CECRL (2000) qui se place aussi dans la continuité des propositions développées par les tenants de l'approche communicative parle plutôt de compétence pragmatique que de compétence stratégique : celle-là cerne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours (passant notamment, pour le français, par la connaissance des principes du plan et du discours « cartésien »). Le nouveau modèle du CECRL imprimé dans l'approche communicative place la composante sociolinguistique au cœur du dispositif en ce sens qu'elle permet d'articuler composantes linguistique et pragmatique. En réalité, l'approche communicative apparaît en France à partir des années 1970. Elle a tendance à prendre la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre, à considérer la compétence comme un tout homogène ou bien à accorder une importance à la dimension langagière de la compétence tout en associant pleinement les composantes culturelle et stratégique (ou pragmatique).

Le problème principal est de savoir ce qu'il faut enseigner au Bénin dans une classe de Français Langue Seconde : la langue ou la littérature ? Mais, s'il faut malgré tout s'en tenir à la littérature, cela suppose qu'elle doit être susceptible de développer aussi des compétences linguistiques en français.

³ Source : ROSEN (2005)

A cet effet, une évaluation comparative des compétences linguistiques en français des étudiants selon qu'ils sont issus de la Linguistique et des Lettres Modernes, pourrait nous permettre de cerner leurs niveaux, forgés certainement par la spécificité de chacune de leurs filières. On aurait ainsi l'opportunité d'analyser et de mesurer concrètement le degré d'influence de la culture littéraire d'une part, et de la culture linguistique d'autre part sur la maîtrise du français. Précisons que ce test ne vise pas à un classement de « francophones » selon une simple dichotomie entre les étudiants en LM et en LING, mais plutôt à les évaluer sous différents aspects en les situant dans une échelle de compétences. Et comme le niveau des étudiants en Lettres Modernes et en Linguistique à l'Université d'Abomey-Calavi semble assez représentatif sur le plan national, ils feront, à ce titre, l'objet de notre étude.

Notre enquête s'étend aussi aux étudiants en MP, PC et CBG. En effet, suite à notre travail précédent, nous avons constaté que les élèves du niveau terminal issus de la série C, et dont la discipline principale est les mathématiques, se sont révélés largement plus compétents (comptaient plus de « francophones ») en français fondamental que les témoins des séries littéraires A1, A2 et B. Notre souci est de savoir si cette même tendance s'observe également chez leurs aînés universitaires en MP (majoritairement issus de la série C), comparés aux étudiants en Linguistique et Lettres Modernes (provenant pour la plupart des séries A1, A2, B). Si cela s'avère exact, on pourrait donc certifier que la catégorie des « francophones » est plus représentée dans les séries ou filières spécifiques aux mathématiques que dans celles littéraires. Et, cela aurait été un fait pendant longtemps mis en veilleuse dans bon nombre de nos consciences et mériterait que l'on s'y attarde sur le plan éducatif. Mais, d'après notre enquête antérieure, l'on peut bien être « francophone » sans être enclin à enseigner le français : cas des élèves en classe de terminale, série C. Les types de compétences et les rubriques (en productions) dans lesquels l'on excelle le plus, en dépendent.

Quant aux étudiants en PC et surtout en CBG, issus pour la plupart de la série D, laquelle ayant été moins performante que les séries littéraires, nous nous sommes demandés si la même balance penchait aussi en défaveur de leurs aînés universitaires.

En prélude à la phase d'enquête, nous traitons du cadre théorique, du cadre d'étude, des objectifs/hypothèses et des méthodes employées pour évaluer les étudiants des niveaux troisième et quatrième années au second cycle de l'Université d'Abomey-Calavi.

I.2. Cadre théorique

I.2.1. Revue de littérature

Plusieurs études ont été réalisées sur les tests d'évaluation des compétences linguistiques tant dans les pays du Nord que dans ceux du Sud, dont voici le sommaire :

- ☞ M. MISSAKIRI - C. NTSADI : **Nécessité de l'évaluation des compétences linguistiques en français au Congo.** Marcel MISSAKIRI et Célestin NTSADI présentent, à travers leur article datant de 1995, une dimension linguistique du Congo et les différents moyens de diffusion de la langue française dans ce pays. Ils soulignent, après analyse, qu'excepté les concours des meilleurs élèves organisés en milieu scolaire, il n'existe pas de travaux en matière d'évaluation des compétences linguistiques des locuteurs du français, langue officielle et exclusive de l'enseignement au Congo. Ils précisent que même l'école n'évalue pas les compétences linguistiques de ses élèves en français.
- ☞ I. BARRIERE : **Des systèmes d'évaluation en FLE.** Isabelle BARRIERE présente dans cet article paru en juin 2003, les principales références en matière d'évaluation des acquis linguistiques et langagiers. Elle précise que, créés en 1985, le D.A.L.F. et le D.E.L.F. ont subi deux grandes modifications en 1992, puis en 2000 compte tenu des évolutions des méthodologies et de l'enseignement du FLE.
- ☞ I. BARRIERE : **D.E.L.F., D.A.L.F. et C.E.C.R.** Dans cet article paru en Décembre 2004, elle informe le public de l'harmonisation du D.E.L.F. et du D.A.L.F., depuis le 1^{er} Septembre 2005, sur les 6 niveaux de compétences définis par le C.E.C.R.
- ☞ J.-M. DUCROT : **D.E.L.F./D.A.L.F. face au T.C.F. : utilité et complémentarité.** Jean- Michel DUCROT, à travers cet article paru en

Janvier 2005, invite le public à ne pas confondre les DELF/DALF au TCF. Il fait remarquer que le TCF peut servir d'accès au DELF second degré ou au DALF.

- ⇒ J.-M. DUCROT : **Savoir mieux déterminer un profil de compétences adéquat chez l'apprenant selon les niveaux du CECRL**. Cet article paru en Octobre 2006, explique que le CECRL nous aide à changer progressivement certaines de nos pratiques pédagogiques. L'intérêt repose essentiellement sur notre volonté de faire évoluer nos cours vers l'approche actionnelle.
- ⇒ O. DELHAYE : **Résumé pratique du CECR**. Cette synthèse parue en Décembre 2007, présente les principaux objectifs du CECR dont le but final est la capacité de comprendre et de s'exprimer sans aucun effort comme un locuteur natif.

Du côté français, on dispose de nombreux outils d'évaluation : TCF, TEF, TFI, CREDIF, CIEP (D.E .L.F. D.A.L.F.), test de l'Alliance française, test de la Chambre de Commerce et d'Industrie Internationale de Paris ou autres chambres de commerce, tests universitaires sans compter les multiples modes d'évaluation et d'examen propres à telle institution ou à tel établissement. C'est précisément pour lutter contre cette prolifération d'outils que le Ministère de l'Education Nationale Française a créé, en 1982, la commission qui sous la présidence de J. AUBA et avec pour rapporteur L. Porcher, a mis en place le système de certification connu sous le nom de D.E.L.F. et D.A.L.F.⁴ qui devrait désormais s'imposer, à terme, comme outil d'évaluation principal sinon unique, même si, de toute évidence, ces tests ne font pas l'unanimité. Le Québec et le Canada ont été *de facto* conduits à créer aussi des tests d'évaluation des compétences en français langue étrangère ou langue seconde. La présence à la Baume, de spécialistes québécois qui ont bien voulu se charger de recenser et de présenter les tests concernés a permis de compléter le recensement que nous avons déjà entrepris du côté français surtout. Il apparaît qu'aucun des tests présentés ne convient aux objectifs généraux définis par le test CHAUDENSON.

Quels sont donc ces objectifs ?

⁴ Créés en 1985, les DELF / DALF ont connu une profonde réforme depuis le 1^{er} Septembre 2005 en s'alignant sur les niveaux définis par le CECR.

Le test CHAUDENSON est un test d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone dont les objectifs sont les suivants :

- Traiter l'ensemble de la population (enfants et adultes ; alphabétisés, illettrés ou analphabètes),
- Mettre en évidence à la fois les modes d'appropriation du français (en particulier extrascolaires) et les différents types de compétences.

Ce test a pour avantage (comparativement au test LAVAL, au D.A.L.F., au D.E.L.F. et au T.O.E.L.F) d'être, à efficacité égale, plus léger, plus rapide à passer et à corriger. Il est donc moins coûteux. C'est aussi un test destiné au Sud et qui ne prend pas comme élément central de référence une compétence complète en français, comparable à celle d'un locuteur natif, mais une compétence minimale définie comme le Seuil Minimal Individuel de Compétence (désormais SMIC) « francophone ».

Cela dit, nous nous sommes basés sur le test CHAUDENSON pour effectuer notre évaluation. Certains auteurs, au Bénin comme ailleurs, nous ont déjà précédé dans cette entreprise. Pour le cas du Bénin, nous pouvons citer:

- ⇒ BADA (1996) qui a conduit une expérimentation au Bénin auprès de 50 sujets (25 enfants et 25adultes) de niveaux socioculturels divers et choisis dans tous les milieux ;
- ⇒ BADA (1997) dont les enquêtes ont été conduits à Cotonou, Porto-Novo, Ouidah et Parakou, avec dans chaque cas, 25 sujets ;
- ⇒ AHODEKON (1998) dont le mémoire de maîtrise porte sur l'évaluation des compétences linguistiques en français chez les adultes au Bénin. A travers cette étude, l'auteur a pu évaluer cent (100) témoins : soixante cinq (65) élèves du second cycle, vingt (20) étudiants et quinze (15) adultes choisis dans différents milieux socioprofessionnels et culturels. Il fit le constat suivant : élèves > étudiants > adultes. Il conclut que la part des « francophonoïdes » est largement représentée ;
- ⇒ KOUASSI (2000), en ce qui le concerne, a évalué les compétences linguistiques en français au Bénin chez les écoliers du niveau CM2. Il a enquêté auprès de cent (100) enfants. Son champ d'investigation a concerné trois villes : Cotonou, Abomey et Parakou. Les résultats auxquels il aboutit sont très faibles. En

Compréhension Orale (CO), les résultats sont plus satisfaisants à Parakou que dans les deux autres villes. En Production Orale (PO), les scores sont plus faibles à Parakou qu'à Cotonou et Abomey. En Compréhension Ecrite (CE), les résultats à Parakou sont moins bons que dans les deux autres villes. En Production Ecrite (PE), tous les enfants enquêtés sans exception ont obtenu des scores faibles en orthographe. Au terme de son étude, il conclut que la catégorie des « francophones » est faiblement représentée (6% seulement), celle des « franco-aphones » l'est fortement ;

⇒ KPODONOU (2004), quant à lui, a évalué cent (100) témoins : vingt cinq(25) élèves du C.E.G. de Glazoué, vingt cinq (25) du C.E.G. de Ouèdèmè, vingt cinq (25) du C.E.G. de Sokponta et vingt cinq (25) du C.E.G. de Zaffé. Les résultats sont globalement meilleurs à Ouèdèmè qu'à Glazoué (aucun « francophone »), Sokponta et Zaffé ;

⇒ EMMANONHOUE (2006) dont le mémoire de maîtrise se base sur l'évaluation des compétences linguistiques en français chez les élèves du niveau troisième du C.E.G. 1 de Ouidah, a testé cent (100) témoins. Au terme de son étude, il conclut que la catégorie des « francophones » est faiblement représentée (3% seulement), celle des « franco aphones » l'est fortement ;

⇒ OLOU (2008) qui a évalué les compétences linguistiques en français chez les élèves du niveau terminal du CEG de Godomey. A travers cette étude, l'auteur a pu tester cent trente (130) témoins : treize (13) élèves en série A1, A2, B, C et soixante dix huit (78) élèves en série D. Au terme de son enquête, il fit le constat suivant : C >A1 > B >A2 > D. Il conclut que la part des « francophones » est faiblement représentée (13,85 %), celle des « francophonoïdes » l'est en grande partie.

Voici ce qu'il en est maintenant hors du Bénin :

⇒ PILAT (1996) dont l'enquête menée dans le département de Vaucluse en France, de mars à mai, a concerné 57 élèves immigrés non francophones en âge d'entrer au collège. Aucun élève évalué n'a obtenu plus de 347 (sur 400) pour espérer être classé dans la catégorie des « francophones » ; la part des « franco-aphones » est presque totalement représentée.

⇒ KONATE (1996) qui a conduit une expérimentation à BAMAKO aux mois d'octobre - novembre. Il a ciblé 76 sujets de toutes catégories dont environ deux

tiers de scolarisés. Il déduit que seul 2 sujets atteignent le niveau du SMIC. La catégorie des « franco-aphones » est largement représentée.

☐ INSTITUT DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE/UNIVERSITE DE COCODY (1996) dont l'expérimentation conduit à Abidjan, Bouaké, Daloa en décembre s'est basée sur 213 individus issus de diverses couches socio-professionnelles. La plupart d'entre eux sont des écoliers, élèves, étudiants ou déscolarisés. Il conclut que seuls deux sujets dépassent 350 (sur 400), d'où pouvant être considérés comme « francophones ». La part des « franco-aphones » est largement représentée.

☐ YARO, en collaboration avec BARRETEAU (2004), a, dans son article intitulé « Le français des scolaires au Burkina Faso : Evaluation des niveaux de compétences », comparé le niveau de compétences en français de 280 élèves selon leur niveau scolaire, d'une part, et selon leur milieu d'autre part. Il fit le constat que la hiérarchie scolaire est respectée : Terminale >Troisième > CM2. Il déduit aussi que la hiérarchie des milieux urbains paraît bien établie : rurale < semi- urbain < urbain. Il conclut que 73 % en terminale, 35 % en troisième et 21 % en CM2 seraient « francophones », d'où 66 % au total, résultats jugés pourtant faibles par l'auteur.

Suite à la revue de littérature, nous définissons les concepts fondamentaux qui apparaissent dans ce travail.

I.2.2. Approche conceptuelle

.Compétence

Selon Dubois (1984 :103), « la compétence est le système de signes intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites ».

. Performance

La notion de performance est étroitement liée à celle de compétence. Pour Dubois (1984 :366), « la performance est la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole ».

.Addition

L'addition relève d'une faute lexicale ou grammaticale se traduisant d'une part, par l'usage superflu d'une lettre à l'intérieur d'un mot et d'autre part, par

l'usage superflu d'un mot grammatical(le plus souvent de même nature) à l'intérieur d'un énoncé. Il s'assimile, ici, dans certains cas, à la redondance.

.Omission

L'omission relève d'une faute lexicale ou grammaticale se traduisant d'une part, par l'absence d'une lettre/d'une syllabe à l'intérieur d'un mot, et d'autre part, par l'absence d'un mot grammatical à l'intérieur d'un énoncé. Cette absence est souvent due à une négligence ou à une méconnaissance de la règle régissant telle ou telle structure. Elle ne doit donc, de ce fait, être confondue à l'apocope ou à la syncope.

.Item

Selon Dubois (1984 :271), « on appelle item tout élément d'un ensemble (grammatical, lexical, etc.) considéré en tant que terme particulier : on dira que les noms père, frère, sœur, table, chaise, sont chacun des items lexicaux ayant des propriétés sémantiques particulières et que les adjectifs présent, passé, sont des items grammaticaux. ».

. Francophones⁵

Les francophones sont des locuteurs du français qui possèdent cette compétence reconnue comme minimale et qui peuvent, bien sûr, être des locuteurs parfaits de la langue.

.Francophonoïdes

Les francophonoïdes sont des locuteurs du français qui approchent le SMIC francophone.

.Franco-aphones

Les franco-aphones sont des locuteurs qui ne possèdent aucune ou à peu près aucune compétence linguistique en français.

.Franco-faune

Ce concept émis par CHAUDENSON peut être défini comme la répartition des membres d'un groupe de locuteurs du français dans chaque catégorie à savoir : les « francophones », les « francophonoïdes » et les « franco-aphones ».

⁵ Les définitions de francophones, de francophonoïdes et de franco-aphones sont de CHAUDENSON (1989) rapportées par EMMANONHOUE (2006 : 9).

I.3. Cadre d'étude

I.3.1. Justification

Nous avons choisi de mener notre enquête à l'Université d'Abomey-Calavi parce que, des deux universités publiques existant au Bénin, elle paraît la plus ancienne, la plus connue, la plus grande et la plus fréquentée. Une autre raison est qu'elle est une université neutre accueillant presque tous les étudiants des différentes filières standard parmi lesquelles, les Lettres Modernes, la Linguistique, la CBG, la PC et la MP.

Nous avons ainsi jugé nécessaire de nous focaliser sur les niveaux quatrième et troisième années de chacune de ces filières. C'est, en effet, le second cycle des cours universitaires et débouchant sur les diplômes de licence et de maîtrise. De plus, c'est à ce niveau que bon nombre d'étudiants cessent leur cursus universitaire. Et, nous ne sommes pas sans savoir que beaucoup de ces étudiants, après avoir obtenu leur maîtrise et même leur licence, se lancent dans l'enseignement où le français est la langue médium. Quant aux étudiants en Lettres Modernes et Linguistique en particulier, ils s'attèlent à l'enseignement du français dans nos collèges aux premier et second cycles. Nous sommes alors curieux de savoir avec quels différents niveaux de compétence en français, forgés par leurs filières, ils se font valoir dans la vie active, surtout dans l'enseignement du français. Il en va de même pour les étudiants en M.P., P.C. et C.B.G. qui enseignent certes, non pas le français, mais, leurs matières, en français.

Le choix de ce niveau d'étude, est avant tout, motivé par le fait que ce travail constitue une étape supplémentaire et comparative à celui de OLOU (2008) (qui rappelons-le, s'est intéressé aux élèves du niveau terminal).

I.3.2. Données géographiques⁶

La commune d'Abomey-Calavi, située dans la partie sud de la République du Bénin et du département de l'Atlantique, est limitée au nord par la commune de Zè, au sud par l'Océan Atlantique, à l'est par les communes de Sô-Ava et de Cotonou, et à l'ouest par les communes de Tori-Bossito et de Ouidah. C'est la commune la plus vaste du département de l'Atlantique dont elle occupe plus de

⁶ **Sources** : <http://www.abomey-calavi.bj/presentation.php>

20%. Elle s'étend sur une superficie de 539km² représentant 0,48% de la superficie nationale du Bénin.

Abomey-Calavi fut historiquement un démembrement du royaume d'Abomey. Il a été créé par ce dernier afin d'être plus proche du comptoir de Cotonou pour les transactions commerciales.

La commune d'Abomey-Calavi compte soixante dix (70) villages et quartiers de ville dirigés par des chefs de villages ou de quartiers de ville et répartis sur neuf (09) arrondissements que sont : Calavi-Centre, Godomey, Akassato, Zinvié, Ouèdo, Togba, Hêvié, Kpanroun et Golo-Djigbé. Quant à l'Université d'Abomey-Calavi, elle est située dans Calavi-Centre.

I.3.3. Données sociodémographiques selon la répartition⁷

Le recensement général de la population en 2002 indique pour la commune de Calavi 307.745 habitants, soient 21% de la population des départements de l'Atlantique et du Littoral. 74,12% de cette population vivent dans les centres urbains et 25,88% dans les milieux ruraux. Les femmes représentent 51,37% de la population totale de la commune. D'une densité moyenne de 571 habitants par km², cette population est inégalement répartie dans les neuf arrondissements. L'arrondissement de Godomey concentre à lui seul plus de la moitié de la population de toute la commune. Par contre, les arrondissements de Togba et de Kpanroun sont les moins peuplés. La croissance démographique est de 5,84% en milieu urbain et de 2,89% en milieu rural. La commune d'Abomey-Calvi subit aujourd'hui l'influence de la proximité de Cotonou, la capitale économique. En effet, l'exiguïté du site de Cotonou et sa forte population conduit à une extension vers Abomey-Calavi.

I.3.4. Données sociodémographiques selon l'ethnie⁸

La population de la commune d'Abomey-Calavi renferme presque toutes les ethnies du Bénin. On y rencontre par exemple des Aïzo (58,66%), des Fon (26,23%), des Toffin (5,79%), des Yoruba (2%), des Nago (0,93%), des Goun

⁷ **Source** : <http://www.abomey-calavi.bj/presentation.php>

⁸ **Source** : <http://www.abomey-calavi.bj/presentation.php>

(0,6%), des Adja (0,53%), des Houéda (0,48%), des Bariba (0,40%), des Dendi (0,08%) et autres.

Les religions les plus pratiquées sont le christianisme, les religions traditionnelles, l'islam et autres.

I.4. Objectifs et hypothèses

I.4.1. Objectifs

L'objectif général que nous poursuivons dans ce travail est de comparer les niveaux de compétences en français des étudiants en troisième et quatrième années selon qu'ils sont issus des Lettres Modernes, de la Linguistique, de la CBG, de la PC et de la MP à l'Université d'Abomey-Calavi.

Pour ce faire, nous nous sommes fixés les objectifs spécifiques ci-dessous :

- Evaluer les compétences linguistiques en français de ces étudiants ;
- Hiérarchiser les mêmes types de compétence selon les filières afin d'envisager avec réalisme et objectivité la nature et les types de réaménagement à apporter dans l'enseignement du français au Bénin

A cet effet, nous formulons les hypothèses suivantes :

I.4.2. Hypothèses

Eu égard à nos objectifs, nous présumons que :

H1-La Linguistique regorge plus d'étudiants pouvant être classés dans la catégorie des « francophones », voire « francophonoïdes » que les Lettres Modernes (étant donné qu'il s'agit, ici, d'un test de niveaux de compétences linguistiques, il paraît logique que les étudiants issus de la LING se montrent les plus performants !) et que ces deux filières en disposent plus que la CBG, la PC et la MP.

H2-Si la majorité des étudiants en Lettres Modernes, voire en CBG, PC et MP n'ont pas pu atteindre le SMIC, c'est parce que leurs compétences seraient relativement réduites en compréhensions et en productions, notamment en productions.

Ces hypothèses seront vérifiées par la méthodologie suivante :

I.5.Méthodologie

Dans cette section, nous présentons l'échantillonnage, les enquêtes, la méthode d'évaluation et le barème de notation.

I.5.1. Echantillonnage.

Pour réaliser cette évaluation, nous avons soumis le test à deux cent cinquante (250)⁹ étudiants (159 garçons et 91 filles dont les âges sont compris entre 22 et 28 ans) des niveaux troisième et quatrième années à l'Université d'Abomey- Calavi. Et comme il y a différentes filières, il s'avérait nécessaire de considérer un même échantillon pour chaque filière en fonction d'une comparaison des niveaux. C'est alors que nous avons choisi un échantillon de cinquante (50)¹⁰ étudiants par filière : Lettres Modernes :50 (38 garçons et 12 filles) ; Linguistique :50 (30 garçons 20 filles) ; CBG :50 (38 garçons et 12 filles) ; PC :50 (41 garçons et 9 filles) et MP :50 (47 garçons et 3 filles) .

L'effectif des étudiants en MP4 étant réduit à 45, de même, la non disponibilité de tous les étudiants en quatrième année selon chacune des filières concernées par l'enquête, nous a amené à recourir aussi à ceux de la troisième année à raison de 25 enquêtés de part et d'autre par filière, d'où 50.

I. 5. 2. Enquêtes

❖ Enquêtes de terrain

Les enquêtes de terrain se sont déroulées à Abomey- Calavi entre le 02 Juin et le 28 juillet 2008. Pendant cette période, nous avons procédé à la passation du test à l'oral et à l'écrit.

❖ Enquêtes bibliographiques

Nos enquêtes bibliographiques ont commencé en Mai 2008, et nous ont conduits tour à tour dans les bibliothèques du Centre National de Linguistique Appliquée (CE.NA.LA.), du Centre Béninois des Langues Etrangères (CE.BE.LA.E.) et du Centre Culturel Français (C.C.F.). Nous avons aussi consulté des sites Internet.

⁹ Ce nombre représente les 14,44% de l'effectif total (1731) des étudiants des niveaux 3^{ème} et 4^{ème} années en LING, LM, MP, PC et CBG (toutes filières confondues) à l'U.A.C.

¹⁰ Cet échantillon représente : 22,22% en LING ; 23,69% en LM, 38,46% en MP ; 17,42% en PC et 5,69% en CBG de l'effectif total selon chacune de ces filières(3^{ème} et 4^{ème} années).

I.5.3. Méthode d'évaluation et barème de notation

Pour l'évaluation, nous nous sommes basés sur le test élaboré par CHAUDENSON et al. (1997).

Ce test vise à évaluer quatre compétences fondamentales : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Les unités et les structures évaluées relèvent de la phonétique, du lexique et de la grammaire. Dans le test, les candidats doivent répondre à des questions orales et écrites, raconter des histoires présentées par des images, remplir des cases dans des exercices à trous ou répondre à des questions à choix multiples (Q.C.M.).

Le barème de notation est équilibré : il permet de comparer les types de compétence. Chacun d'eux comptant 100 points, le total des points pour l'ensemble du test est de 400. Dans le principe, la moyenne générale requise de 350/400 garantit qu'un locuteur a atteint le SMIC en français et donc qu'il est effectivement « francophone ». **En effet, selon le compte rendu de la section d'Abidjan, et suite aux résultats de plusieurs tests, le niveau du SMIC francophone doit être fixé dans l'intervalle [350 ; 400].** La moyenne de 320/400 consacre cependant un locuteur « francophonoïde ».

Une fois les préliminaires abordés, passons à l'enquête proprement dite.



**CHAPITRE II :
PASSATION DU
TEST A L'ORAL**

Dans ce chapitre consacré à la passation du test à l'oral, nous abordons successivement la compréhension orale et la production orale.

II.1. Compréhension orale

L'élément à tester à ce niveau est la capacité des témoins à comprendre les questions qui leur sont posées et les affirmations qui leur sont proposées oralement. Il ne s'agit point d'évaluer la nature et la qualité de la production orale des témoins, mais le rapport entre leurs réponses, qui peuvent ainsi être données dans une langue autre que le français, et les questions posées ou affirmations proposées. La partie du test consacrée à la compréhension orale comprend 25 items (4points par item)¹¹ repartis en trois exercices.

-le premier exercice est un ensemble de dix questions sur l'identité, la vie scolaire et la vie extrascolaire des enquêtés ;

-le deuxième exercice est un ensemble de dix affirmations portant sur une image. Il s'agit pour les témoins de voir si elles correspondent à cette image en répondant par « vrai » ou « faux » ;

-le troisième exercice est un ensemble de cinq questions d'ordre linguistique.¹²

Un total maximum de 100/100 doit être obtenu ou approché de près (à la rigueur 87,5/100) par tout locuteur pour que soit considéré comme atteint la compréhension d'un français oral de base. Mais, celui dont la note est comprise entre 80 et 87/100 sera considéré comme un locuteur proche de la compréhension d'un français oral minimal. Il en va de même pour les trois autres habiletés fondamentales.

Ainsi à l'issue de l'évaluation portant sur la compréhension orale, les résultats se présentent comme suit : sur 250 témoins, 240 peuvent être considérés comme ayant acquis la compréhension d'un français oral minimal, soient 96% de réussite .Leurs notes s'échelonnent en effet de 88 à 100/100. Les 10 restants approchent cet intervalle pour avoir réuni chacun la note de 84/100.

¹¹ La valeur 2 est possible quand la compréhension est partielle.

¹² Pour les différents exercices, consulter le test en annexe 6. Il en est de même pour les autres types de compétence.

II.1.1. Comparaison des filières

Bien que les compétences individuelles soient caractérisées par une certaine homogénéité (96 % de moyennes supérieures à 87,5/100), leur degré de concentration dépend fort bien de la nature de leur filière : leurs performances progressent des filières CBG et LM aux filières PC, LING et MP. La compréhension d'un français oral de base est acquise par 100% des témoins en MP et LING, contre 96% en PC, 94% en LM et 90% en CBG.

Les étudiants en MP ont, en réalité, eu des notes comprises entre 92 et 100/100 (56% ont eu 100/100) ; en Linguistique, les notes s'échelonnent de 88 à 100/100 (46% ont eu 100/100); en PC, de 92 à 100 (24% ont obtenu 100/100); en LM, de 88 à 100 (40% ont obtenu 100/100) et en CBG, de 88 à 100/100 (22% ont réuni 100/100).

Mais, leurs moyennes laissent apparaître une hiérarchisation plus nette des performances en faveur des étudiants en MP (97,76), suivie de ceux en LING (96,24) ; PC (95,66) ; LM (95,40) et CBG (94,4). Les mathématiques, fondamentales en MP, sont, en effet, susceptibles de développer de très grandes compétences en compréhensions d'un français de base.

II.1.2. Comparaison des options par filière¹³

Des cinq (5) filières en présence, trois (3) se scindent en options à partir de la troisième année. Il s'agit de la Linguistique, la PC et la CBG. La Linguistique comptant quatre (4) options (Didactique du français, Didactique des langues, Description linguistique et Communication), les performances en moyenne régressent des options Communication (97,6) et Didactique des langues (97,2), à celles Description linguistique (95,2) et Didactique du français (93,6). Quant à la PC comportant deux (2) options : Physique et Chimie, les performances progressent de l'option Chimie (94,56) à celle Physique (95,52). La CBG, comptant en son sein trois (3) options (Sciences Naturelles, Géologie et Biochimie), laisse

¹³ L'échantillon par option représente : 15,03% en Com ; 25% en Did.Lang ; 100% en Desc. Ling ; 23,80% en Did.Franc ; 11,26% en Physique ; 38,46% en Chimie ; 2,70% en SN ; 15,78% en Biochimie et 34,88% en Géologie de l'effectif total selon chacune de ces options (3^{ème} et 4^{ème} années).

apparaître une hiérarchisation des compétences en faveur de l'option SN (94,4), suivie de la Biochimie (94,13) et de la Géologie (91,2).

Notons qu'en Didactique du français , en Description linguistique et en Communication , les étudiants ont eu des notes comprises entre 88 et 100/100 (20% ,30% et 65% ont respectivement obtenu 100/100) ; en Didactique des langues , les notes s'échelonnent de 92 à 100/100 (50% ont réuni 100/100) ; en Physique comme en Chimie, de 92 à 100/100(24% de part et d'autre ont eu 100/100) ; en Sciences Naturelles , Biochimie et Géologie, de 88 à 100/100 chacune (20% , 26,66% et 6,66% ont respectivement réuni 100/100).

Transcrivons à présent les réponses respectives de quelques enquêtés issus de la Linguistique et des Lettres Modernes.

II. 1.3. Transcription de quelques productions

EXERCICE A

Q 5 : Depuis combien d'année vous allez à l'école ?

Depuis 18 ans//

J'y vais depuis 17 ans//

Q 6 : Qu'est ce que vous aimez à l'école ?

L'instruction que j'acquiers/ qui me donne un niveau de réflexion et de compréhension différentes de ceux qui n'ont pas été à l'école//

J'aime la littérature//

Q 7 : Quelle est votre distraction ?

La lecture et le football//

La musique/ la lecture/ la poésie//

EXERCICE B.

P2 : La petite fille qui passe porte une jupe et un chapeau

Faux//

Faux//

P3 : La jeune fille passe à toute allure sur un vélo.

Faux//

Faux//

P6 : la vendeuse propose des bananes qu'elle a déposées dans une cuvette.

Faux//

Faux//

EXERCICE C

Q1 : Maintenant qu'on a fini le test, j'aimerais savoir ce que vous en pensez ?

Le test est simple / mais peut mettre à nu beaucoup de tard quant à la maîtrise de la langue française//

Je pense que le test est bon / car il m'a permis de découvrir que j'ai un certain nombre de difficultés dans l'interprétation des faits auxquels je me fais face//

Q4 : Je pense que vous écoutez la radio ? Aimez-vous les émissions en français ?

Oui/ j'aime les émissions en français // j'y gagne de nouvelles expressions// J'aime les émissions en français / mais pas plus que celles en langues nationales//

Q5 : On dit que bientôt on ne parlera plus le français au Bénin et qu'il sera remplacé par l'anglais. Quelle est votre opinion là- dessus?

Le Bénin est un pays francophone / dire qu'on remplacera le français par l'anglais au Bénin me semble peu raisonnable / c'est à y perdre son latin //

Abandonné le français /non// Mais / adopter l'anglais comme deuxième langue officielle/ oui//.

II .1.4. Conclusion sur la compréhension orale

Les réponses fournies par les étudiants nous montrent que l'acquisition de la compréhension d'un français oral minimal est atteinte au second cycle On en a pour preuve les 96% de réussite.

Mais la comparaison des filières indique une certaine hiérarchisation des performances. 100% des témoins en MP et Linguistique ont réussi les exercices de compréhension orale contre 96%, 94% et 90% respectivement en PC, LM et CBG. Toutefois, leurs moyennes montrent une hiérarchisation plus nette des performances en faveur de la filière MP. Il est en de même, comparées à celles des différentes options.

A ce stade, on peut dire que les étudiants en LM, LING, MP, PC et CBG ont un très bon niveau en compréhension orale. Cela s'explique par le fait qu'elle est la compétence la plus passive des quatre types de compétence dont il s'agit

dans ce test. En réalité, point n'est besoin de grandes aptitudes particulières pour faire preuve d'une telle compétence en la matière, que l'on soit issu d'une filière scientifique ou littéraire. Mais, on ne peut guère se limiter à ce type de compétence pour croire à un niveau minimal en français oral chez ces enquêtés. Ceci nous amène dans la section suivante à tester aussi leur niveau en production orale.

II.2. Production orale

L'évaluation de la production orale est basée sur deux types d'exercices.

- le premier exercice relevant de la production orale guidée est un ensemble de 10 items sur sept cartes. Il a pour but de tester les capacités des étudiants à produire différentes sortes de phrases répondant à une certaine intelligence logico-mathématique. Chaque item vaut un point.

- le deuxième exercice relevant de la production orale libre est une série de trois images représentant une histoire à raconter. Dans les récits produits par les étudiants, on testera la fluidité et le débit, la phonétique, la couverture lexicale, la cohérence textuelle, les types de phrases, l'usage des temps et modes, des pronoms, des mots-outils et enfin les accords. Chaque rubrique est notée sur 10.

De ces résultats, il ressort que seulement 12 enquêtés sur 250 peuvent être considérés comme possédant la production d'un français oral fondamental, soient 4,8% de réussite. Leurs notes sont, en effet, comprises entre 87,5 et 90,8/100. 61 approchent cette habileté, soient 24,4%. Leurs notes allant de 80 à 86,5/100 en témoignent.

II. 2.1. Comparaison des filières

Une comparaison des différentes filières fait apparaître une très forte hétérogénéité des performances: celles-ci sont très largement dispersées en LM, MP, PC et CBG. La production des énoncés oraux de qualité linguistique suffisante est peu atteinte en LM (six étudiants, soient 12% ont réussi les exercices de production orale), et moins encore en MP (quatre étudiants, soient 8%). Précisons que les LM se sont mieux affirmées que la LING. Cela peut s'expliquer par la poésie, la forme littéraire la plus pure, qui développe chez les littéraires une certaine éloquence. Toujours est-il que dans l'ensemble de ces deux

filières, il y a peu de chance de trouver plusieurs locuteurs parfaits d'un français fondamental. Les notes des étudiants en LM, ayant fait preuve d'un français oral de base, s'échelonnent de 87,5 à 90,2/100 ; en MP, de 89 à 90,8/100 ; en PC et en CBG, les notes respectives sont 88,8 et 87,6/100. Précisons que c'est un étudiant en MP qui a eu la meilleure note (90,8), suivi de celui en LM (90,2), en PC (88,8) et CBG (87,6).

Pour ce qui est de la production proche d'un français oral de base (entre 80 et 86,5/100), elle est atteinte par le plus grand nombre en MP. On a ainsi, MP : 38% ; LING: 36% ; LM 32% ; PC : 12% et CBG : 4%. En réalité, en MP, les notes varient de 80 à 86,5 ; en LING, de 80 à 86,3 ; en LM, de 80,3 à 86,3 ; en PC, de 80,8 à 85,2 et en CBG, de 80,5 à 81,7/100.

Bien que la production d'un français oral de base (entre 87,5 et 90/100) soit atteinte par un plus grand nombre en LM, il n'en demeure pas moins que les performances générales (moyennes générales) en PO placent la filière MP au sommet (78,76/100), suivie des LM (78,01), de la LING (77,17), de la PC (75,05) et de la CBG (72,35). La précision dans l'expression de la pensée et la cohérence dans l'organisation des idées chez les témoins en MP en sont les principaux facteurs.

II.2.2. Comparaison des options par filière

Une comparaison des options en Linguistique laisse aussi entrevoir une certaine hiérarchisation des performances générales en faveur de la Communication (79,01/100), suivie de la Didactique des langues (78,5), de la Description linguistique (76,63) et de la Didactique du français (72,7). En PC, l'option Physique domine encore la Chimie avec 75,89/100 contre 74,20. La CBG accorde toujours la première place aux SN (73,49), suivie de la Biochimie (72,28) et la Géologie (70,90).

Pour ce qui est de la production d'un français oral de base entre (87,5 et 100/100), un seul témoin en PC a réuni 88,8/100 en faveur de l'option Physique. En CBG, un seul enquêté a obtenu 87,6/100 au profit des SN.

Pour ce qui est de la production proche d'un français oral minimal (entre 80 et 87/100), retenons qu'en Communication, les notes s'échelonnent de 80 à 85,6/100 ; en Didactique des langues, de 81,4 à 86,3/100 ; en Description

linguistique, de 83,8 à 85,2 ; en Didactique du français, un seul témoin a réuni 80/100 ; en option Physique, les notes varient de 82,7 à 85,2/100 ; en Chimie, de 80,8 à 82,5/100 et en SN, de 80,5 à 81,7/100.

Illustrons à cet effet, les résultats de trois étudiants.

II.2.3. Transcription de quelques productions

Nous considérons au niveau de l'exercice C, les témoins des filières respectives : LING, LM et MP.

EXERCICE C

Q1- Qu'est ce que vous avez fait hier ?

J'ai révisé mes leçons//

J'avais fait la lessive//

J'ai été au cours//

Q2 Qu'est ce que vous ferez demain ?

Je vais me consacrer aux études//

Demain/ j'irai au cours//

La lessive//

Q4 Imaginez une fin pour les phrases suivantes :

a) Jean s'achètera une voiture si...

b) S'il gagnait à la loterie, Jean...

a) si les moyens lui sont disposés//

b) s'offrirait une voiture//

a) si ses chefs lui donnaient ses salaires//

b) aidera les pauvres//

a) s'il a de l'argent //

b) pourra se payer une maison//

Ces transcriptions nous amènent à faire les constats suivants :

Les témoins des filières LING et MP au niveau de la question 1 ont opéré un bon choix du temps .Mais l'étudiant en LM s'est trompé de temps. Au niveau de la question 2, seuls les étudiants des filières LING et LM ont fait le bon choix. Quant

à l'étudiant en MP, rien n'indique qu'il connaît le temps à utiliser ou qu'il ne le connaît pas. Le futur simple n'est pas explicitement exprimé .Plus difficile encore est le choix des temps au niveau de la question 4. Seul l'étudiant en LING a choisi les bons temps. Quant à l'étudiant en MP, il n'a trouvé qu'un bon temps alors que le témoin en LM n'en a trouvé aucune .C'est à croire que même au niveau des universitaires, la concordance des temps demeure un sujet d'embarras

Au niveau de l'exercice D, ce sont les résultats respectivement transcrits de trois témoins des filières LM, LING et CBG.

Exercice D

Témoin n°1

On voit 3 vendeurs qui sont installés devant leur étalage//Ensuite/ &¹⁴ y a deux femmes qui sont en train de discuter//**Bon**¹⁵/ensuite/on voit 2 **ptits** garçons qui sont en train de jouer //De l'autre côté /&y a une dame qui est **en train** de discuter avec une vendeuse//**Bon/ensuite**/on voit une dame et un enfant devant un autre étalage//Ici /on voit les deux dames qui sont **en train** de crier parce que le chien lui a volé quelque chose **quoi**//**Ensuite**/les deux garçons se sont mis à la poursuite du chien//**Donc**/on voit que les regards des vendeurs et acheteurs sont tournés vers la scène qui se passe//On voit **ensuite**/ un homme/une femme et deux enfants qui sont devant une maison//

Témoin n°2

On dirait que c'est un **maché** // Il y a 3 étalages- là // En face des étalages / &y a deux dames // On dirait qu'**ils** ont fini de faire leurs emplettes et discutaient // L'une a son sac déposé à terre et un chien à côté qui guettait quelque chose dans le sac // A côté de là/jouaient deux enfants // **Ensuite** / le chien a pris quelque chose du sac qui était à terre et prit la fuite // Les dames ont commencé **par** crier et les enfants étaient partis à la poursuite du chien // Ensuite / on voit que les enfants n'ont pas pu attraper le chien pour prendre la chose // La dame a l'air triste //.

¹⁴ Ce sigle indique qu'un mot a été omis.

¹⁵ Les constructions erronées, abusives et mal employées sont mises en gras.

Témoign n°3

On voit un homme en train de vendre de pommes sauvages et deux dames discutent devant ce monsieur // Ces deux sont accompagnées d'un chien // Après ça /on voit une dame sous un parasol en train de vendre certains objets // Je vois à côté de cette dame qui est sous le parasol / une femme qui est venue **achter** // A côté de cette femme/se trouve un autre hangar sous lequel une femme est en train de vendre **enco** // Je vois **maintnant** deux hommes **en train de** jouer // Sur l'autre image/même chose / à la différence que les deux hommes qui se trouvent sur les autres images / sont **en train d'écrire** // Je vois des portes et des fenêtres et une famille constituée d'un **pè** / d'une **mè** / d'une petite fille et d'un petit **gaçon** //

A travers la lecture de ces trois productions, on constate que celle du 1^{er} témoin (LM) manque en quelque sorte de cohérence textuelle .On en a pour preuve la répétition incessante de « ensuite » et de « en train de » en début et en milieu de certains énoncés. Certes, ce témoin dispose de quelques mots-outils comme « ensuite » et « donc » mais ils ne sont pas bien utilisés .On observe aussi deux omissions du pronom 'il' dans « y a ».D'ailleurs, la fin de son récit atteste qu'il n'a pas bien compris l'histoire suggérée par les images (« On voit ensuite / un homme/une femme et deux enfants qui sont devant une maison// »).

Contrairement à la production du 1^{er} témoin, celle du 2^{ème} témoin (LING) est caractérisée par une certaine pauvreté lexicale¹⁶. On observe aussi un mauvais usage de « ensuite ». En outre, on a relevé une faute de prononciation due à la syncope du son [R] suivi d'une consonne dans : [ma : fe]. Chez le même témoin, on a décelé une mauvaise utilisation des prépositions "à" et "par" respectivement avec l'expression "à / par terre" et le verbe "commencer". Le témoin a, en effet, produit ceci : « ...du sac qui était à terre... » au lieu de : « ... du sac qui était par terre...).Par ailleurs, il a dit : « Les dames ont commencé **par** crier...» au lieu de : « Les dames ont commencé à crier... ».

Le troisième témoin, quant à lui, n'a pas un bon débit et comme dans beaucoup d'autres productions, ses idées ne sont pas très bien organisées. D'ailleurs, il n'a pas très bien compris l'histoire. Sa production est aussi caractérisée par des fautes dues à la syncope. Nous avons par exemple :

¹⁶ Voir l'intégralité des consignes de notation du test en annexe 6.

[aʃ :te] ; [mɛ : nã] ; [ãkɔ:] ; [pɛ:] ; [mɛ:] ; [ga :sɔ]

Des fautes du genre ont été rencontrées dans tous les autres textes oraux. En dépit de toutes ces erreurs, il faudrait quand même lui reconnaître le mérite des accords.

II.2.4. Conclusion sur la production orale

De 96% de réussite en compréhension orale, nous sommes passés à 4,8% en production orale. Cela peut s'expliquer par le fait que presque tous les étudiants au second cycle universitaire ignorent ou n'appliquent pas les règles de la structure formelle de la proposition comprenant les mots avec leurs indices morphologiques et leurs fonctions syntaxiques, l'agencement de ces mots et l'intonation. A ce propos, BADA (1996 : 43) précise « L'ordre des mots est un composant essentiel de la structure de la proposition. L'ordre des mots remplit des fonctions multiples : iconique (en exprimant la suite des événements), logique (en exprimant la suite des idées), hiérarchique, emphatique, distinctive (en précisant le sens des mots), grammaticale (en précisant la nature d'un terme de la proposition, ou celle de la proposition entière) ». 24,4% approchent cette compétence.

En comparant les filières, on se rend compte que les 4,8% de réussite en production orale sont partagés entre les LM (12%), la MP (4%), la PC (2%) et la CBG (2%) à la différence que la PC a obtenu une moyenne plus élevée que celle de la CBG. Lorsqu'on se penche du côté des 24,4%, ils sont dominés en nombre par la MP suivie respectivement de la LING, des LM, de la PC et de la CBG. Il en est de même en moyennes générales.

En somme, la compréhension orale et la production orale donnent seulement 95 étudiants en troisième et quatrième années (toutes filières confondues) ayant une compétence orale de base en français, soient 38%.

Mais, une comparaison des performances dans cet ensemble montre que la MP (58%) est en tête, suivie respectivement de la LING (54%), des LM (50%), la PC (18%) et la CBG (10%). Ils ont, en effet, obtenu des notes comprises entre 175 et 200/200 requises pour une compétence orale. Ainsi, à l'oral (compréhension orale et production orale), les étudiants en MP seraient les plus compétents.

Une comparaison des performances selon les options en LING fait observer ce qui suit : Communication (70%) > Didactique des langues (50%) >Description linguistique (50%) > Didactique du français (40%) ; la moyenne des performances en Didactique des langues (181,5/200) étant supérieure à celle enregistrée en Description linguistique (177,74/100). En PC, l'option Physique (20%) domine toujours la Chimie (16%). En CBG, c'est la SN (20%) qui dépasse la Biochimie (6,66%) en compétences orales.

Etant donné que seules les compétences orales ne permettent pas de cerner le niveau réel de compétence d'un individu en français de base, on procédera dans le chapitre suivant, à l'évaluation des compétences écrites : la compréhension écrite et la production écrite. En effet, la connaissance d'une langue relève autant de l'oral que de l'écrit.



CHAPITRE III :
PASSATION DU
TEST A L'ECRIT

Le test à l'écrit est constitué de deux étapes à l'instar du test à l'oral. Nous allons ainsi examiner la compréhension écrite des étudiants et tirer les conclusions qui s'imposent, avant d'achever l'évaluation par la production écrite avec les remarques qui en découlent.

III.1. Compréhension écrite

L'élément à apprécier ici est la capacité des étudiants à lire et à comprendre un texte écrit. Comprendre un texte écrit suppose que l'on peut fournir des réponses écrites à toutes les questions en rapport avec lui. Mais, il n'y a pas lieu de pénaliser les fautes d'orthographe ou de grammaire.

Dans cette évaluation, il s'agit de traiter deux exercices :

-un exercice à trous : il est demandé aux témoins de compléter un texte en ne proposant qu'un seul mot juste pour chaque trou .Chaque bonne réponse vaut six points. En revanche, on n'accordera qu'un seul point au cas où le sujet a compris mais a employé plus d'un mot .Tous les dix mots justes trouvés donnent ainsi droit à 60 points ;

-un exercice à questions à choix multiple (Q.C.M.) : il s'agit de choisir entre plusieurs réponses sur l'intelligence du texte, la bonne, ce qui vaut huit points. Pour les dernières questions 3,4 et 5, une longue hésitation équivaut à « je ne sais pas » (0 point).

A l'issue du test, les résultats se présentent comme suit : sur 250 étudiants, 135 disposent d'une compétence minimale en compréhension écrite, soient 54 % de réussite. Leurs notes s'échelonnent, en effet, de 88 à 100/100. 49 approchent les performances de ce groupe d'étudiants. Ils ont obtenu des notes comprises entre 80 et 86/100, soient 19,6 %.

III.1.1. Comparaison des filières

Les compétences relativement hétérogènes en C.B.G., paraissent mieux concentrées en PC et en LM, à moitié en LING et totalement en MP : 26 % des étudiants en C.B.G ; 46 % en PC et 48 % en LM contre 50 % en Linguistique et 100 % en MP ont acquis la compréhension d'un français écrit fondamental. Les notes obtenues par les étudiants en C.B.G, P.C., L.M., M.P. et LING varient de 88 à 100/100. Notons que 34 % en MP contre 24 % en LM ; 12 % en LING contre 6 %

et 2 % en PC et C.B.G ont eu 100 %. La MP paraît donc la plus compétente en compréhension écrite, suivie de la LING, des LM, de la PC et de la CBG, et ce, même en performances générales (moyenne).

Lorsqu'on compare ceux qui approchent la compréhension d'un français écrit fondamental (entre 80 et 86/100), la LING vient en tête avec 30 % de ses étudiants contre 28% en PC ; 22 % en LM et 18 % en C.B.G. En effet, en LING, LM et PC, les notes s'échelonnent à 80 à 86/100 ; en C.B.G, elles se situent entre 82 et 86/100.

En moyennes générales, nous observons une hiérarchisation toujours en faveur de la MP: MP>LING>LM>PC>CBG. Les mathématiques, fondamentales en MP, développent, en effet, de très grandes compétences en compréhensions. Contrairement en CO, la LM domine la PC en CE (voir analyses).

III.1.2. Comparaison des options par filière

Une comparaison des options en Linguistique fait observer la même tendance en CO et PO : Communication (88,8) > Didactique des langues (88,2) >Description linguistique (86,8) >Didactique du français (83,8). Il en est de même en PC où la Physique (86,08) est supérieure à la Chimie (84,24). Pour ce qui est de la C.B.G., une hiérarchisation similaire en CO et PO, s'observe aussi ici : SN (82,3)> Biochimie (78,8) > Géologie (76,66).

Il faut retenir que pour la compréhension d'un français écrit minimal, les notes en Communication vont de 92 à 100/100 (30 % ont obtenu 100/100) ; en Didactique des langues, un seul témoin a obtenu 94/100 ; en Description linguistique, de 88 à 96/100 ; en Didactique du français, de 88 à 94/100 ; en Physique, de 88 à 100/100 (12 % ont reçu 100/100) ; en Chimie, de 88 à 96/100 ; en SN, de 88 à 100/100 (5 % ont obtenu 100/100) ; en Biochimie, de 88 à 96/100 alors qu'en Géologie, la note est stable (88).

Pour la compréhension proche d'un français écrit de base, les notes en Communication, Description linguistique et Chimie, se situent entre 80 et 86/100 ; en Didactique des langues, SN et Biochimie, entre 82 et 86/100; en Didactique du français, entre 84 et 86/100 ; alors qu'en Physique et Géologie, les notes sont respectivement stables, 82 et 84/100.

Transcrivons à présent les productions de trois témoins pour illustrer ces résultats.

III.1.3. Transcription de quelques productions

Considérons respectivement celles des filières LM, MP et PC. Commençons par l'exercice à trou.

Exercice E : Complétez le texte en proposant un mot et un seul pour chacun des blancs marqués par : _____

Transcription n°1

Hier mes parents ont appelé un menuisier pour réparer une porte qui grinçait, mais quand il est **arrivé**, il s'est aperçu qu'il avait oublié tous ses **outils** chez lui. Alors, il y est **désolé**¹⁷ pour les **chercher**. Après avoir repris sa boîte, il est revenu chez mes **parents**. Mais mon père avait réussi à réparer la **porte** tout **entier**. Alors, il l'a renvoyé en lui disant qu'il n'avait plus **besoin** de lui. De plus, le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien s'est **plié** la jambe en tombant. **La** malchance !

Transcription n° 2

Hier, mes parents ont appelé un menuisier pour réparer une porte qui grinçait, mais quand il est **venu**, il s'est aperçu qu'il avait oublié tous ses **outils de travail** chez lui. Alors il y est **reparti** pour les **prendre**. Après avoir repris sa boîte, il est revenu chez mes **parents**. Mais mon père avait réussi à réparer la **porte** tout **seul**. Alors il l'a renvoyé en lui disant qu'il n'avait plus **besoin** de lui. De plus le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien, s'est **cassé** la jambe en tombant. **Quelle** malchance !

Transcription N°3

Hier, mes parents ont appelé un menuisier pour réparer une porte qui grinçait, mais quand il est **arrivé**, il s'est aperçu qu'il avait oublié tous ses **instruments de travail** chez lui. Alors, il y est **allé** pour les **prendre**. Après avoir

¹⁷ Les mots en gras soulignés indiquent leur inadéquation par rapport au contexte.

repris sa boîte, il est revenu chez mes **parents**. Mais mon père avait réussi à réparer la **porte** tout **complètement**. Alors, il l'a renvoyé en lui disant qu'il n'avait plus **marre** de lui. De plus, le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien s'est **batu** la jambe en tombant. **Oh** malchance !

En observant la transcription n°1, on peut dire que le témoin en LM a choisi 4 mots inadéquats contre 6 adéquats. Sa compétence en compréhension écrite portant sur un exercice aussi simple que celui à trou, peut être jugée faible.

L'enquêté en MP, par contre, a fait preuve d'une compétence acceptable dans cet exercice, sauf qu'il n'a pas bien compris la consigne en utilisant, en un endroit, plusieurs mots au lieu d'un seul.

Quant à l'étudiant en PC, ses performances sont faibles pour avoir échoué dans 5 rubriques sur 10.

Abordons maintenant l'exercice à Q.C.M. avec les témoins des filières LING, LM et CBG.

Exercice F : Après avoir lu le texte, mettre une croix dans la case qui vous semble convenir

Q1 : Choisissez un titre pour ce texte

- Le travail des femmes
- Le travail des femmes
- Le travail des femmes

Q3 : La phrase suivante correspond-elle au sens du texte ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Q5 : La phrase suivante correspond-elle au sens du texte ?

- Non
- Non
- Oui

Il ressort que l'étudiant en LING a trouvé toutes les bonnes réponses du texte. Quant à ceux des filières LM et CBG, ils se sont trompés sur la réponse de la Question 3, sûrement à cause du pronom indéfini "certains" qui a d'ailleurs plongé d'autres enquêtés (d'abord en CBG et ensuite en PC surtout) dans un embarras de choix. Au niveau de la dernière question, seul l'étudiant en CBG est resté une fois de plus fautif. Il convient malgré tout de préciser que les étudiants se sont mieux comportés dans les Q.C.M. que dans les propositions de mots.

III.1. 4. Conclusion sur la compréhension écrite

96 % de réussite en compréhension orale contre 54 % en compréhension écrite indiquent une baisse de performances des étudiants dans ce type de compétence. En effet, la compréhension écrite fait principalement appel à une aptitude beaucoup plus grande : la conscience phonologique. Or, qui dit conscience phonologique, dit savoir lire. Et, nous ne sommes pas sans savoir que apprendre à lire, est un acte complexe qui nécessite de la part de l'apprenant ou de l'étudiant des traitements de différents niveaux. Il y a d'une part la compréhension du message et de l'autre, l'identification de mots. La compréhension écrite du message, à elle seule, suppose au préalable plusieurs idées nombreuses et entremêlées. Elle exige ainsi un fréquent contact avec la langue écrite et une grande clairvoyance d'esprit. 19,6%, cependant, approchent les performances des 54% d'étudiants (entre 88 et 100/100) pour avoir obtenu des notes comprises entre 80 et 86/100.

Une comparaison des filières au sein de ces 54 % fait apparaître une hiérarchisation des performances en faveur des étudiants en MP, viennent ensuite respectivement ceux en LING, LM, PC et C.B.G. La compréhension d'un français écrit de base est alors atteinte par le plus grand nombre en MP. Elle domine d'ailleurs respectivement les autres filières en moyennes générales.

Etant donné que les compétences écrites ne s'évaluent pas uniquement en compréhension, nous allons examiner aussi les capacités des étudiants à produire des textes écrits.

III.2. Production écrite

Cette évaluation comporte deux exercices :

- le premier exercice (EXERCICE G) relevant de la production écrite guidée est un ensemble de dix questions à choix multiple. (10 points).
- Le deuxième exercice (EXERCICE H) est semblable à celui de la production orale libre (EXERCICE D) à la différence que les images ne sont pas les mêmes et que les QCM et la Ponctuation ont été respectivement remplacées par les Cartes et Fluidité/Débit (90 points).

Suite au dépouillement, un seul témoin a produit un français écrit fondamental, soit 0,4 % de réussite. Il a, en effet, obtenu une note de 88 /100. 31 approchent cette habileté, soient 12,4 %. Leurs notes varient de 80 à 87/100.

III.2.1. Comparaison des filières

Les performances se manifestent par une très forte hétérogénéité en MP pendant que dans les autres filières, elles sont totalement absentes .La production d'un français écrit fondamental n'est ainsi acquise que par une seule personne, qui plus est, se situe en MP et non en LING, ni en LM, soient 2%.

Quant à ceux dont les notes approchent les 87,5/100, on les rencontre autant en MP (22%) qu'en LING (22%). Viennent ensuite les LM (10%) et la PC (6%). Les notes en MP et en LING varient de 81 à 86/100 ; en LM, de 80 à 81/100 et en PC, de 80,5 à 81,5/100 .On constate qu'aucun étudiant en CBG ne dispose, ni n'approche la compétence minimale en production écrite.

Les moyennes générales dans ce type de compétence confirment la suprématie de la MP (73,75) sur la LING (71,14), les L M (70,07), la PC (69,11) et la CBG (65,94).

III.2.2. Comparaison des options par filière

En Linguistique, l'option Communication mène toujours la balance avec 72,99 contre cette fois-ci 71,79 pour la Description Linguistique qui dépasse la Didactique des langues (70,13). Quant à l'option Didactique du français, elle se retrouve encore une fois derrière comme dans les trois autres types de

compétences avec une moyenne de 67,81/100. En PC, l'option Physique domine comme d'habitude l'option Chimie avec 75,88 contre 74 ,20 .

Notons que pour la production proche d'un français écrit fondamental (entre 80 et 87/100), les notes en Communication varient de 81,4 à 82,6/100 ; en Description linguistique, de 82,8 à 86/100 ; en Didactique des langues, de 81 à 83/100 ; en Didactique du français, 86/100 pour un seul témoin ; en Physique, de 81 à 81,5/100 et en Chimie, 80,5/100 pour un seul enquêté.

III.2.3. Transcription de quelques productions

Etalons les productions respectives des témoins des filières LING, P.C., L.M., M.P. et C.B.G.

Commençons par l'exercice à question à choix multiple

Exercice G : Marquez d'une croix parmi les quatre propositions, celle qui permet de compléter la phrase.

Q5 : J'espère que tu _____ demain.

- Pourras partir
- Pourrais partir
- Pourras partir
- Pourras partir
- Pourrais partir

Q7 : Je n'ai pas du tout aimé le livre _____ tu m'as prêté.

- Que
- Dont
- Que
- Que
- Que

Q9 : Ils connaissent l'Angleterre parce qu'ils _____ ont vécu.

- Y
- Y

Y

Y

En

Q10 :L'avion a atterri a PARIS _____13heures31 minutes et il repartira pour LONDRES vers 16 heures.

A

Vers

Vers

A

A

On constate que l'étudiant en LM ne s'est trompé que sur la question 10 alors que l'enquêté en CBG a commis des erreurs au niveau des questions 5 et 9. Quant au témoin en PC, il a moins compris le texte pour s'être trompé sur les questions 5,7et10. Mais, dans l'ensemble, les témoins n'ont pas éprouvé d'énormes difficultés à traiter cet exercice. Les questions 2, 5,7, 9 et10 ont toutefois posé certains problèmes à quelques enquêtés. En effet, pour la question 2, 1,6%(8% en MP) ont choisi la mauvaise réponse « sans ». Au niveau de la question 5, 6% (8% en PC et MP; 14% en CBG) ont cru choisir la bonne réponse « pourrais partir ». En ce qui concerne la question7, 3,2% (8% en PC et LM) se sont trompés en optant pour « dont ». Quant à la question 9, 5,6% (6% en PC et 22% en CBG) ont choisi la réponse fautive « en ». Au niveau de la question 10, 12% selon chaque filière se sont penchés sur la fausse réponse « vers ».

Transcrivons à présent les productions écrites libres des témoins des filières LM et PC.

Exercice H : Raconter l'histoire présentée par les images des pages qui suivent.

Transcription n°1

Pendant que les élèves suivaient attentivement leur maîtresse qui écrivait au tableau, un camion était garé à l'entrée de la banque .Soudain, deux braqueurs, les visages à moitié couverts, les deux étaient armés et l'un d'eux tenait dans la main, un sac plein de billets .La voiture de la police vint heurter le camion et un

chien « **couru** »¹⁸ à toute vitesse dans leur direction. Deux élèves suivirent la scène par la fenêtre. L'un d'eux fuya et le deuxième fut arrêté par un policier. Les deux élèves sortirent de la classe en courant, pendant que la maîtresse affolée, tressaillit et fut troublée dans la rue. La jeune élève appela le chien pendant que le jeune garçon ramena la maîtresse en classe en la calmant. Le calme revint et les deux élèves se mirent à songer. La jeune fille s'imagina « **entraîn** » de « **penser** » la patte gauche du chien en tant que vétérinaire et le jeune garçon, en policier l'arme dans la main droite et les « **melottes** » dans la main gauche.

Transcription n°2

Les « **élèves** » étaient au cours ; quand dans une banque « **situé** » à côté de l' « école » et devant laquelle se pose une voiture « **subir** » un « **bracage** ». Ils étaient deux braqueurs tous tenant des pistolets et l'un d'entre eux « **à** » un sac remplie en main. Les élèves qui suivaient la scène voient l'arrivée de la police ce qui « **permi** » de « **maitriser** » un des « **bandis** » devant une dame, tout cela a « **emmener** » les enfants sur la cour « **ou** » se « **trouvais** » la police et le bandit « **arreter** » et un chien. « **Après** » le retour en classe les deux enfants « **sortir** » « **revait** » de devenir « **police** » (« **L** »'homme ») et vétérinaire (« **La** » fille), car le chien « **present** » sur les lieux était « **blessé** ».

Au vu de ces deux transcriptions, les observations ci-après s'imposent :

L'étudiant en LM jouit d'une couverture lexicale suffisante. Il commet à peine de fautes lexicales si ce n'est : « **melotte** » au lieu de « menotte » et « **penser** » au lieu de « panser ». Mais, son texte n'est pas très cohérent en ce sens qu'il se perd dans le détail de certaines images. Nous en avons pour preuve : « ...pendant que la maîtresse affolée, tressaillit et fut troublée dans la rue » et « La jeune élève appela le chien pendant que le jeune garçon ramena la maîtresse en classe en la calmant ». Le témoin, en aucun endroit de son récit, n'a fait allusion à la blessure du chien encore que personne n'a appelé le chien. Il a même parlé de « maîtresse » alors qu'il s'agissait d'une simple passante. Remarquons que très nombreuses sont les productions ayant trahi cette partie du récit. D'ailleurs, le mot-outil « **entraîn** » a été mal orthographié. Sur le plan des accords, on dénote aussi

¹⁸ Les mots en gras et entre guillemets sont erronés.

une insuffisance .Il a omis d'appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet : « ...un chien **couru** à toute vitesse... » au lieu de : « ...un chien courut à toute vitesse... ».

En somme, malgré les maladroites qui peuvent lui être reprochées, ce témoin dispose de quelques compétences en production écrite (contrairement à celui en PC).

Quant à la production de l'étudiant en PC, elle est à l'image de bon nombre d'autres. Non seulement, il ne respecte pas bien les règles de ponctuation (« Les élèves étaient au cours ; quand une banque... »), mais aussi, il orthographe mal certains mots. A titre illustratif, nous avons : « **bracage** » et « **bandis** ». Mais, les fautes les plus pertinentes concernent les accords («...les deux enfants **sortir revait**... »), (« ...le chien « **present** » sur les lieux était **blessier** »). La preuve, il n'a réuni dans cette rubrique que 4,5/10. Toutefois, par rapport au texte du témoin n°1, le sien est légèrement plus cohérent.

III.2.4. Conclusion sur la production écrite

De 54% en compréhension écrite, nous sommes passés à 0,4% (2% en M.P.) de réussite en production écrite. Ceci fait état de la plus grande chute de performances dans ce type de compétence. Cela peut s'expliquer par le fait que la production écrite nécessite des aptitudes lexicales et grammaticales beaucoup plus grandes et passant souvent inaperçues à l'oral comme les règles de ponctuation, d'orthographe, de syntaxe... toujours manifestes à l'écrit. 12,4% des étudiants approchent les 0,4% de réussite pour avoir obtenu des notes comprises entre 80/100 et 87/100.

Dans cette proportion, la LING (comme la MP) s'affirmeraient mieux que les LM avec 22 % de ses étudiants contre 10% .La PC s'annonce par la suite avec 6% de ses témoins. Remarquons que la CBG n'est toujours pas représentée dans la catégorie des 12,4%.

De toute façon, en moyennes générales, la MP domine respectivement la LING, les LM, la PC et la CBG.

En somme, la compréhension écrite et la production écrite donnent seulement 14,8% des étudiants en troisième et quatrième années (toutes filières

confondues), soient moins de 23,2% des étudiants compétents à l'oral, pour une compétence écrite minimale en français.

Une comparaison des filières en la matière annonce évidemment la MP (32%) supérieure à la LING (20%), aux LM (12%), la PC (6%) et la CBG (4%). Comme en compétences orales, les étudiants en MP, seraient encore une fois les plus compétents à l'écrit (compréhension et production écrites). Précisons que les performances en compétences écrites sont moins importantes que celles en compétences orales. Il apparaît, après tout, une hiérarchisation au profit de la MP, autant en compétences orales (compréhension et production orales) qu'en compétences écrites : MP> LING>LM>PC>CBG.

Lorsqu'on compare les performances selon les options en Linguistique, on observe le schéma suivant : Communication (30%)> Description linguistique (20%)>Didactique des langues (20%) ; la moyenne obtenue par les 20% d'étudiants compétents à l'écrit (compréhension et production écrite) en Description linguistique étant supérieure à celle enregistrée par les 20% en Didactique des langues (177,9 contre 176/200). La Didactique du français n'est pas ici représentée. Contrairement en compétences orales, la Description linguistique s'affirme mieux à l'écrit que la Didactique des langues, celle-ci la domine pourtant à l'oral. Cela s'explique par la conscience phonologique des témoins en Description, laquelle les rendrait plus apte en langage écrit. Mais, du point de vue général, la Didactique des langues l'emporte sur la Description linguistique, parce que beaucoup plus ouverte à une approche communicative (elle ne se limite pas à la compétence grammaticale ou linguistique)

En PC, l'option Physique (12%) domine comme à l'accoutumée l'option Chimie (0%).En CBG, c'est la SN (177,3/200) qui surpasse toujours la Biochimie (175,5/200).

Les faibles performances des étudiants au second cycle (troisième et quatrième années) sont en partie dues aux fautes de tout genre relevées dans l'examen des quatre types de compétences, surtout en productions .Leur étude fait l'objet du chapitre suivant.



CHAPITRE IV :
ETUDE DES FAUTES

L'étude des fautes commises par les étudiants nous a permis de constater qu'elles sont d'ordre lexical et grammatical.

IV.1.Fautes lexicales

IV.1.1. Elimination et mauvais emploi des unités supra-segmentales

Comme élimination des unités supra-segmentales, nous avons par exemple : **apres, deja, policiere, revait, veterinaire, fenetre ...**

Mais, les fautes dues à un mauvais usage de ces unités sont plus nombreuses. A titre illustratif, nous avons : **après, armès, arrêtés, débandede, écrit, élèves, évènement, maitresse, masquès, sèance, tèmoin...**

Pourtant, les unités supra-segmentales font partie intégrante du système graphique du français et sont donc tout aussi importantes que les unités segmentales. D'ailleurs, leur existence constitue une particularité du système graphique du français et par cela même le distingue d'autres langues. Elles ont même une fonction distinctive en français. Par exemple, la tache est différente de la tâche et haler n'est pas hâler.

D'autres fautes sont dues à un redoublement excessif ou inversement à une "économie" abusive faite sur les consonnes à l'intérieur des mots.

IV.1.2. Redoublement ou non des consonnes à l'intérieur des mots

Nous avons par exemple: allertée, appel (verbe), appellent, aperçut, appréhender, appris, areté, assomé, bureau, cambriolleur, courraient, courrait, courant, débarasser, démarer, fenetre, honir, interruption, panique, préoccupée, sale (de classe), travaille (nom)...

Voici quelques portions de phrases dans lesquelles certaines de ces fautes apparaissent:

« Apres avoir **appréhendé** les voleurs... » ; (Exercice H), LM

« La fille alla consoler le chien **assomé** par terre » ; (Exercice H), LING

Ce genre de fautes se rencontre plus en CBG qu'en PC, MP, LM et LING. Remarquons que les fautes de gémiation ou non des consonnes ont porté plus

sur r, l et n. Thimonnier RENE (1968 :59)¹⁹, précédemment auteur du **système graphique du français** (1967) en avait déjà fait le constat. Il jugea d'ailleurs arbitraire leur caractère géminé à l'intérieur des mots. Selon lui, ces « anomalies » assez fréquentes en français seraient à l'origine de nombreuses fautes d'orthographe. La première raison est qu'elles apparaissent dans 20% des mots du dictionnaire. D'autre part, il est rare que l'oreille puisse les distinguer des consonnes simples.

Cependant, il a dégagé quelques remarques préliminaires susceptibles de diminuer les risques d'erreurs. Il constate que huit consonnes ne se doublent jamais : h, j, k, q, v, w, x et z. On notera que le z est géminé dans quelques mots empruntés à l'anglais (blizzard) ou à l'arabe (razzia). Trois consonnes se doublent très rarement : b, d et g. On ne les retrouve que dans quelques mots usuels à savoir : abbé, rabbin, sabbat ; addition, adduction, reddition ; agglomérer, agglutiner, aggraver et leur famille. Neuf consonnes, en position intervocalique surtout, sont fréquemment doublées : c, f, l, m, n, p, r, s et t. Mais, leur gémination ne peut se produire que dans deux cas : soit dans un élément de composition (pâlote), soit entre deux éléments de composition (raisonnable). Mais, précédées de i ou u, les consonnes nasales m et n restent simples (inondation), sauf en cas de préfixation d'un radical commençant par n ou m avec in ou im (innovation).

Nous avons aussi relevé des fautes qui sont le fait d'une confusion entre certains homonymes.

IV.1.3. La locution adverbiale "en train"

42,4% des enquêtés dont 60% en CBG et 38% en PC, MP, LM et LING selon chacune de ces filières, ont écrit la locution adverbiale "en train" en un seul mot. Ils l'ont donc confondue avec le vocable entrain. Cela peut s'expliquer selon eux par le fait que écrire "en train" en deux mots pourrait amener à penser que l'on se situe dans un train, ce qui n'est sans doute pas le cas dans leur contexte.

En guise d'illustration, nous avons :

« Quand la maitresse est **entrain** d'expliquer le cours.... » ; (Exercice H)

« ...pendant que les élèves sont **entrain** de regarder la scène. » ; (Exercice H)

¹⁹ Lire : **Code orthographique et grammatical**, (page 59 à 64), collection Marabout.

Il y a aussi des déformations de mots. Ceci nous fait relever des écarts entre les vrais mots et ceux écrits par certains enquêtés.

IV.1.4. Ecart lexical

34% des témoins ont commis des fautes de ce genre dont 50% en CBG, 44% en PC, 32% en MP, 24% en LM et 20% en LING.

Nous présentons quelques mots à titre illustratif :

« Se discutaient » pour « discutaient ». En voici un exemple :

« Les dames debout **se discutaient** quand... » ;(Exercice D), LING.

« Disputaient » pour « discutaient ». On a par exemple :

« C'est un chien qui guettait les dames qui **disputaient**. » ; (Exercice D), LM.

« Revolvet » pour « revolver ». A titre illustratif, il y a :

«...un sac rempli d'argent et l'autre un **revolvet** AKM » ;(Exercice H), PC.

Outre ce qui précède, nous avons relevé des fautes émanant de l'influence de deux langues autres que le français.

IV.1.5. Interférences lexicales

Selon Jean Dubois (1973 : 265) « Il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B ».

Le premier cas relève de l'influence des langues nationales sur la prononciation de certains mots. On a par exemple : [mɛ] pour "mais" ; [mɛzɔ̃] pour "maison" ; [mɛtrɛs] pour "maîtresse"...Le second cas tient de l'influence de l'anglais sur l'orthographe du mot "banque" qui a été plutôt rendue "bank".

Le premier cas de faute qui est fréquent chez chaque enquêté, montre qu'ils ont, dans leur ensemble, été influencés par la langue fon (langue maternelle ou langue couramment parlée par la plupart des témoins) dont toute voyelle suivant le phonème /m/ se réalise nasalisée.

Voici quelques énoncés oraux l'illustrant :

[mɛ̃ilnarjɛdalesak]; (Exercice D)

[lœ̃dɛzelɛvarasyrelamɛ̃tres] ; (Exercice D)

Le second cas se rencontre chez 14% d'étudiants en PC. En guise d'illustration, nous avons :

« Les voleurs sont allés pour voler dans une **bank**... » ; (Exercice H)

On peut en quelque sorte traduire les fautes d'interférences lexicales en confusions de phonèmes. Mais, il y a des confusions du genre qui n'ont trait à aucune langue.

IV.1.6. Confusions entre certaines consonnes et entre certaines

voyelles

Les confusions portent sur les consonnes et voyelles suivantes : 'c' et 'k' au lieu de 'qu' ; 'i' au lieu de 'u' ; 's' au lieu de 't' ; 't' au lieu de 'ss'. Les exemples ci-après éclairent mieux :

« ...il y a eu **bracage** dans une banque. » ; (Exercice H), MP

« Suite à l'**intervension** de la police, il y a eu des coups de feu ... » ; (Exercice H), LING

« Il y a une **discussion** entre la maitresse et l'élève. » ; (Exercice H), CBG

Précisons ici que 72,8% des étudiants (60% en LM et 76% en LING ne sont pas concernés) ont cru trouver le mot juste « bracage » ; 24% en CBG se sont trompés en écrivant « brakeurs » et 10% en MP pour « intervension ». Quant au mot erroné « discussion », il a été décelé encore une fois en CBG chez 6% de ses étudiants. Les confusions entre: 'c' ; 'k' ; 'qu' d'une part, 's', 't' d'autre part, sans oublier 'ss' et 't' émanent du fait qu'ils se prononcent, dans leur contexte, de la même manière. Malheureusement, aucune règle précise en français ne détermine leur mode d'apparition chacun. Quant à la confusion entre 'i' et 'u', elle s'explique par leur aperture toute très fermée, ce qui rend parfois leurs réalisations peu distinctes.

IV1.7. Fautes de prononciation

La phonétique de la langue française n'est généralement pas bien maîtrisée par les enquêtés. Ainsi, les fautes de prononciation relevées sont dues à des déformations phonétiques et à une mauvaise application de la liaison. Les

déformations phonétiques dont il s'agit ici, se manifestent sous formes d'apocope et de syncope.

Commençons par les cas d'apocope.

IV1.7.1. Apocope

Jean DUBOIS (1994 :43) définit l'apocope comme étant « un changement phonétique qui consiste en la chute d'un ou plusieurs phonèmes à la fin d'un mot ». L'apocope se manifeste différemment chez nos enquêtés selon qu'il est soit précédé d'une voyelle, soit dans un agglomérat consonantique.

La langue fon qui est la langue maternelle ou la langue couramment parlée par la quasi totalité de nos témoins, est une langue à syllabe ouverte qui présente les structures V, CV, CCV (avec -C-= r, l j, w). L'influence de cette langue sur le français amène donc des enquêtés à ne pas réaliser certaines consonnes finales. Le cas qui revient le plus souvent chez tous les étudiants à l'oral est celui de l'apocope de la vibrante **[R]**. GBETO (2000b :34) nous éclaire sur le phénomène en expliquant que dans la suite R /l+consonne, « que cette suite se trouve en position finale en coda ou que la première se trouve en position coda et la seconde en position attaque de la syllabe suivante dans le mot d'emprunt, R/l s'élide toujours au niveau de l'emprunt ».

Pour mieux juger ces résultats, observons les réalisations de la préposition 'par' et du substantif 'avenir' dans les énoncés ci-dessus :

« Je suis passionné par le dessin » ;(Exercice A Q7)

[ʒəspasjɔ nepa :lədesε□]

« Quels sont vos projets d'avenir ? » ; (Exercice C, Q3)

[kɛlsɔ□voproʒɛdavəni:]

Outre cela, nous avons décelé à l'oral un genre d'apocope se rapportant à **[t]**, dans un agglomérat consonantique **[st]**. Nous comprenons ce phénomène chez nos informateurs grâce à GBETO (2000b :36) qui explique que dans les emprunts fon d'origine européenne, c'est la consonne occlusive qui s'efface quand elle est automatiquement précédée de la fricative. Et c'est justement la phonologie des emprunts d'origine européenne en fon qui se constate au niveau de nos témoins. Il

convient, malgré tout, de préciser que ce cas est moins fréquent par témoin, comparativement à celui se rapportant à R. En voici quelques exemples :

« Le test a permis de se rappeler de certaines notions » ; (V,Q1)

[lətɛsapɛRmidəsəRəpələdəsɛrtɛnosjɔ]

« Croyez-vous à la peste ? » ; (Exercice C)

[KRwajevualapɛs]

IV.1.7.2. Syncope

La syncope est le retranchement ou l'absorption d'un phonème d'une lettre ou d'une syllabe à l'intérieur d'un mot.

Les cas de syncope rencontrés chez la majorité des étudiants (toutes filières) sont issus des agglomérats consonantiques, mais surtout de l'élision de la vibrante [R] à l'intérieur des mots.

Pour le premier cas, nous avons la disparition de /k/ devant 't', de /t/ et de /s/ dans [st] également :

« Demain, j'irai payer la facture » ; (Exercice C Q2)

[dəmɛziRepejelafatyR]

« Le père tout étonné pose des questions à sa femme », (Exercice D)

[ləpɛtutenepozdɛkɛsɔ] asafam

« ...l'**intitutrice** devant les écoliers écrit au tableau... » ; (Exercice H), PC

La dernière phrase montre que l'oral influence parfois l'écrit (6% en MP, PC et CBG). On constate à ce niveau que la syncope ne rejailit que sur 's' dans l'agglomérat **[st]**. Il s'explique surtout par le fait que 's' et 't' s'articulent au même point (l'alvéole), mais aussi se prononcent toutes, de manière sourdes. 'S' étant en position finale d'une syllabe nasalisée mi-ouverte (elle peut ainsi assimiler à tort le 's'), il est fort probable que quelques locuteurs éprouvent de la peine à le prononcer distinctement au contact de 't', consonne initiale de la syllabe suivante.

Quant au second cas, il s'observe, fréquemment chez chaque témoin, comme dans :

« On constate que certain parmi les acheteurs... » ; (Exercice D)

[ɔ] kcstatkəsɛtɛ] pa:milɛza]ətoe]

« Maintenant que j'ai besoin de revenu personnel, je dois chercher..... » ;(A, Q10)

[mɛna□kəʒɛbɔzwɛ□dəRɛvənupɛːsɔnɛlʒədwa[ɛː]e]

Ce cas de syncope, généralement rencontré à l'oral, influe parfois sur l'écrit, mais seulement chez quelques témoins en CBG, PC.

Les exemples ci-dessous en témoignent :

« ...et une autre à une **infirmière**... » ; (Exercice H), PC

« Soudain, un bruit vint **pertubé** la séance » ;(Exercice H), CBG

Outre ces fautes, nous avons recensé quelques-unes d'addition et d'omission.

IV.1.8. Addition

Deux fautes d'addition ont été relevées en LM (6%) et CBG (6%). Nous avons par exemple:

« ...sortirent de la salle de classe pour expliquer à une passante **thraumatisée** ce qui était passé » ; (Exercice H), LM

« Après que l'**athmosphère** s'est calmé, tous rentre en classe. » ;(Exercice H), CBG

Ici encore, la grammaire française n'est pas explicite sur le mode d'emploi de [th] par rapport à [t], tous se prononçant, en effet, de la même manière.

A part les fautes d'addition, nous avons constaté chez nos témoins certaines liaisons erronées.

IV.1.9. Liaison

Selon le dictionnaire encyclopédique LE PETIT LAROUSSE (1997 :598), la liaison est « la prononciation de la dernière consonne d'un mot, habituellement muette, avec la voyelle initiale du mot suivant. ».

Mais, la plupart des étudiants n'ont pas respecté cette règle. Ces exemples vous donnent la preuve de ce que nous avançons :

« Je vais au village » ; (A, Q10)

[ʒəvɛtɔvilaʒ]

« Les dames ont eu une folie » ;(Exercice D)

[lɛdamɔ□yɛnfoli]

« Des enfants qui étaient en train de jouer » ;(Exercice D)

[dɛza fa kizetɛa tRɛ dɔdɛzue]

On peut regrouper ces fautes de liaisons en trois catégories :

- La première paraissant plus grave est le pataqués. Quelques témoins prononcent, en effet, un "t" pour un "s" ; un "d" pour un "t" et un "z" pour un "t" comme dans [ʒevɛto] ; [ka da] ; [pøzavwa.]. Il y en a même qui produisent des liaisons additives comme dans : [kizetɛ]

-La deuxième relève d'une liaison, pourtant, obligatoire : [lɛemisjiɔ]

-La dernière moins grave d'ailleurs mais à éviter, est issue de la non application d'une liaison facultative : [lɛdamɔ yɛnfoli]

Des trois catégories de fautes de liaison ci-dessus énumérées, la dernière est celle qui a entaché le plus l'oral de tous nos enquêtés. Quant à la deuxième, elle s'est révélée chez quelques rares témoins en CBG .La première, par contre, a été constatée chez 12% en LING, 16% en LM, 30 % en MP, PC et CBG.

En définitive, nous pouvons conclure que les fautes lexicales sont plus ou moins nombreuses et que force est d'y remédier à temps. Mais, suffit-il d'être lexicalement compétent pour se croire compétent en langue ? La langue est avant tout un moyen de communication. Or, aucune communication standard ne se fait par des unités linguistiques isolées. Il faut les combiner en phrases de manière à produire un message concret. C'est là qu'intervient la syntaxe. Elle définit en effet les règles grammaticales généralement très complexes et sous-tendant leur combinaison. On peut alors supposer que les témoins qui ont, plus ou moins peiné sur le plan lexical, sombrent un peu plus en évaluation grammaticale.

IV.2. Fautes grammaticales

IV.2.1. Fautes de syntaxe sur l'axe syntagmatique

Selon le Dictionnaire Encyclopédique " LE PETIT LAROUSSE" (1997 :981), l'axe syntagmatique désigne « les relations existant entre des unités linguistiques qui apparaissent effectivement dans la chaîne parlée ».

Les fautes issues de cette rubrique concernent alors

IV.2.1.1.Omission

Les cas d'omission sur l'axe syntagmatique se remarquent surtout à l'oral chez tous les enquêtés. En voici quelques exemples :

« ...l'écolier rêvait & devenir vétérinaire. » ;(Exercice H), LING

« Il y a deux enfants qui jouent & jeu de domino.» ; (Exercice D), PC

«C'est dans un marché/ &y a des marchandes.... »;(Exercice D), LM

De ces exemples, il ressort que les témoins ont respectivement omis la préposition 'de', l'article défini contracté 'au' et le pronom personnel 'il' dans l'expression 'il y a'.

Remarquons, avant tout, que l'omission de 'il' dans 'il y a', n'est fréquente qu'à l'oral chez tous les témoins. Ce phénomène commun peut s'expliquer ainsi : 'i' et 'y' ayant presque le même degré d'aperture (les deux sont à la fois très fermées et antérieures), elles embrassent et étouffent ainsi 'l' par leurs caractéristiques communes. Ensuite, 'y' grâce à son caractère labial ('i' n'est pas labial) assimile 'l', d'où « y a ». Mais, tout ce processus articulatoire ne relève que de mauvaises prononciations populaires. Quant aux autres fautes d'omissions, elles n'ont été commises que par 10% des étudiants en LING et PC. La faute d'omission de 'de' rencontrée chez 10% des étudiants en LING, témoigne de l'ignorance de la nature du verbe 'rêver' qui, en principe, est soit intransitif, soit transitif indirect le plus souvent au moyen de 'de'. Quant aux 10% en PC, ils ont certainement été influencés par la langue fon qui ne comporte pas d'article. D'ailleurs, ils ignorent que 'jouer' est ici transitif indirect.

A l'évidence, quelle que soit la cause à laquelle nous pouvons les assigner, les fautes d'omission sont susceptibles d'entraver le processus de compréhension de l'interlocuteur.

IV.2.1.2. Addition

Comme les fautes d'omission, celles concernant l'addition rendent aussi les phrases confuses. On les retrouve chez environ 13,6% des témoins, soient 20% en CBG, 16% en PC, 12% en MP et 10% en LING et LM. Les exemples ci-dessous illustrent quelques fautes :

« Ils **s'**étaient arrêtés par la police... »; (Exercice H), LM

« ...pour que le repas **se cuit** vite »; (Exercice C, Q6), CBG

L'auteur du 1^{er} énoncé a cru que 's'arrêter' n'est que d'usage pronominal.

Quant au second, il ignore que le verbe 'cuire' ne se conjugue jamais sous une forme pronominale.

«...deux dames ont été **par** surprises d'un chien qui a ...»;(Exercice D), MP

L'auteur du 2^{ème} énoncé a certainement été influencé par l'expression 'par surprise'.

IV.2.1.3. Redondance

Selon LE PETIT LAROUSSE (1997 :866), la redondance est le « caractère d'un énoncé qui réitère sous plusieurs formes différentes un même trait signifiant. ». On retrouve ce genre de faute chez 10% des étudiants, soient 22% en CBG et 16% en PC contre 6% en LING et LM. En voici quelques exemples :

« Les deux enfants s'**en** étonnent aussi du fait. » ;(Exercice H), PC

« Dans la rue, s'**y** passait une scène... » ;(Exercice H), LING

Il faut remarquer que les emplois de 'en' et 'y' rendent les énoncés redondantes ; 'en' remplaçant déjà « du fait » et 'y', « dans la rue ».

Passons ensuite à un énoncé relatif à la CBG.

« Ce chien est poursuivi par ces deux jeunes gars dont tout le monde **les** observait// » ;(Exercice D)

Nous sommes ici en présence d'une redondance émise par 'les'.

Brièvement, on observe que la plupart des redondances ont porté sur les pronoms. C'est à croire qu'environ 10% des étudiants ne connaissent pas la valeur des pronoms dont le rôle est de remplacer un mot à l'intérieur d'une phrase, ce qui revient à dire que celui-ci disparaît. Au cas contraire, c'est le pronom qui s'efface.

Au regard des trois sous-catégories de fautes précédemment étudiées, il se dessine une certaine hiérarchisation du nombre d'étudiants ayant commis des fautes : 100% ont commis des fautes d'omission (surtout à l'oral) contre 13,6% et 10% respectivement en addition et redondance.

Nous achevons ainsi les fautes sur l'axe syntagmatique par la redondance. Abordons, à présent, celles relevant de l'axe paradigmatique.

IV.2.2. Fautes de syntaxe sur l'axe paradigmatique

Selon le Dictionnaire Encyclopédique " LE PETIT LAROUSSE " (1997 :745) l'axe paradigmatique est « l'ensemble des unités qui peuvent être substituées les

unes aux autres dans un contexte donné. ». C'est aussi « l'ensemble des formes fléchies d'un mot pris comme modèle (déclinaison ou conjugaison.) ».

Selon le premier cas, les fautes relevées sont :

IV.2.2.1. Prépositions

Les fautes de prépositions sont issues de l'emploi d'une préposition à la place d'une autre. Dans cette rubrique, les enquêtés ont également fait preuve d'une certaine incompetence. En effet, 14,8% des étudiants (24% en LM, 16% en LING, 16% en MP, 10% en CBG et 8% en PC) ont fait un mauvais usage de la préposition "à" contre 4% (10% en PC et CBG) pour "sur".

Mais, il se trouve que tous les enquêtés ont communément commis une faute portant sur la mauvaise substitution de la préposition "à" par "par" avec le verbe commencer quand celui-ci est suivi d'un autre verbe. Cette erreur résulte du fait que «commencer par" est usité, à tort et à travers, dans nos parlars quotidiens. Or, la règle est simple : **commencer à + verbe** et **commencer par + nom ou pronom**. Les exemples ci-dessous sont assez convaincants :

«les coups de fusils et l'aboïement du chien se répandient **sur** la cours. »;
(Exercice H), CBG

« Les deux élèves curieux venaient au secours, l'un pour une dame peureuse et l'autre **au** chien » ;(Exercice H), LM

« Le garçon vient **à** consoler la passante » ; (Exercice H), série PC.

« Ils ont cogné leur voiture **à** un camion » ; (Exercice H), LING

« ...un écolier essaie de persuader la maitresse **de** reprendre les cours » ;(Exercice H), LM

« Mais la dame avait les mains **à** la tête » ;(Exercice H), MP

« Il y a une femme qui a commencé **par** crier quand... » ; (Exercice D), LING

Dans ces phrases, on note respectivement les mauvaises substitutions de 'au' par 'sur' ;de 'dans' par 'sur' ; de 'pour' par 'au' ; de 'pour' par 'à' de 'contre' par 'à' ; de 'de' par 'à' ; de 'de' par 'à'; de 'sur' par 'à' ; de 'pour' par 'à' et de 'à' par 'par'.

Nous imputons ces fautes à la grammaire française qui n'est toujours pas explicite sur les conditions d'apparition de certaines prépositions dans les énoncés. Seule la lecture permettra de savoir dans quelles conditions on pourra

les utiliser. Or, il est un fait évident que peu d'apprenants et d'étudiants s'adonnent à la lecture de nos jours pour espérer une amélioration de si tôt. Nous espérons toutefois que la lumière a été faite au niveau de 'à/par' avec le verbe 'commencer'.

Une grande partie des fautes de syntaxe ne serait pas étudiée si nous écartions celles des accords. C'est ainsi que nous abordons la deuxième rubrique des erreurs sur l'axe paradigmatique.

IV.2.2.2. Accords

Les fautes grammaticales les plus nombreuses concernent, sans doute, les accords. En effet, 96% des enquêtés se sont mal comportés dans cette rubrique (les 3,6% des témoins n'ayant pas commis de fautes grammaticales se situent en LING ; les 0,4% restants sont en LM). Ces fautes se présentent sous deux formes et concernent les accords des verbes et les accords des adjectifs qualificatifs.

a) Accords des verbes

Dans ce type d'accord, toutes les filières représentées sont en cause, mais à des degrés divers : 55,20% des étudiants fautifs, soient 92% en CBG contre 68% en PC, 48% en MP, 38% en LM et 30% en LING.

A titre illustratif, nous avons :

« Ainsi, deux enfants suivaient tout ce qui se **passaient** par la fenêtre... » ;(Exercice H), CBG

« ...et la maîtresse ne **voulu** plus rentrer » ;(Exercice H), LM

« Un chien **couru** à toute vitesse » ;(Exercice H), LING

Outre ceci, 38% des étudiants en PC et CBG mettent les verbes du 1^{er} groupe au participe passé au lieu de l'infinitif lorsqu'ils sont immédiatement précédés d'un verbe conjugué :

« La jeune fille est venue **cherché** le chien... » ;(Exercice H), MP

« La police ...a failli **tué** un chien » ;(Exercice H), CBG

Cette erreur se répète chez 22% en PC, MP et CBG et 6% en LING et LM quand ils sont, cette fois-ci, précédés implicitement de 'en train de' et de 'pour' :

« On y voit un braqueur **assommé** un chien. » ;(Exercice H), LING

« Ces bandits sont venu dans une banque **volé** de l'argent.»;(Exercice H),LM

Ces fautes commises sur les verbes du premier groupe sont dues au fait que leur participe passé se prononce de la même manière que leur terminaison infinitive 'er'.

b) Accords des adjectifs qualificatifs (ou participes passés)

De 55,20% d'étudiants fautifs en accords des verbes, nous tendons vers les 58,40% en accords des adjectifs qualificatifs ou participes passés. Les performances par filière dégagent la même hiérarchie observée plus haut. Le pourcentage un peu plus élevé, ici, témoigne de la complexité plus grande de ce type d'accords:

« ...si vous ne nourrissez pas des intentions d'ordre **lucrative//** »; (V Q1), MP

« Tout à coup la police est **venu** les prendre... »; (Exercice H), PC

Au terme des performances passables des étudiants en accords, viennent s'ajouter celles de conjugaison.

IV.2.2.3. Concordance des temps et morphologie verbale

a) Concordance des temps

Selon LE PETIT LAROUSSE (1997 :255), « la concordance des temps est l'ensemble des règles de syntaxe suivant lesquelles le temps du verbe d'une subordonnée dépend de celui du verbe de la principale. »

La question 4 de l'exercice C a pour but de vérifier cette connaissance chez les sujets. A cet effet, l'enquête nous a montré que 66% des étudiants n'ont pas réussi cet exercice (92% en CBG ;76% en PC ;69%en LM ; 61,53% en LING et 30,76% en MP.). Ces chiffres inquiétants témoignent qu'environ 2/3 des étudiants ne maîtrisent pas la concordance des temps.

La preuve est établie par ces quelques énoncés :

Jean s'achètera une voiture « s'il avait les moyens »; (Exercice C, Q4), LM

Jean s'achètera une voiture une voiture « si ses chefs lui donnaient ses salaires »; (Exercice C, Q4), CBG

S'il gagnait à la loterie, Jean « achètera une voiture »; (Exercice C, Q4), LING

On remarque que les mauvaises concordances de temps se manifestent souvent chez les témoins par les implications suivantes : lorsque le verbe de la

proposition principale est au futur simple de l'indicatif, le verbe de la subordonnée conditionnelle est à l'imparfait de l'indicatif et vis versa.

En dehors de la question 4 de l'exercice C, des mauvaises concordances de temps s'observent aussi ailleurs.

« Un écolier parle à la femme pendant qu'une autre écolière **venait** consoler le chien »; (Exercice H), LM.

b) Morphologie verbale

Dans cette rubrique, nous traitons principalement des confusions entre les flexions verbales.

☞ Flexions des verbes

Les fautes sur les flexions des verbes sont dues à une confusion des désinences (ayant souvent pour points communs le nombre et/ou la personne et/ou le temps), de même qu'à une méconnaissance de la variation des radicaux.

En définissant la désinence, GBETO (2000a :14) écrit : « Élément solidaire de la base radicale à laquelle elle est suffixée, la désinence, à l'opposé du radical, constitue la partie variable de la forme verbale simple. Ces variations donnent des informations sur le nombre, le genre et les valeurs temporelles, personnelles et modales du verbe »

A propos du radical, GBETO (2000a :9) écrit également ceci : « En règle générale, le radical reste invariable dans nombre de verbes, particulièrement ceux du 2^{ème} et 3^{ème} groupes. Cependant, il présente quelque fois des modifications importantes que le recours à la diachronie permet d'élucider ». Les désinences variant selon les personnes, les temps, les modes et les groupes de verbes, on comprend que 34,8% des étudiants (54% en CBG ; 46% en PC ; 34% en MP, 24% en LM ; 16% en LING) se sont trompés sur leur choix. Quant aux fautes sur les radicaux, elles sont rares.

Les exemples suivants en témoignent :

« On voit un chien qui **aboit...** »; (Exercice H), LING

« Deux cambrioleurs..... **sortèrent** fusils en main... »; (Exercice H), LM

« L'écolier garçon en **ai** donc fier. » ;(Exercice H), MP

En somme, 40% (69,23% en MP, 61,53% en CBG, 38,46% en LM, 23,07% en PC et 15,38% en LING) des étudiants se sont mal comportés en morphologie

verbale, soient 26% de moins qu'en concordances des temps. C'est la preuve que les règles de concordances de temps paraissent plus difficiles à maîtriser que celles de morphologies verbales.

Comme nous l'avions supposé, les étudiants ont effectivement commis plus de fautes grammaticales que de fautes lexicales. Mais, tant pour chaque filière littéraire que pour chaque filière scientifique, le nombre de fautes commises revêt un caractère particulier. Sur les plans lexical et grammatical, la filière la plus compétente (ayant commis le moins de fautes lexicales et grammaticales) paraît la LING. Suivent respectivement les filières LM, MP, PC et CBG; les étudiants en CBG ayant commis plus de fautes. Retenons que les étudiants en MP commettent plus de fautes lexicales et grammaticales que ceux en LM et LING. Précisons d'ailleurs que l'écart de compétence entre les LM et la LING sur les plans lexical et grammatical n'est pas très grand. En réalité, en compétence lexicale, leurs performances semblent un peu proches l'une de l'autre. Mais, c'est surtout en compétence grammaticale que la LING s'affirme mieux que les LM sans un écart très important.

En somme, l'étude des fautes chez les étudiants nous a permis de comprendre que même à l'Université, le français demeure un sujet d'embarras. Remarquons aussi que les étudiants issus de la Linguistique et des Lettres Modernes ne font pas preuve de compétences lexicales et grammaticales suffisantes. C'est dire que l'enseignement du français dans nos écoles et collèges au Bénin ne peut qu'en pâtir, du moment où ils en sont les principaux acteurs.

Nous procéderons, à cet effet, dans le chapitre suivant, à une analyse afin de suggérer de nouvelles approches dans l'enseignement du français au Bénin en vue d'une meilleure maîtrise de la langue par les apprenants.

CHAPITRE V : ANALYSES ET CONTRIBUTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BENIN ET POUR UNE REFORME EDUCATIVE

V.1. Analyses

Le bilan de l'expérimentation du test visant à évaluer les compétences linguistiques en français des étudiants du second cycle en LING, LM, MP, PC et CBG à l'Université d'Abomey-Calavi, montre que sur les 250 témoins, aucun

étudiant n'a réuni le total maximum de 400/400 pour les quatre habiletés fondamentales. Mais, 60 sur 250 approchent ce score, soient 24%. Leurs moyennes s'échelonnent en effet de 350 à 368,2/400.

Un total maximum de 400 doit être obtenu ou approché de près (à la rigueur 350/400) par tous les locuteurs pour que soit considéré comme atteint le Seul Minimal Individuel de Compétence (SMIC) « francophone ». Le locuteur dont la moyenne se situe entre 320 et 349,5/400, sera consacré « francophonoïde ».

De ce qui précède, il ressort que seulement 24% des étudiants en année de licence et de maîtrise à l'U.A.C. (LM, LING, MP, PC et CBG confondues), soit le quart, représentent la catégorie des « francophones ».

Ces « francophones » se répartiraient au niveau de chaque filière comme suit : 50% en MP, 24% en LING, 24% en LM, 16% en PC et 6% en CBG (voir tableaux des résultats en annexe n°1). Il apparaît ainsi une hiérarchisation du nombre de « francophones » en faveur de la MP.

Une comparaison des options par filière donne ce qui suit. En LING : Communication (30%) > Description linguistique (30%) > Didactique des langues (20%) > Didactique du français (10%). Précisons que la moyenne des 30% de réussite en Communication (362,66/400) est supérieure à celle en Description linguistique (352,66/100). En C.B.G, SN (10%) > Biochimie (6,67%) > Géologie (0%) et en PC, Physique (20%) > Chimie (12%).

42,8% ont cependant atteint la barre des 320/400 sans excéder les 349,5/400. La catégorie des « francophonoïdes » serait alors la plus représentée à l'Université (LM, LING, MP, PC et CBG confondues).

Quant à la part de chaque filière, 50% reviendraient encore une fois à la MP, 50% également à la LING, 46% à la PC, 42% aux LM et 28% à la CBG. Notons que la moyenne des 50% en MP (334,03/400) est légèrement supérieure à celle des 50% en LING (332,23/400).

Lorsqu'on compare les options, on observe le schéma suivant : en LING, Didactique des langues (60%) > Communication (55%) > Didactique du français (50%) > Description linguistique (30%) ; en CBG, SN (30%) > Biochimie (26,67%) > Géologie (26,67%). Remarquons que la moyenne des 26,67% en Biochimie est supérieure à celle des 26,67% en Géologie. En PC, Physique (52%) > Chimie (40%).

32,80% peuvent être classés dans le rang des « franco-aphones » pour n'avoir pas pu atteindre le total de 320/400.

A cet effet, 66% des étudiants en CBG contre 38% en PC; 34% en LM et 26% en LING seraient « franco-aphones ». On se rend compte que la MP est la seule filière qui ne compte aucun « franco-aphone ». La C.B.G. compte le plus grand nombre de « franco-aphones ».

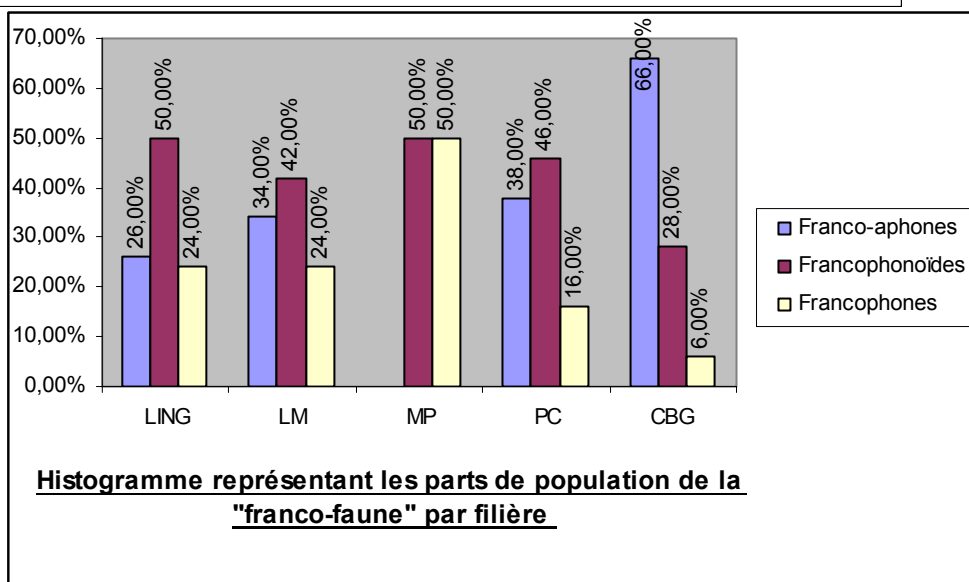
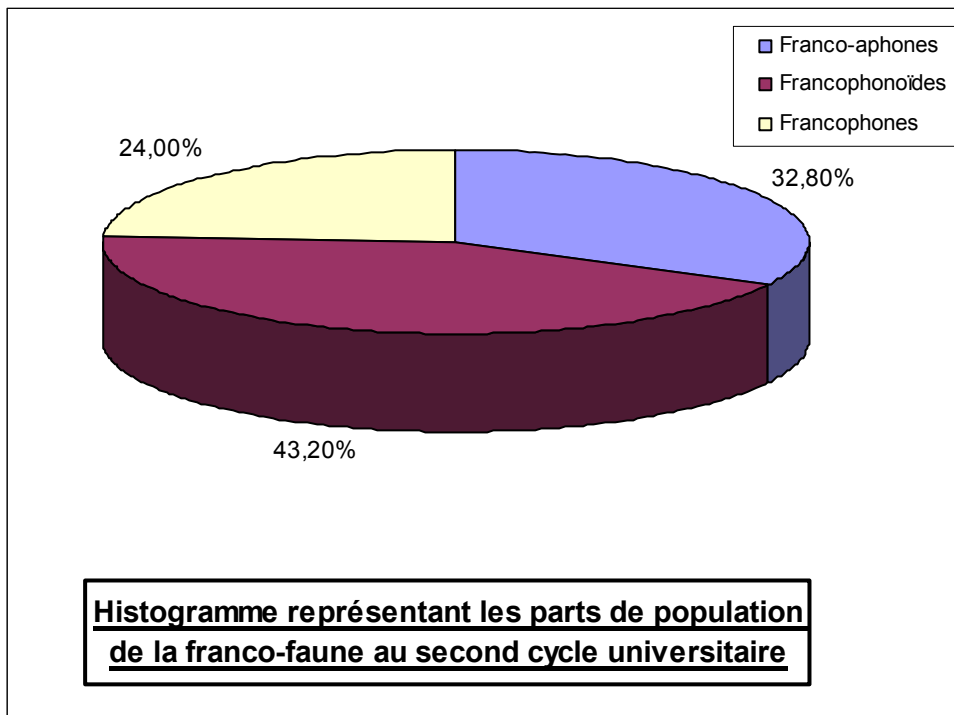
Pour ce qui est de la part de chaque option, retenons que : en LING, Communication (15%) < Didactique des langues (20%) < Description linguistique / Didactique du français (40% de part et d'autre). Précisons que la moyenne générale des 40% en Description linguistique (312,3/400) est supérieure à celle en Didactique du français (287,72/400). En C.B.G, SN (60%) < Biochimie (66,66%) < Géologie (73,33%). En PC, Physique (28%) < Chimie (48%).

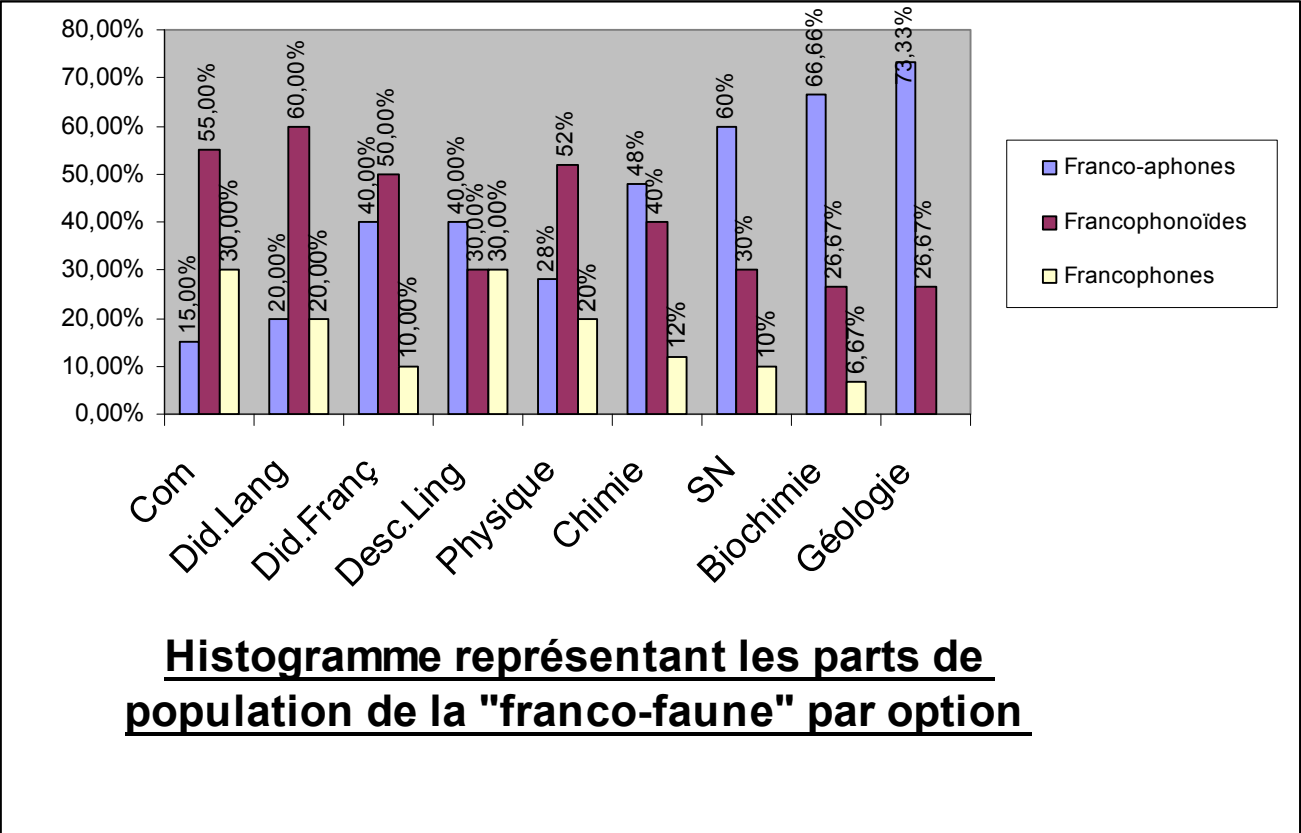
Du point de vue global en LING, remarquons la hiérarchisation suivante : Communication > Didactique des langues > Description linguistique > Didactique du français.

De ce qui précède, on peut retenir que la MP compte autant de « francophones » que de « francophonoïdes », sans toutefois chuter dans le rang des « franco-aphones ». C'est dire que les étudiants en MP (comme leurs homologues en classe de terminale, série C) seraient effectivement plus compétents en français fondamental que les étudiants en LM et en LING (à l'instar de leurs homologues en classe de terminale, série A1, A2 et B). La tendance observée depuis lors avec OLOU (2008) se confirme donc : MP/ Série C > LING/LM/Série A1, A², B, > PC/CBG/Série D. Mais les compétences des étudiants sont plus affirmées que celles de leurs correspondants respectifs du niveau terminal. De toute façon, que ce soit en LING ou en LM, le pourcentage de « francophones » se révèle toujours faible. Seulement 24% des étudiants en LING et 24% des étudiants en LM, soit environ un étudiant sur quatre de part et d'autre, dispose de compétences linguistiques suffisantes pouvant leur permettre d'assurer une certaine maîtrise de la langue française à leurs élèves en situation d'apprentissage dans notre système éducatif. Mais, il faut remarquer que les LM comptent un peu moins de « francophonoïdes » que la LING. Cependant, tout comme la PC et la LING, les LM sont essentiellement « francophonoïdes »,

contrairement à la C.B.G qui est principalement « franco-aphone ». Notons que la PC est moins « francophonoïde » que la LING.

Au regard de ces résultats, notre première hypothèse se trouve, en partie, battue en brèche. Certes, la proportion des « francophonoïdes » dans la population des étudiants en LING est supérieure à celle enregistrée en LM. Mais dans la catégorie des « francophones », la LING et les LM s'équivalent. Toujours est-il que ces deux filières se sont montrées effectivement plus compétentes que la PC et la CBG, mais sensiblement moins que la MP.





Mais, qu'est-ce qui pourrait expliquer cette proportion faible des « francophones » dans la population des étudiants, en LM et LING, des niveaux troisième et quatrième années à l'Université d'Abomey-Calavi ?

-La nonchalance traditionnelle des apprenants en filières littéraires

De nos jours, bon nombre d'apprenants ou d'étudiants optent pour des séries ou des filières littéraires, comme ici en LING ou LM, non pas parce qu'ils auraient forcément des compétences de base à prouver en français, mais parce qu'ils sont faibles en sciences ou fuient les sciences. A ce propos GARGA (2002 : 18) écrit « Depuis les années 1980, la consigne semble de pousser un maximum d'élèves vers des filières scientifiques au second cycle du secondaire. Si bien que lors des conseils de classe presque tous les élèves brillants et moyens sont envoyés en seconde « mathématiques et sciences », tandis que ceux qui ont à peine la moyenne sont orientés en série littéraire ».

Se considérant, eux-mêmes, ainsi faibles, ils manquent assez d'initiatives, d'ardeur, d'énergie, de vivacité, de zèle au travail. Or, le français, très complexe, de par ses propriétés littéraires et linguistiques, exige un profond engagement intellectuel. Ainsi, faute de détermination, leur compétence en la matière ne peut qu'en pâtir.

Mais, par rapport aux LM, les performances penchent en faveur de la LING

- Les grammaires en LING et la littérature en LM

La spécificité des LM par rapport à la LING, est qu'elles centrent leur étude sur la littérature. La LING, par contre, se charge de décrire le fonctionnement des langues, d'où leurs grammaires. Or, d'après CANALE et SWAIN (1980), MOIRAND (1982 :20), BACHMAN (1990) et bien d'autres, les compétences littéraires ne sont pas enclines à des compétences communicatives en français. Comme le rappelle PORCHER (2004 :31) « d'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer », passant par l'acquisition d'un savoir faire, d'un savoir être et d'un savoir apprendre pour une meilleure maîtrise de la langue. L'on se demanderait

alors quel est le statut de la grammaire dans la maîtrise d'une langue? Dans la compétence communicative, CANALE & SWAIN (1980 :20) proposent, selon un angle didactique, une distinction entre compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique, laquelle sera reprise dans nombre d'ouvrages concernant l'approche de communication.

Dans cette perspective, la compétence grammaticale correspond à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et à la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases. Un point commun que l'on peut néanmoins dégager, en creux, des typologies propres à ces auteurs, et qui éclaire notre propos, est de décliner la compétence de communication en différentes composantes, mais de ne jamais faire référence à la compétence littéraire. A en croire ces auteurs, celle-ci paraît, donc, non sujette à une compétence communicative, contrairement à la compétence linguistique qui figure parmi les composantes de la compétence de communication. D'ailleurs, grâce à VESSIER (2006 :1), on peut comprendre que selon Pierre LAROUSSE (grammairien et spécialiste de la langue), la grammaire ne doit pas être perçue dans son seul sens moderne, correspondant à « l'ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques, écrites et orales d'une langue.» (PETIT LAROUSSE 2004). En effet, telle qu'il la définit dans le PETIT DICTIONNAIRE de 1856, la grammaire représente l' «art qui enseigne à parler et à écrire correctement ».

Mais qu'entendons-nous exactement par les grammaires (et non la grammaire) en Linguistique ? Autrement dit, quelles sont les grammaires qui intéressent la linguistique, plus particulièrement la didactique des langues ? KAPPENBERG (2008 :1), inspiré de Robert 2007, distingue « sur le plan descriptif, la grammaire traditionnelle, sur le plan fonctionnel, les grammaires structurales (avec ses exercices de manipulation appelés exercices structuraux), générative avec son schéma en forme d' "arbre", qui représente la structure de la phrase), notionnelle (avec sa description de la langue en actes de parole) et textuelle (avec son point de vue sur le fonctionnement du texte) ».

La littérature, quant à elle, se définit comme un aspect particulier de la communication verbale, orale ou écrite, qui met en jeu une exploitation de toutes

les ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire qu'il soit lecteur ou auditeur. Selon LAHLAHSAMIA (2007 :1) « La **littérature**, dont les frontières sont nécessairement floues et variables selon les appréciations personnelles, se caractérise donc, non pas par ses supports et ses genres, mais par sa fonction esthétique : **la mise en forme du message l'emporte sur le contenu**, dépassant ainsi la communication utilitaire limitée à la transformation d'informations même complexes ». A cet effet, LAHLAHSAMIA (2007 :3) retient que « L'écriture littéraire obéit aux normes...de la rhétorique, de la poétique. L'écrivain utilise des outils de langages qui lui permettent de se façonner un style, et il s'autorise également des licences poétiques, des digressions, des néologismes, de manière à appuyer son discours, à rendre esthétique sa prose. C'est ainsi qu'il se différencie et devient artiste ». Ceci a amené certains enquêtés en LM à faire preuve, certes, d'une bonne éloquence en PO de manière à séduire l'auditoire par des paroles mélodieuses, sans toutefois insister autant sur le contenu (surtout en PE). Or, en compétences linguistiques, c'est le contenu du message qui l'emporte sur la mise en forme du message.

Celle-ci prête d'ailleurs à la littérature un langage un peu moins ordinaire. Comme le reconnaît LAHLAHSAMIA (2007 :3), l'écrivain littéraire utilise des « néologismes ». Or, les néologismes ne relèvent pas d'un langage de base. Il suffit, par exemple, de lire le livre **Cheptel de 51 poèmes et poésies**²⁰ de C. OLOU pour nous en assurer. Cela s'explique évidemment mieux par la poésie qui a souvent été considérée comme la forme littéraire la plus pure, dans laquelle l'esthétique de la littérature est présentée dans sa plus stricte simplicité. Selon Alain, la poésie se révèle comme « le premier moyen d'expression utilisant le langage, et ceci dans toutes les civilisations et cultures ». Elle est une éloquence, mais une éloquence mieux préparée qui se dynamise par l'improvisation. Elle est mieux préparée, eu égard à ce principe qui lui est naturel, d'emprunter un langage un peu moins ordinaire. Car, au sens le plus large, la poésie plane au-dessus des genres; chaque genre pouvant toujours tendre à une certaine poésie. A la limite,

²⁰**Source** : www.edilivre.com/doc/3055-21k

elle plane même au-dessus de la littérature ; un potier, un peintre pouvant être, dans son art, un poète²¹.

Il n'en demeure pas moins que parmi les principales notions utilisées en linguistique, l'on dénombre quelques termes techniques, donc un peu aussi moins ordinaires.

Même si l'on admet que la grammaire est fondamentale en LING, il faut reconnaître qu'elle est aussi de mise en LM. La littérature, en dépit de tout, en dépend. C'est peut-être ce qui justifie, d'ailleurs, le fait que la LING et les LM ont obtenu un score égal dans la catégorie des « francophones »:

-La littérature et la grammaire en LM

A ce propos, LAHLAHSAMIA (2007 :1) écrit que « L'écriture littéraire obéit aux normes de l'orthographe et de la grammaire, mais aussi de la rhétorique, de la poétique. ».

Parlant ainsi de « normes », on remarque que les LM et la LING ne pratiquent pas le même genre de grammaire. Mais, toujours est-il que d'un côté comme de l'autre, on fait de la grammaire :

-La grammaire normative en LM et la grammaire sur les plans descriptif / fonctionnel en LING

Les linguistes étudient les langues humaines. Ils étudient donc les mécanismes du langage d'une façon très générale. Au sens large, la linguistique englobe toutes les sciences du langage. Dans un sens plus restreint, elle s'oppose à la grammaire dite traditionnelle (celle principalement pratiquée en LM : nous n'excluons pas le fait que les étudiants en LM font un peu de grammaire descriptive), en ce sens que celle-ci est normative (ou prescriptive) tandis que celle-là est descriptive. En grammaire, les linguistes n'adoptent pas une démarche prescriptive à l'instar des littéraires. Ils ont plutôt une démarche descriptive qui se veut objective par rapport à la langue à laquelle ils n'infligent pas de valeurs affectives, esthétiques ou morales. Alors que la grammaire prescriptive juge les énoncés en termes d'adéquation à une norme donnée, la linguistique se contente de décrire le fonctionnement d'une langue donnée. La grammaire traditionnelle vise à savoir lire, écrire et parler correctement une langue. Quant à la grammaire

²¹ Toutes ces informations sont tirées d'un Cahier de recherches effectuées sur la poésie par KINNOUME K. Jean

descriptive, elle vise à savoir décrire la langue. Eu égard à cette section, l'apparence peut nous faire croire que la grammaire traditionnelle répond mieux aux besoins communicatifs de l'apprentissage.

Mais, à y bien analyser, il semble que c'est plutôt la grammaire descriptive qui en donne l'avantage:

-La méthode inductive et la méthode déductive

KAPPENBERG (2008 :1) explique mieux le phénomène en écrivant que «La grammaire traditionnelle est déductive et c'est la raison pour laquelle les apprenants doivent apprendre les règles de grammaire par cœur ». Or voici ce qu'elle dit de la démarche déductive «La démarche déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. L'enseignant explique les règles de la grammaire et les élèves doivent les apprendre, puis il leur donne des exemples pour les appliquer. La grammaire déductive exige l'activité intellectuelle des apprenants. Ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles ». Mais, concernant la démarche inductive, propre à la grammaire descriptive, KAPPENBERG (2008 :1) écrit ceci « La démarche inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles. Cela signifie que l'élève devient actif parce qu'il doit élaborer les règles de grammaire d'après les exemples fournis. La grammaire inductive est cognitive puisque l'élève doit mobiliser ses connaissances antérieures pour résoudre un nouveau problème grammatical ».

Si la grammaire normative ne devrait donc pas paraître pour autant favorable que celle descriptive, qu'est-ce qui pourrait alors justifier de façon plus probante la proportion égale des linguistes et littéraires dans la catégorie des « francophones » ?

-La poésie et le développement des compétences linguistiques

A travers un article intitulée « **Pourquoi la poésie ? Développement des compétences linguistiques** »²², il est démontré que la poésie est aussi susceptible de développer des compétences linguistiques, mais, ici, avec une pédagogie différenciée. Précisons que la poésie est la forme littéraire la plus pure

²² D'après le site : <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/copyright.html>, le Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan détient les droits d'auteur pour cet article datant de 1995/ Voir Bibliographie.

dans laquelle l'esthétique de la littérature est présentée dans sa plus stricte simplicité. C'est le genre qui plane au-dessus de tous les autres genres littéraires. Cela suppose que celui qui fait de la littérature est censé développer des compétences linguistiques plus ou moins certaines. Cet article explique que la poésie, contrairement au milieu scolaire, utilise et développe le côté droit du cerveau. Le milieu scolaire se préoccupe de développer le domaine cognitif de l'apprentissage et beaucoup moins le domaine affectif. Les activités d'apprentissage et d'évaluation ont généralement des objectifs cognitifs et font rarement appel à l'intuition et à l'imagination. Les effets de ce déséquilibre se révèlent à l'intermédiaire quand les enseignants de ce niveau, particulièrement en français, peuvent remarquer que les élèves n'ont pas grand chose à dire ou à écrire, ne s'intéressent pas beaucoup à la lecture et ne peuvent être motivés que par des notes. En langue seconde, la poésie fournit des moyens de manipulation, d'exploitation et d'expérimentation de la langue, sous la forme de courts textes qui peuvent s'écrire et se corriger rapidement. Elle peut être perçue comme un jeu par les jeunes si cet aspect ludique est souligné au cours des activités. C'est donc, selon cet article, un instrument accessible et efficace de l'apprentissage de la langue. La plupart des textes abordés à l'école et des activités scolaires traditionnelles font donc surtout appel à la mémorisation et à la logique et favorisent les élèves dont la force réside dans les domaines intellectuels qu'Howard GARDNER a appelés l'intelligence verbale et l'intelligence logico-mathématique. Enseigner les techniques du genre poétique permet de révéler les talents d'autres élèves, ceux qui se trouvent plus défavorisés dans le contexte scolaire et qui peuvent même être étiquetés comme ayant des difficultés d'apprentissage. Varier les stratégies de lecture et les techniques d'écriture contribue, d'après cet article, au développement de toutes les capacités et de toutes les formes d'intelligence chez tous les apprenants à savoir : l'intelligence spatiale, musicale, intra- personnelle, kinesthésique, verbale, logico-mathématique et interpersonnelle.

D'après l'article, l'apport du genre poétique à l'étude et à la maîtrise d'une langue est donc si riche qu'il devrait être intégré à toutes les unités du programme

de français en immersion tout au long de l'année scolaire, et ce en commençant dès le début de l'année.

Ceci donnerait raison aux tenants de l'approche littéraire qui pensent que l'enseignement du français s'articule essentiellement autour de la littérature. D'ailleurs, de ce qui précède, on pourrait statuer sur le fait que les littéraires regorgent autant de compétences linguistiques que les linguistes. Les 24% de « francophones » de part et d'autre en témoignent d'ailleurs.

Mais, il est peu probable que la poésie soit pour autant capable d'intelligence logico-mathématique. Sinon, les témoins issus des LM se seraient montrés autant discursifs que ceux en LING ; d'où leur chute dans le rang des « francophonoïdes ». C'est la preuve que la poésie ne développe pas toutes les compétences linguistiques en français. Force est de reconnaître, cependant, que l'écart entre la LING et les LM n'est pas très grand.

Outre le fait que la poésie développe certaines compétences linguistiques, la littérature, en général, offre aussi d'autres avantages liés à la maîtrise du français :

-La littérature et la mise en valeur de la dimension culturelle

A l'antipode de ce qui précède, l'on serait toujours tenté de statuer sur le fait que la littérature est, en grande partie, inutile dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Même en France, à en croire MATHIEU (2005 : 2), l'étude de la littérature, dans l'enseignement du français comme des langues étrangères, serait progressivement marginalisée en vertu de l'orientation essentiellement utilitaire et communicationnelle de cet enseignement. Mais LECERCLE et SHUSTERMAN (2002 : 24)²³ précisent que s'agissant de l'enseignement des langues, cette orientation néglige le fait qu'« apprendre une langue étrangère (...) c'est avoir accès à l'altérité d'une culture » et qu'on y a accès par sa littérature : « en elle, se nouent les liens cruciaux entre langue et encyclopédie (terme qui désigne l'ensemble des croyances et des savoirs qui définissent une culture) ».

Au regard de ce qui précède, on constate que la littérature figure un peu dans la compétence de communication définie par CANALE & SWAIN, MOIRAND, BACHMAN, PORCHER, le CECRL...en raison de certaines compétences

²³ **Source** : MATHIEU (2005)

linguistiques et culturelles (les compétences culturelles font partie intégrante des compétences socioculturelles, lesquelles sont, à leur tour, des composantes de la compétence sociolinguistique) qu'elle est susceptible de développer.

Il va sans dire que les compétences linguistiques et la littérature sont indispensables à la maîtrise du français. Cependant, il faut d'abord viser les compétences linguistiques principalement en vertu du fait que la littérature ne développe pas pour autant des aptitudes du genre, enclines à des compétences communicatives (autrement, les LM n'auraient pas chuté dans la catégorie des « francophonoïdes » devant la LING). Or, d'après les auteurs précédemment cités, les bases linguistiques astreignent les apprenants à des compétences sociolinguistique et pragmatique (ou stratégique), gages de la capacité à communiquer, tout en les imprégnant d'une culture dépassant les limites de celle forgée par la littérature, laquelle implique, certes, une dimension culturelle, mais non une dimension situationnelle²⁴. Le tout pourra être renforcé, par la suite selon nous, par des apports littéraires.

En dépit de tout ce qui précède, on pourrait toujours se demander comment les étudiants en LING, censés les mieux concernés par les compétences linguistiques, n'ont pu fournir que 24% de « francophones » :

-Les linguistes, non polyglottes

GEZUNDHAJT (2004 :1) explique le phénomène en remarquant qu'il convient de nous débarrasser de quelques idées fausses reçues sur les linguistes : « Les linguistes ne sont pas forcément polyglottes. Ils ont des connaissances sur le système des langues sans avoir à les maîtriser toutes parfaitement. Les linguistes n'ont pas une connaissance encyclopédique de tout le lexique d'une langue. Ils consultent les dictionnaires. Les linguistes n'ont pas forcément des connaissances étymologiques. L'étude de l'origine du lexique n'est qu'une des branches de la linguistique diachronique... ».

Reconnaissons, d'ailleurs, que la compétence grammaticale n'est aussi capable, à elle seule, d'une bonne maîtrise de la langue. Les 24% seulement de « francophones » en témoignent. De même que le français n'est pas que littérature, il n'est pas non plus que grammaire.

²⁴ Lire CANALE / SWAIN (1980 :20)

Qu'est ce qui pourrait maintenant justifier les meilleures performances des étudiants en option Communication chez les linguistes. On comprend mieux le phénomène avec ROSEN (2005 : 121) : « A l'origine utilisée en ethnographie de la communication, cette notion de compétence de communication a vite connu un grand succès auprès des didacticiens des langues, en particulier des partisans de l'approche communicative. WIDDOWSON (1978/ 1991 : 80) la place ainsi au cœur d'une réflexion mettant en question les objectifs d'un enseignement/ apprentissage communicatif des langues ». Il va sans dire que les étudiants en Communication seraient, inconsciemment, imprégnés de cette approche communicative, dépassant ainsi la compétence linguistique limitée au savoir grammatical. Les performances générales mettent la Didactique des langues tout juste derrière la Communication. Cela se comprend aisément quand on relie ROSEN (2005 : 121). D'après CANALE et SWAIN (1980 :20), la compétence stratégique s'impose comme une compétence ressource qui peut venir combler les lacunes des compétences linguistique et sociolinguistique. Mais, selon le CECRL (2000), c'est plutôt la compétence sociolinguistique qui est censée articuler les composantes linguistique et pragmatique (stratégique). Toujours est-il que, d'un côté comme de l'autre, la compétence linguistique est imprimée à un plus grand degré. Quant à la Didactique du français, elle passe derrière la Description linguistique en vertu de sa nonchalance traditionnelle, laquelle caractérise bon nombre de filières et séries littéraires ayant paradoxalement le français au premier statut.

Les meilleurs résultats ayant été fournis par les étudiants en MP, on ne peut que comprendre avec OLOU (2008) que cela est principalement dû aux mathématiques, objet d'étude en MP :

-Le langage courant et le langage mathématique

Le langage employé en mathématiques est généralement courant, donc ordinaire. Cela suppose qu'il n'est pas trop technique.

Entendons par langage courant, un langage qui assure des capacités de communication sur un registre de base, commun, standard. Or, ce type de registre se rapporte à des compétences linguistiques.

Mais, le phénomène semble plus évident en Géométrie qu'en Algèbre. Nous en avons pour preuve : droite, courbe, cercle, carré, rectangle, triangle,

figure, dessin, corde, hauteur, longueur, largeur, base, côté, sommet, angle, limite, ensemble, centre, périmètre, diamètre, division, multiplication, secteur, soustraction, addition, nombre, distance, racine, rayon, cylindre, surface, point, position, plan, probabilité, espace, médiatrice, médiane, ligne, mesure, centimètre, mètre, linéaire, aligné, supplémentaire, complémentaire, consécutif, parallèle, perpendiculaire, plat, équidistant, latéral, ovale, discontinu, rond, circonscrit, inférieur, supérieur, infini, opposé, semblable...

MEDJBER (2004 :1) le confirme, d'ailleurs, indirectement : « Les mathématiques sont omniprésentes dans la vie de tous les jours ; on en rencontre en toutes circonstances, dans tous les milieux socioprofessionnels, chez l'enfant et l'adulte, dans le monde du travail ou du jeu et particulièrement dans le milieu scolaire. ». Mais, ceci ne signifie pas que les mathématiques ne comportent quelques termes techniques : dièdre, logarithme népérien, cosinus...

-Les méthodes discursives et rigoureuses des calculs algébriques

Nous comprenons le phénomène avec des auteurs comme F. PLUVINAGE, O.DUCROT, C. PONTI, R. CHARNAY, S. MEDJBER, C. PERELMAN, S. MILLER, J. HOUDEBINE... dont le premier (2000 :115) se prononce à ce propos : « On pourrait alors méconnaître le rôle que les mathématiques en tant que discipline scolaire sont susceptibles de jouer dans la mise en place et le renforcement de compétences linguistiques générales. Et pourtant, à certaines étapes de l'éducation, notamment au collège, ce rôle peut être crucial. »²⁵ Un peu plus loin, il (2000 :116) se justifie en écrivant que : « Une première évidence est que les mathématiques font appel pour leur fonctionnement au registre de la langue usuelle, ne se distinguant d'ailleurs pas ainsi des autres disciplines scolaires. On peut alors penser qu'à ce titre, elles peuvent contribuer à l'enrichissement du vocabulaire connu des élèves, ainsi qu'à la signification et à la précision de l'expression. ». Il émet, cependant, une réserve : « Mais on s'est rendu compte que, si les questions de vocabulaire demandent certes de ne pas être méconnues, elles ne sont ni la source de difficultés très considérables, ni la matière d'un enrichissement linguistique important. ». On comprend maintenant pourquoi la MP a employé moins d'items lexicaux que les LING et LM (en PO), et la LM (en PE).

²⁵ Extrait de l'article : « Mathématiques et maîtrise de la langue », n°39, Avril 2000.

On est alors curieux de connaître les autres aspects plus importants et communs à l'apprentissage du français et à celui des mathématiques.

PLUVINAGE, à cet effet, considère la phrase numérique. Il en donne d'ailleurs un exemple : $3 \times 5 = 15$. Il explique dans cette égalité qui est, entre autre, vue comme une phrase, que les nombres 3, 5 et 15 ont la valeur de noms, le signe de multiplication la valeur d'une conjonction et le symbole d'égalité celle d'un verbe. Quant aux parenthèses apparaissant dans d'autres égalités, elles jouent le rôle de signes de ponctuations. Son point de vue exposé conduit essentiellement à prendre conscience de la similitude de certaines erreurs commises en calculs algébriques avec des erreurs faites en français. Il donne en exemple le calcul de l'expression $5 \times (6 - 2)$ sous la forme : $5 \times (6 - 2) \rightarrow 30 - 2 = 28$ qui s'apparente à une construction fautive dans laquelle la globalité de l'énoncé n'est pas perçue. Le parenthésage doit en principe conduire à effectuer d'abord la soustraction, mais une appréhension locale conduit certains élèves à d'abord multiplier. Il fournit un autre exemple de calcul sans parenthèse se rapportant à $36 - 7 + 3$. Il faut remarquer que plus de la moitié des élèves, lors de l'évaluation de 1998 à l'entrée en 6^{ème} en France, ont effectué à tort ce calcul en commençant par la 2^{ème} opération de la séquence, d'où la mauvaise réponse 26 au lieu de 32. PLUVINAGE (2000 :118) trouve ainsi un point commun entre de telles pratiques en algèbre et des énoncés mal construites en français dont des « classiques » du genre sont :

« Tu as vu dans l'état où il s'est mis ! »

« Est-ce que le schmilblick est-il utilisé pour cuisiner ? »

Du point de vue linguistique, l'unité significative est la phrase. Mais, tout discours suppose un enchaînement logique des énoncés.

Quel est alors l'apport des calculs algébriques dans ce sens ?

S'inspirant toujours de PLUVINAGE (2000 :118), nous prenons en exemple une mauvaise construction globale à propos d'une suite de calculs d'un type souvent rencontré : $5 + 7 = 12 \times 4 = 48$.

On devrait plutôt exprimer cet enchaînement de calculs en le scindant, mais alors en répétant le résultat intermédiaire : $5 + 7 = 12$,

$$12 \times 4 = 48.$$

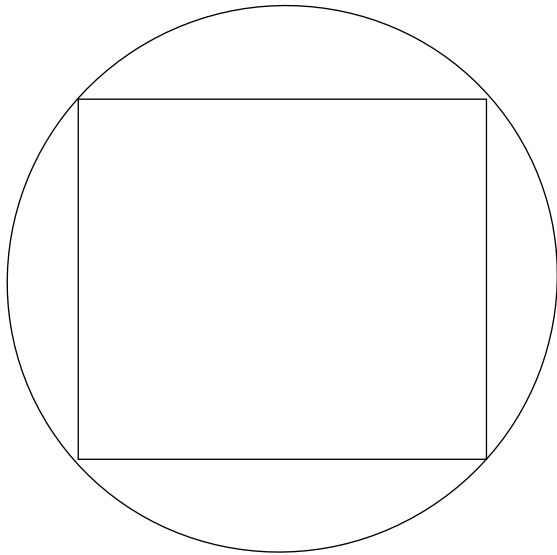
On peut recourir à une autre forme en introduisant les parenthèses, donc sans le scinder. On répétera aussi une donnée, mais en anticipant la multiplication faite en second lieu : $(5+7) \times 4 = 12 \times 4 = 48$. PLUVINAGE (2000 :118) explique comment ces deux bonnes démarches en algèbre conduisent à des aptitudes en français :

« Le recours à des parenthèses oblige, comme nous l'avons dit, à une anticipation. Et si l'on scinde, il faut avoir repéré que l'on a formé une phrase complète en écrivant la première égalité, donc qu'il est nécessaire de construire une nouvelle phrase. La phrase est ainsi subordonnée au texte. Cela suppose donc le sens non plus seulement de la construction d'une phrase, mais de celle d'un texte. ». Cependant, de tels exercices ne concourent pas à un enrichissement grandiose en pronoms : « A ce propos, poursuit-il, remarquons que l'écriture symbolique, numérique ou algébrique, ne connaît pas de pronoms mais seulement des noms. Aussi oblige-t-elle, pour chaque référence à un objet donné, à recourir exclusivement à la reprise du « nom » qui le désigne. ». Les enquêtes ont même mis en évidence la difficulté des scientifiques en MP à produire autant de pronoms que les témoins en LING, LM (en PO), et LM (en PE).

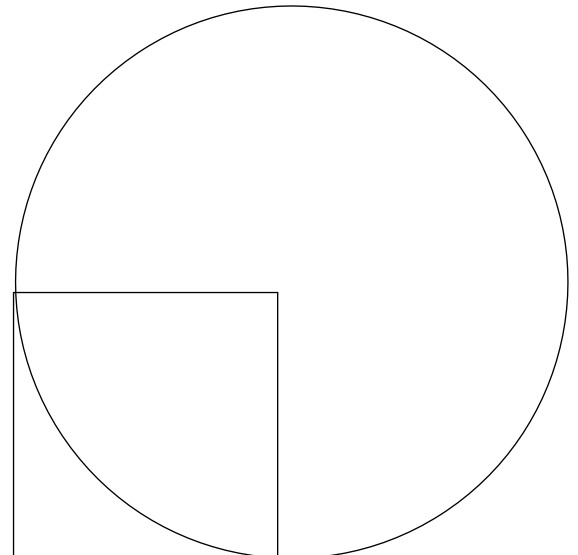
☞ **Les figures géométriques comme sources d'activités de langue**

Nous ne sommes pas sans savoir que la géométrie est plus dense que l'algèbre en MP. Généralement abordée à l'aide de dessins, d'où les figures géométriques, celles-ci sont d'un effet encore plus grand dans la mise en place et le renforcement des compétences linguistiques en français.

PLUVINAGE (2000 :120) affirme à cet effet que : « On ne peut pas aujourd'hui méconnaître l'importance des techniques d'information et de communication. Le langage de commande, les macros, mais aussi l'observation de mouvements qu'offre un logiciel de la puissance d'un CABRI- GEOMETRE sont d'un concours précieux à des acquisitions langagières, tout en constituant la source de questions très enrichissantes. ». Les figures géométriques véhiculent des informations de textes que les élèves en C sont souvent amenés à extraire et à démontrer. Il s'impose donc des exercices de conversions de ces figures en textes. Or, ces textes sont souvent rédigés en langage courant et non en langage technique (la C.B.G. et la P.C. emploient plus ce dernier type de langage).



Dessin n°1



Dessin n°2

Par exemple, les figures ci-dessus peuvent être traduites respectivement par les énoncés suivants : « Voici une figure composée d'un carré et d'un cercle. Mais, le cercle est circonscrit au carré.» et « Voici une figure composée d'un cercle et d'un carré dont un des sommets est le centre de ce cercle. En plus, le rayon du cercle est égal au côté du carré. ». Un des principaux atouts dans ces genres d'exercice est d'acquérir diverses formes d'expressions en prenant l'habitude de comparer, par exemple, le dessin n°1 au dessin n°2 ou plusieurs autres présentant quelques ressemblances. Il faut remarquer que l'enjeu est de faire ressortir, non pas les points communs à ces figures, mais les particularités de chacune d'elles. Cette démarche ne peut que profiter à l'expression courante ou de base. Même PLUVINAGE (2000 :121) le reconnaît : « Les différences entre figures visuellement proches, à la base de la sensation de mouvement en dessin animé, mais aussi entre figures présentant suffisamment de similitudes, sont en effet un moteur très efficace pour l'expression.». Des exercices du type se ressentent souvent en démonstrations géométriques. Il s'agit surtout d'observer les variations des figures et de les décrire avec des impératifs d'expression différents. Pour le faire, il faut au préalable une interprétation (compréhension nette) des faits observés et ensuite une discussion. Or, la discussion implique à la fois le raisonnement mathématique et le discours argumentatif, ce dernier, spécifique pourtant en français. Certes, ces raisons expliquent les résultats des élèves en C, mais un autre aspect s'avère davantage plus pertinent.

☞ **Les multiples démonstrations discursives et rigoureuses en géométrie**

Selon J.HOUDEBINE « la démonstration est un texte argumentatif spécifique des mathématiques dont la sémantique est liée à la résolution de problèmes et à la preuve »²⁶. Or, tout texte argumentatif, rédigé en langage courant, exige une compétence minimale en français. Mais, PERELMAN (1977 :23) lève une nuance entre l'argumentation (typique au français) et la démonstration (typique à la géométrie surtout) : « Tout d'abord le fait que, dans une démonstration, les signes utilisés sont censés être dépourvus de toute ambiguïté, contrairement à l'argumentation qui se déroule dans une langue naturelle dont l'ambiguïté n'est pas exclue. »²⁷. On comprend donc que le raisonnement utilisé en mathématiques est analytique (en démonstration, quand on soutient une thèse, on le soutient de façon très ferme sans émettre quelques réserves : il n'y a pas d'ambiguïté) alors que celui utilisé en français est dialectique (le plan "oui...,mais..." : ici, il y a d'ambiguïté parce que l'on émet quelques réserves). Sébastien MILLER (2003 : 9) renchérit sur la thèse de PERELMAN en écrivant que : « On voit qu'une démonstration est un raisonnement déductif permettant d'établir la justesse (valeur de vérité « vraie ») d'une proposition, raisonnement dont on peut contrôler la validité (contrairement à une argumentation).

Une des difficultés propre à la géométrie est que les démonstrations sont exprimées en langage courant car il s'agit alors de ne pas confondre un raisonnement déductif avec un texte argumentatif. En effet, un texte argumentatif n'utilise pas le principe de chaînon déductif, mais juxtapose des arguments en faveur d'une thèse. ». Quoiqu'il en soit, les démonstrations géométriques exigent, au préalable, une appréhension très profonde des énoncés les introduisant. Viennent ensuite le choix juste des mots et expressions adéquats à l'idée et à la situation que l'on veut exprimer. Enfin, faut-il une grande connaissance et un bon usage des mots-outils (étudier la pertinence des connecteurs logiques « si », « alors », « donc », « or », etc. en mathématiques et d'usage en français courant,

²⁶Extrait de: « L'Apprentissage de la démonstration en géométrie en classe de 4^{ème} », 2003 .

²⁷ Extrait de *L'Empire Rhétorique : Rhétorique et Argumentation*, Paris, Vrin , 1977.

dans MILLER 2003 :10) pour mener à bien son raisonnement. PLUVINAGE (2000 :123) parlant des compétences exigées en mathématiques et en français, a rapporté ce que des textes officiels ont eux même témoigné : « Le professeur est attentif au langage et aux significations diverses d'un même mot. Il évite de fixer d'emblée le vocabulaire et les notations... ». D'ailleurs, les démonstrations géométriques exigent un travail organisé pour acquérir le vocabulaire mathématique approprié (que les cercles ne soient plus des ronds, mais des cercles avec un centre et un rayon, qu'un point ne coupe plus une droite, mais appartient à une droite, etc.) au français courant.

MILLER (2003 :14) écrit, à cet effet, ceci : « L'énoncé d'un problème de géométrie contient des informations que les élèves doivent analyser pour pouvoir résoudre les problèmes. Ces énoncés, sont, en général, complexes tant grammaticalement qu'au niveau du vocabulaire employé (certains mots ont deux sens différents en mathématiques et dans le langage courant) »²⁸. MEDJBER (2004), abondant dans le même sens que PERELMAN remarque que le français mathématique est plus précis que le français courant : « Le langage mathématique est spécifique et diffère du langage courant...Les noms et objets mathématiques ont normalement une seule définition, une seule signification (pas de synonyme ou de sens rapproché). Le langage mathématique est ainsi moins redondant et non connotatif ...Le langage mathématique exige de plus une grande rigidité syntaxique. »²⁹ Cela dit, les étudiants en MP sont obligés de considérer le français au même titre que leur matière principale. Il devient en, quelque sorte, la mère de leur matière fondamentale (les mathématiques). Nous comprenons davantage le phénomène avec JODRA (2004 :3) : « Le goût de l'exactitude, l'impossibilité de se contenter de notions vagues, de s'attacher à des hypothèses, quelques séduisantes qu'elles soient, le besoin d'apercevoir clairement la liaison des propositions et le but où elles tendent sont, à très bien dit un illustre géomètre, LACROIX, les fruits les plus précieux de l'étude des mathématiques. Elle ne sert pas seulement à rectifier l'esprit, elle l'étend encore, en multiples faces; elle forme

²⁸ Extrait du mémoire professionnel de MILLER (voir Bas de Page n°26), IUFM de Créteil.

²⁹ Extrait de l'article : « Le langage courant et le langage mathématique », 2004.

une logique plus exacte, plus rigoureuse, en habituant pour tout à la précision du calcul. »

Outre ces principales raisons, il existe d'autres d'ordre secondaire.

- **La mystification des filières propres aux mathématiques**

On comprend ce phénomène avec RAYMOND (2002 :1)³⁰ qui explique que pour les premiers Grecs, la géométrie était considérée comme la **forme la plus haute du savoir**, une **puissante clé pour les mystères métaphysiques de l'univers**. Elle était plutôt une **croissance mystique** et le **lien entre le mysticisme et la religion** était rendu explicite dans des cultes comme ceux des Pythagoriciens. Plus tard, les mathématiques, considérées comme le modèle d'une connaissance dans la tradition aristotélicienne du **rationalisme**, étaient unanimement admises pour « **Reine des Sciences** ». **La rigueur et la pureté** semblaient ainsi **inhérentes à elles** et ceci se confirme davantage au fil du temps. On a alors de quoi craindre et mystifier cette série dont la discipline fondamentale s'avère les mathématiques (la géométrie surtout).

C'est ainsi que de tout temps, ces genres de filières ont été considérées comme les plus difficiles de toutes, donc destinées uniquement aux étudiants très doués. De ce fait, des apprenants brillants en Terminale C, seuls les plus brillants, très dispersés sans doute, sont poussés vers la MP. Une certaine psychose s'est alors créée chez les étudiants de telle manière que la majorité n'ose pas s'y aventurer, bien qu'ayant fait la série C. Les quelques rares affrontant donc cette filière, en viennent à être imbus d'eux-mêmes au point de vouloir prouver à n'importe quel prix, leur suprématie sur tous les apprenants issus de quelque filière que ce soit, en ne négligeant aucune discipline, aussi littéraire soit-elle.

- **L'effectif moins pléthorique des étudiants en MP**

Selon BADA (1996 :37), moins l'effectif est grand dans une salle de classe, plus l'emploi des méthodes d'enseignement individualisé est facile. L'action éducative de l'enseignement est efficace. Il s'en suit un certain nombre d'infrastructures adéquates et suffisantes.

³⁰ Lire l'article : « L'Utilité des Mathématiques », n°12, Mars 2002.

Mais, bien qu'ils soient les meilleurs, leurs performances restent juste passables en raison de leur taux de « francophones » limités aux 50%.

☞ **L'influence du " mythe des scientifiques"** sur la moitié des étudiants en MP (les 50% de « francophonoïdes ») et le **manque ou l'insuffisance de lecture** en seraient surtout à l'origine (il en va de même pour ceux en PC et CBG).

Si la PC, derrière la LING, a été plus compétente que la CBG, ce serait fondamentalement grâce à la physique, et non à la chimie. BKOUCHE (2006 : 1) explique ce phénomène par la géométrie élémentaire qui est au carrefour des sciences mathématiques et des sciences physiques. Or, l'on sait que la géométrie, à elle seule, est plus forte capable de compétences linguistiques que l'algèbre (Nous ne sommes plus sans savoir que l'algèbre a toujours été intimement lié à la physique !). On comprend aisément que l'option Physique puisse dominer l'option Chimie. Mais, une autre remarque à ne pas négliger est que l'option Physique compte plus d'étudiants issus de la série C que de la série D. Le phénomène inverse s'observe en Chimie. Or, déjà dès le niveau terminal, les élèves de la série C sont, à en croire OLOU(2008), plus compétents en français fondamental que ceux en série D.

Quant à la CBG, elle fait observer le schéma suivant : SN>Biochimie>Géologie. Aux dires de plusieurs étudiants en CBG, la Géologie est plus emprunte à un langage technique (non courant) que la Biochimie, la SN l'est moins que celle-ci.

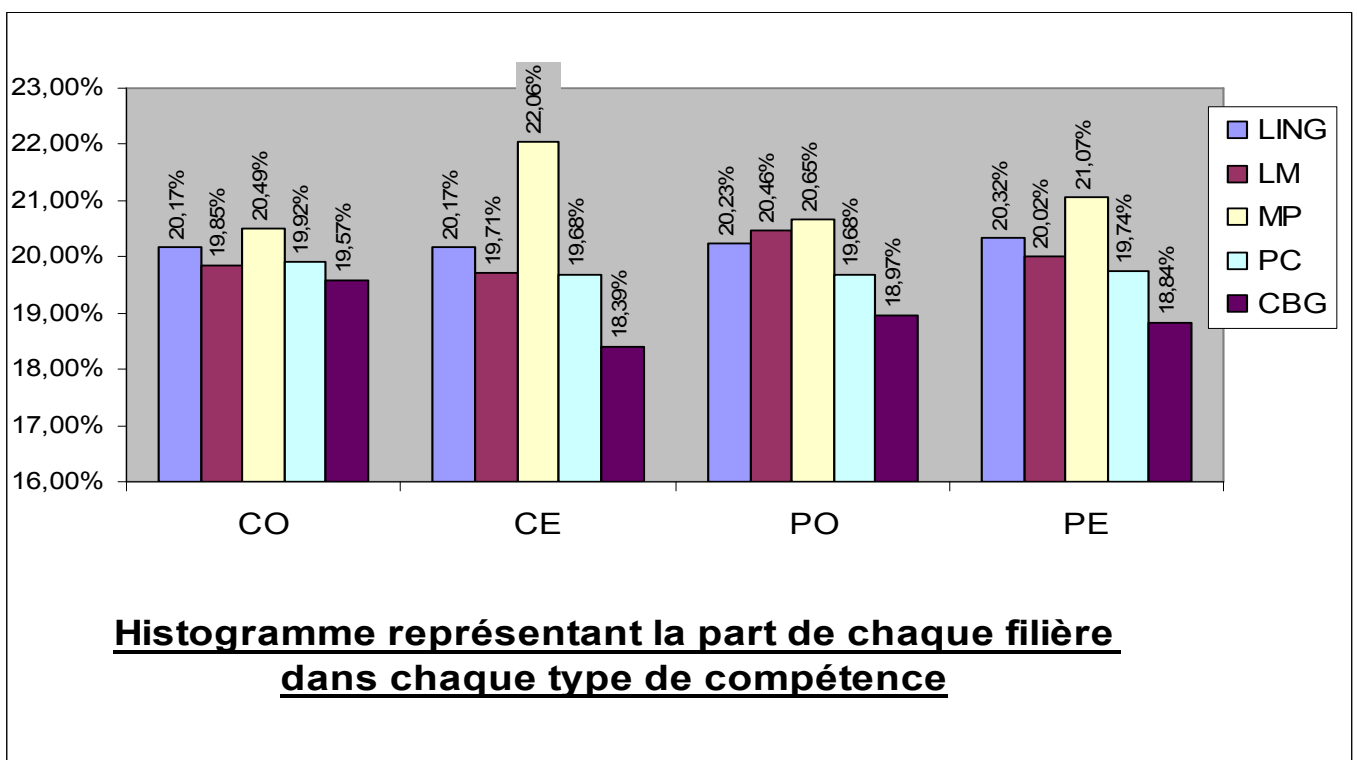
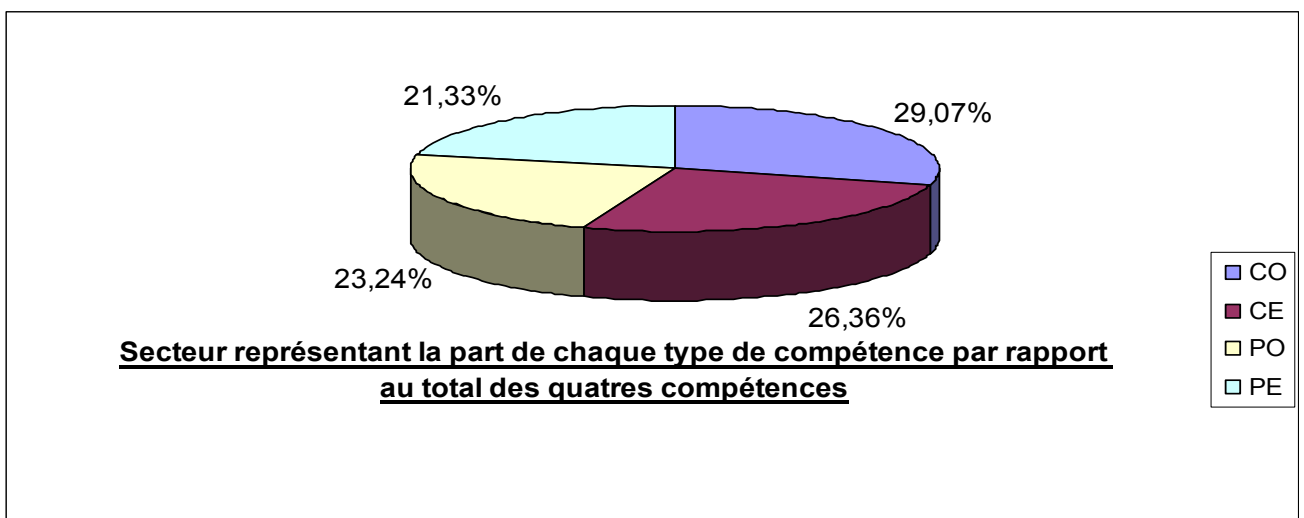
Mais, quels types de compétences sont particulièrement concernés par le faible niveau des enquêtés en LING et LM par rapport à celui des témoins en MP ? Dans quels types de compétences, ces scientifiques se sont ils plus et moins affirmés ? Quels types de compétence distinguent cependant le niveau des linguistes à celui des littéraires ? Quels types de compétence sont à la base des faibles performances en PC et en C.B.G ?

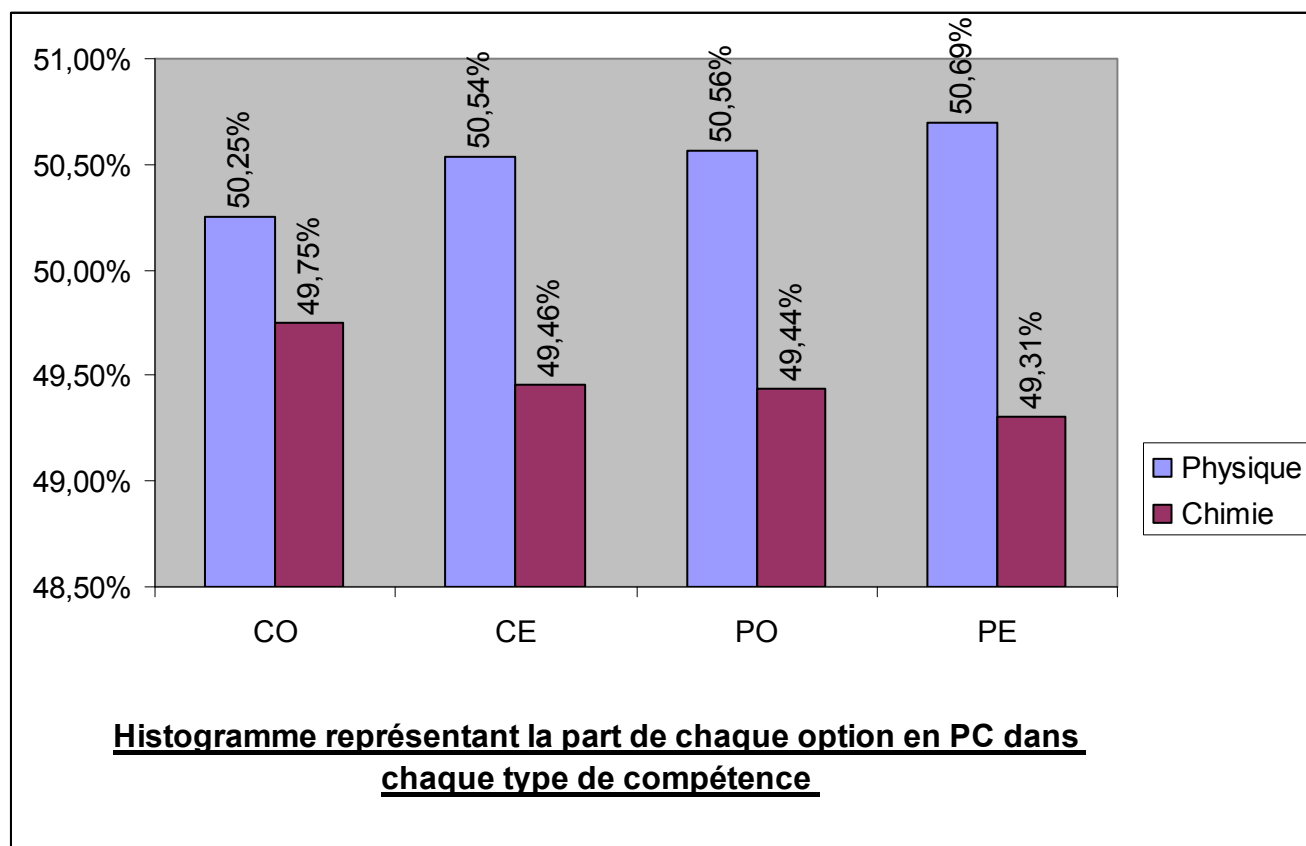
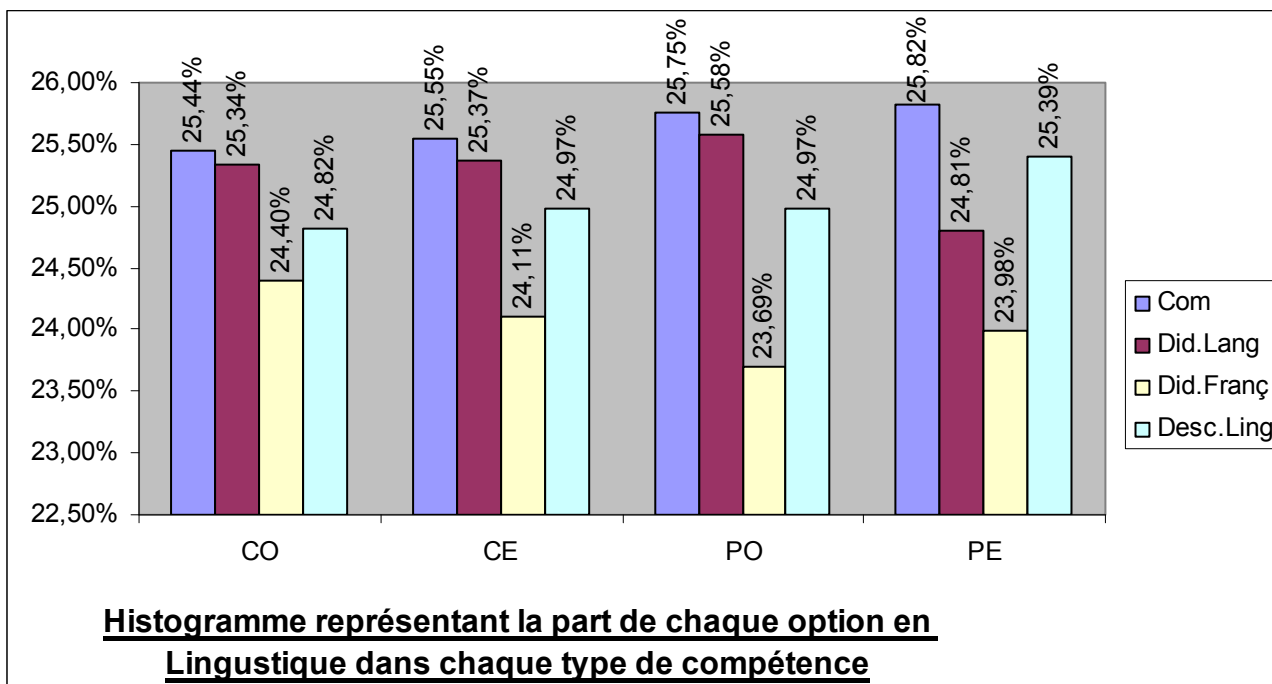
Du point de vue global, lorsqu'on considère le total des quatre types de compétence en jeu, le pourcentage de réussite en compréhension orale occupe

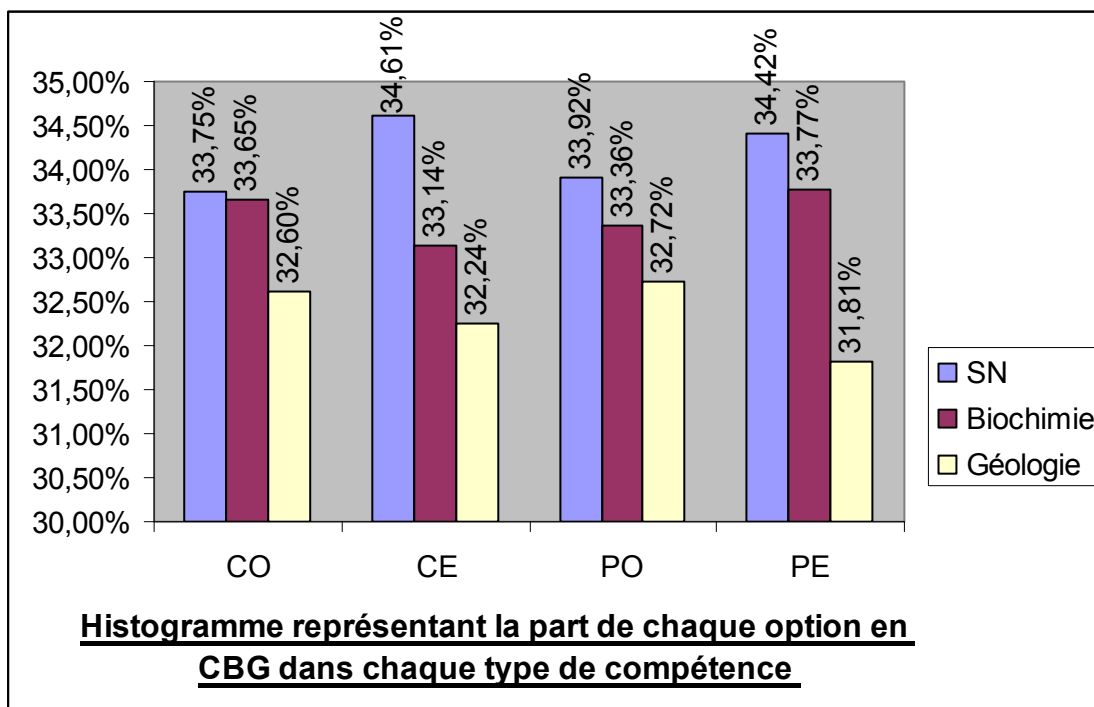
les 29,07% ; la production orale 23,24% ; la compréhension écrite 26,36% et la production écrite 21,33%.

Une comparaison des compétences de même type selon les filières fait apparaître une hiérarchisation des performances en faveur de la MP. En CO, nous avons : MP > LING > PC > LM > CBG ; en CE, voici ce qu'il en est : MP > LING > LM > PC > CBG ; en PO, nous observons : MP > LM > LING > PC > CBG, et en PE, MP > LING > LM > PC > CBG. Une comparaison des compétences de même type selon les options par filière fait aussi apparaître une hiérarchisation des performances (voir graphiques).

Ces résultats infirment en partie notre deuxième hypothèse.







Une comparaison des compétences en compréhensions et en productions selon les filières, montre que la MP est dominante dans les quatre types de compétences. Mais, il faut remarquer qu'elle s'affirme largement mieux en compétences passives (compréhensions) qu'en compétences actives (productions).

Cela s'explique par MEDJBER (2004 :1) : « La compréhension et l'utilisation adéquate des objets et méthodes mathématiques dépendent du degré de maîtrise de la langue courante d'abord et de la langue mathématique ensuite. ». Qu'en est-il alors des productions chez les étudiants en MP ? En PO, les meilleurs pourcentages de réussite, en faveur de la MP, occupent 50% des rubriques : Cartes, Cohérence textuelle, Forme verbale, Mots-outils (suivie des LING, LM, PC et C.B.G) ; Fluidité / débit (suivie des LM, LING, PC et CBG). Tout ceci tient de l'expérience que les étudiants en MP ont du raisonnement mathématique, raisonnement supposant une bonne cohérence textuelle, laquelle s'articulant autour de mots-outils. Et comme la cohérence textuelle va de paire avec l'ordre temporel, on comprend qu'ils ont le plus excellé en forme verbale. Quant à la fluidité/débit, elle témoigne de l'aisance et de la rapidité en expression orale. Pourtant, il s'est avéré que les mathématiques ne sont pas susceptibles d'un enrichissement lexical important (voir première partie de l'analyse) leur permettant

de s'exprimer rapidement sans quête de mots (faute de lecture, sans doute). Mais l'expérience qu'ils ont des figures géométriques est pour eux, un atout dans le décodage rapide des messages que véhiculent les images (Exercice D, voire première partie de l'analyse). Ils en rendent ainsi plus vite compte que les étudiants en LM, sans tergiverser, mais de manière succincte. Ceux-ci ont tendance à faire preuve de richesse lexicale, sans pour autant se montrer précis et cohérents dans l'expression de leur pensée comme les mathématiciens, perdant ainsi parfois les pédales dans le choix de mots adéquats.

Censés les mieux concernés par les compétences linguistiques, les linguistes ne devraient être dominés par les littéraires dans ces rubriques (y compris les cartes), répondant plus à des critères de fond que de forme, à des critères logico-mathématiques.

Notons toutefois que les LM occupent 40 meilleurs pourcent des rubriques en PO. Les 10% restants reviennent à la LING : Correction phonétique (suivis des LM, MP, PC et CBG). Dans les 40%, on a : Couverture lexicale, type de phrases, Pronoms et Accords (suivis des LING, MP, PC et CBG). Les LM dominent, en outre, la LING en Fluidité, certainement fortes de ses richesses lexicale et pronominale qu'elles tiennent de la lecture : le genre poétique en dépend. Quant aux types de phrases et aux accords, ils participeraient moins d'une intelligence logico-mathématique. Or, celle-ci s'assimile davantage à des compétences linguistiques. Les Accords se distinguent de la Forme Verbale en ce sens que celle-ci répond à un sens aigu de raisonnement dans l'application de tel ou tel temps selon le contexte variant dans un même discours. Mais, dès qu'on parle d'Accords, la raison n'intervient pas ; il suffit de retenir par cœur les règles d'accords pour les appliquer de façon mécanique.

Remarquons, en outre, que lors du test, les témoins en LM, par rapport à ceux en LING, ont manifesté plus de zèle en PO qu'en CO, CE et PE. Cela tiendrait de la poésie, la forme littéraire la plus pure, qui imprime aux littéraires une certaine éloquence. Mais, l'éloquence seule n'assure pas une bonne maîtrise de la langue. On comprend donc qu'ils n'ont pas pu égaler, voire surpasser les linguistes en CO, CE et plus précisément en PE. Toujours est-il que lorsqu'on se limite uniquement à la LING et aux LM, la LING occupe autant de pourcentage de réussite que les LM en PO (50% de chaque côté).

En PE, la MP maintient sa suprématie mais cette fois dans 40% : QCM, Ponctuation, Cohérence textuelle et Mots-outils (suivie des LING, LM, PC et CBG). Il va sans dire que ces rubriques correspondent parallèlement à celles de la PO. La Forme Verbale au niveau de laquelle elle chute, participe de ses fautes orthographiques et grammaticales un peu plus nombreuses que celles enregistrées en LM et en LING. Les LM, quant à elles, sont réduites à 20% : Couverture Lexicale et Pronoms (suivis des LING, MP, PC et CBG). Cela s'explique par le fait que le fond du message est largement plus considéré en PE qu'en PO. D'ailleurs, en littérature, plus précisément en poésie, on demande de « montrer plutôt que de raconter ». Or, les Exercices D et H affiliés aux images demandent de raconter. Ils seraient ainsi légèrement moins aptes que les linguistes à narrer une histoire. L'insuffisance de conscience phonologique chez les étudiants en LM en serait aussi pour quelque chose : a en croire un article (« Enseigner la phonologie », 2006 :3) issu d'une Animation Pédagogique, les compétences en langage écrit reposent essentiellement sur des compétences de langage oral telles que le vocabulaire ou la syntaxe. Dans ce cadre, les études montrent un lien étroit entre le niveau de conscience phonologique des apprentis lecteurs et leur niveau de maîtrise du langage écrit. Or, les étudiants en LM (contrairement à ceux en LING) ne bénéficient pas de cours de phonologie. La LING occupe 40 meilleurs pourcent des rubriques en PE : Orthographe lexicale, Forme verbale, Accords (suivis des MP, LM, PC et CBG) et Types de phrases (suivis des MP, LM, PC et CBG).

Bien que la grammaire du français soit de mise autant en LM qu'en LING, il faut remarquer que les LM ont commis un peu plus de fautes orthographiques et grammaticales que la LING. Mais, il urge de souligner, malgré tout, que l'écart est n'est pas très grand pour la simple raison que à en croire LAHLASAMIA (2007 :3) : « L'écriture littéraire obéit aux normes d'orthographe et de la grammaire, mais aussi de la rhétorique, de la poétique ». Si les linguistes ont été légèrement moins fautifs que les littéraires en orthographe, ce serait aussi en partie dû au fait qu'ils sont dotés d'une certaine conscience phonologique plus grande. LOISEL (2006 :3), parlant des huit bonnes raisons de développer les habiletés de conscience phonologique chez l'enfant, mentionne, en effet, l'amélioration de l'orthographe. On peut aussi accorder un certain crédit à la

lexicologie/lexicographie en vigueur surtout en Option Description linguistique. D'ailleurs, de façon brève, la méthode descriptive et inductive en LING, donne l'avantage aux étudiants de découvrir par eux-mêmes les préceptes grammaticaux, d'où une meilleure maîtrise de la grammaire.

En dépit des meilleurs résultats enregistrés par la MP en français fondamental, et ce, dans les quatre types de compétence, nous pensons que ses étudiants ne sont pas enclins à enseigner le français. Ils commettent, en effet, plus de fautes lexicales et grammaticales que les littéraires et les linguistes. On comprend mieux le phénomène avec PLUVINAGE (2000 : 124) qui témoigne que : « ... c'est moins la langue que le discours qui est pris charge par les mathématiques ... le type de développement discours, qui est pris en charge n'est pas le récit, mais le raisonnement dans les divers formes : raisonnement déductif, argumentation ». Mais force est de considérer ce propos avec une certaine réserve quand on lit MEDJBER (2004 : 1) : « Le langage mathématique exige, de plus, une grande rigidité syntaxique ». La MP n'a d'ailleurs-t-elle pas mieux excellé que les autres en Forme Verbale (ordre temporel) relative à la PO ? Même si on reconnaît qu'elle relève, en grande partie, d'une intelligence logico-mathématique, elle est aussi sujette à des règles d'accords. Malgré ses fautes, il va sans dire que la MP est, de loin, la plus forte en compréhensions d'un français oral et écrit minimal. Certes, mais cette compétence paraît, à notre entendement, moins un préalable à l'enseignement du français que celle liée aux productions. Celle-ci (PO+PE et non PO uniquement) semble la qualité première devant accréditer un aspirant à enseigner le français. La compréhension, étant une compétence passive, rumine, bien entendu, le savoir, mais ne saurait l'extérioriser dans toute sa plénitude et avec le moins de maladresses grammaticales possibles, si les capacités en productions sont limitées. Aussi, leur concision dans le discours (faute de richesse lexicale, sans doute), ne permettra pas aux élèves de bien comprendre l'explication du cours. En effet, c'est au moyen d'une explication bien détaillée et abondante que l'enseignant arrive à bien se faire comprendre de ses élèves. On peut quand même, à la rigueur, opter pour une certaine collaboration entre professeurs de français (linguistes et littéraires) et professeurs de mathématiques pour l'enseignement/apprentissage du raisonnement (en

dissertation). Des émérites mathématiciens comme PLUVINAGE (2000 :124) et HOUDEBINE (1993 :1) l'avaient d'ailleurs déjà entrevu.

Outre tout ce qui précède, il faut remarquer que les témoins en LM se sont montrés un peu moins cohérents et moins précis que les linguistes en productions. Cela peut s'expliquer par le fait que l'art et la poésie sont moins du domaine du raisonnement que de l'essence du goût, de la sensibilité. Comme nous l'avons précédemment vu, l'écrivain s'autorise des licences poétiques et des digressions en vue de l'esthétique. La poésie est au goût ce que la science (comme les sciences du langage) est à la raison, ce que l'action est à la volonté. N'oublions pas que la poésie est essentiellement passionnelle et sentimentale. En poésie, il ne faut pas chercher à comprendre (c'est certainement la raison pour laquelle les LM ont été dominées par la LING en CO et CE), à relever une froide logique de raisonnement ; il faut sentir. Le Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1995 :1) le confirme d'ailleurs: « Le texte poétique cultive l'ambiguïté. L'important est l'impression générale que laisse le poème. La compréhension de chacun des mots n'est pas indispensable. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse ; pas même une façon meilleure qu'une autre d'aborder un poème. ».

A l'antipode de ceci, remarquons tout de même que la poésie est capable d'arguments et de clairvoyance quelques fois. Elle l'est surtout quand elle est épique ou didactique. Elle déploie par là une puissance de raisonnement. Par exemples : Géorgiques de VIRGILE (pour le retour à la terre en chantant les joies de la vie agreste), Hermès de André CHENIER (pour prouver la valeur de la science, défendre son intérêt majeur.). On rencontre ce même type de raisonnement dans les fables qui ont une valeur épique indiscutable. Ce sont là des preuves de l'utilité de la poésie. Mais en définitive, « La poésie n'est grande que si elle complète le rêve par l'idée, l'idée par l'action » (Victor HUGO)³¹.

A cet effet, si l'on est tenté de douter de la réelle suprématie de la LING sur les LM en compréhensions (CO+CE), LOISEL (2006) nous rassure par sa fameuse notion de « conscience phonologique » et dont seraient un peu plus dotés les étudiants en LING, par rapport à ceux en LM. Mais, quel rapport faut-il concrètement établir entre cette notion et des compétences en compréhensions ?

³¹ Toutes ces informations sont tirées d'un Cahier de recherches effectuées sur la poésie par KINNOUME K. Jean

D'après LOISEL (2006 :1) et bien d'autres auteurs comme STARY et FAUX (2005), apprendre à lire est un acte complexe qui nécessite de la part de l'apprenant de faire appel à des traitements de différents niveaux : il y a d'une part la compréhension du message et de l'autre, l'identification de mots. On peut traduire cela sous forme d'une équation : $L=R \times C$; Lire= Reconnaissance de mots X Compréhension. Cela signifie que le décodage (ou reconnaissance de mots) et la compréhension orale (c'est-à-dire donner du sens à information lexicale) sont les deux moitiés de la lecture. De façon plus précise, d'après ces auteurs, conscience phonologique et acquisition de la lecture-écriture entretiennent des relations fortes et spécifiques. L'apprentissage de la lecture se structure selon deux axes qui se renforcent l'un l'autre : -la reconnaissance des mots écrits, -la compréhension des phrases et des textes. D'ailleurs, d'après l'article : « Enseigner la phonologie », les compétences en langage écrit reposent essentiellement sur des compétences de langage oral telles que le vocabulaire ou la syntaxe. Dans ce cadre, les études montrent un lien étroit entre le niveau de conscience phonologique des apprentis lecteurs et leur niveau de maîtrise du langage écrit. On comprend d'emblée que les témoins, en option Description linguistique (la plupart des UV en vigueur dans cette option s'articulent autour de la phonologie) se sont montrés plus performants, en phonétique et en orthographe lexicale, que leurs homologues issus des trois autres options en LING. Ce serait aussi la raison pour laquelle, ils ont dominé la Didactique des langues en compétences écrites (CE+PE), alors que l'inverse s'observait en compétences orales (CO+PO). La lexicographie, en vigueur en Description linguistique, en serait aussi pour quelque chose. D'après DE VILLERS (2006), elle répond clairement et précisément aux diverses questions des locuteurs, des questions se rapportant principalement à la langue standard écrite.

Qu'en est-t-il, cependant, de ceux en Communication qui ont dominé toutes les 3 autres options en Linguistique, et ce, dans les 4 compétences ? L'approche communicative dans laquelle ils baignent inconsciemment, les amène à dépasser psychologiquement le champ de la compétence linguistique, limitée à la grammaire et aux 4 compétences fondamentales, pour étendre leur horizon vers des compétences sociolinguistique et stratégique (pragmatique).

Une autre remarque à soulever au sein des linguistes est que les étudiants en Description linguistique se sont montrés plus compétents en Cohérence textuelle que les didacticiens de langue et de français. BERGOUNIOUX (2007) explique que la phonologie et les mathématiques sont deux types d'écritures formalisées et que c'est à ce niveau qu'on pourrait chercher dans les mathématiques une réponse à la question des représentations, voire une modélisation des processus phonologiques par le recours à la notion d'opération. Les phonologues s'inscrivent dans une démarche formalisante. Les raisonnements sont fondés sur des règles ou des contraintes. La terminologie ne recule pas devant l'emprunt de ses entrées aux mathématiques (qu'on pense aux « matrices » de traits). Il y a , dans le matériel traité, du quantifiable : le ratio des voyelles et des consonnes dans la chaîne, la sur-représentation et la sous représentation de certaines structures de distribution phonologique en typologie des langues ...L'hypothèse qu'il y aurait du numérisable et du raisonnement logique et mathématique s'en déduit.

Quant aux étudiants en PC et CBG, ils n'auraient pas pu mieux s'affirmer que les autres dans les quatre types de compétence. Leurs disciplines participant pleinement du langage technique (non courant), ils se familiarisent peu avec le langage de base. L'option Physique a, cependant, devancé les LM en CO compte tenu des rapports qu'elle entretient avec la géométrie. Mais, elle a dû chuter en CE, certainement parce qu'elle n'est emprunte qu'à une géométrie élémentaire selon BKOUCHE (2006 :1) et non à une géométrie pure, laquelle est suffisamment capable de compréhensions.

V.2. Contributions

De nos analyses, il ressort que la littérature et la linguistique sont indispensables pour l'enseignement du français et que le professeur doit veiller à assurer de bonnes bases linguistiques chez les apprenants avant d'envisager de profondes études littéraires. La priorité donnée aux bases linguistiques s'avère, d'ailleurs, nécessaire pour l'enseignement de toute langue. Mais, quelles sont concrètement les idées communes et surtout les leçons que les professeurs de français peuvent tirer de la linguistique pour l'enseignement du français? Notons que nous nous inspirons ici de CAPELLE (1970).

Soulignons qu'il n'est pas question pour nous d'ignorer les objectifs culturels traditionnels tels que la connaissance des grandes œuvres littéraires et artistiques ; mais nous croyons qu'il n'est possible d'atteindre ces objectifs qu'en mettant au premier plan la connaissance des habitudes sociales et du comportement quotidien de ceux dont on apprend la langue. La pénétration de la pensée et des œuvres ne peut en être que facilitée. On peut étudier la langue et la vie d'un autre peuple sans faire de littérature, alors que la connaissance de la langue et de la vie de ce peuple est indispensable à toute étude littéraire. C'est dans ce cadre très large qu'il convient de replacer l'apport essentiel de la linguistique moderne à l'enseignement des langues.

La description scientifique

Les études descriptives insistent avant tout sur le fait qu'une langue constitue un système de structures hiérarchisées. La notion de système implique qu'une langue, considérée à un moment donné, forme un ensemble cohérent et équilibré ; celle de structure implique un caractère de nécessité dans les rapports entre les éléments d'une unité (pris à quelque niveau que ce soit). Le nombre des combinaisons possibles est limité dans le système. L'inventaire des différentes structures (sonores, graphiques, syntaxiques, etc) est l'objet de la linguistique descriptive. Si elles sont encore loin d'être entièrement satisfaisantes, les descriptions nouvelles nous forcent au moins à admettre que les langues que nous enseignons restent insuffisamment connues et que les voies d'approche traditionnelles, qui font une large part aux explications historiques et s'appuient sur des considérations extralinguistiques, ne peuvent pas rendre compte de façon convenable du système d'une langue et, par voie de conséquence, former la base d'un enseignement efficace.

Priorité au caractère vocal du langage

Bien que le linguiste ne se désintéresse pas des faits de graphie, il donne la priorité au caractère vocal du langage. Le prestige acquis par la page écrite et le fait que tout notre enseignement s'appuie sur des textes risquent de nous masquer la réalité. En fait, beaucoup de langues ne sont pas écrites : elles n'en existent pas moins, constituent un système et servent à l'expression et à la communication. La langue, surtout celle que nous voulons enseigner aux débutants, est avant tout un

moyen de communication oral ; or un système oral ne peut pas être décrit par référence à des normes qui ne concernent que l'aspect graphique de la langue et il ne peut pas être enseigné à partir de règles valables pour la seule écriture. Nous pourrions également insister sur l'importance des faits prosodiques (accent, jonction, intonation) dont il est pratiquement impossible de tenir compte dans un enseignement fondé sur l'écrit et qui jouent pourtant un rôle essentiel. La phonétique syntaxique est un aspect trop souvent ignoré du manuel traditionnel et, partant, de l'enseignement.

Diachronie et synchronie

La linguistique moderne distingue entre la « diachronie » et la « synchronie », entre le développement historique et l'étude d'un état particulier de la langue à un moment donné. La prise de conscience de cette distinction est capitale pour le professeur qui doit, au moins pendant les premières années, entraîner ses élèves au maniement d'une langue vivante actuelle et qui, pour le faire, doit systématiquement exclure des modèles qui proposent des aspects de la langue historiquement représentatifs, mais sentis comme marqués par ceux qui parlent aujourd'hui cette langue. Les descriptions utilisables par les professeurs ne pourront plus être tirées des grammaires qui mettent sur le même plan des faits et des exemples divers, sans considération ni de l'état ni de la variété de langue dont ils sont tirés. Car nous sommes évidemment amenés à faire un choix, même au niveau synchronique actuel, entre les nombreuses variétés qui s'offrent à nous. Nous serons obligés de définir très précisément les caractéristiques de la variété de la langue que nous choisissons comme modèle pour notre enseignement et nous serons nécessairement amenés à demander aux linguistes de nous fournir une description de cette variété précise. Nos textes devront être choisis par référence au corpus ainsi défini et ce n'est que progressivement que nous élargissons le champ de notre enseignement. Ces considérations sont rarement reflétées par les manuels qui, dans le cadre du bon usage scolaire, font entrer des textes trop recherchés ou trop familiers, actuels ou anciens, etc. Le danger est grand de voir, à partir de ces textes, les élèves se constituer une variété de langue, à usage personnel, composite et barbare.

Loin de vouloir nier l'importance de l'étude des textes littéraires, de la grammaire historique même, nous pensons qu'une telle étude n'est réalisable que si la base de départ est solidement assurée. Dans les conditions actuelles de l'enseignement des langues au Bénin, cet objectif préalable doit exiger plusieurs années d'effort.

Les caractères fonctionnels

La linguistique moderne recherche les éléments porteurs d'information, les traits pertinents. Ainsi, certains éléments, certaines unités, jouent un rôle plus important que d'autres, et c'est là une idée déterminante pour le professeur. Le linguiste lui permet d'établir une hiérarchie entre les faits enseignés et ainsi de construire ses progressions de façon rigoureuse. A cet effet, nous pourrions constater que dans la variété de langues considérées, certaines structures grammaticales sont moins urgentes que d'autres. Le passé simple français pourra ainsi être rejeté assez loin (surtout à la première et à la deuxième personne) ; en français, la voix passive pourra être délaissée pendant un certain temps alors qu'elle sera vite assez nécessaire en anglais.

Les comparaisons

Les théories linguistiques modernes soulignent l'individualité et les caractères propres à chaque langue : une des leçons les plus importantes que le professeur doit en tirer est la nécessité du comparatisme. On constate par exemple que les 24 phonèmes du castillan ne peuvent coïncider avec les 31 phonèmes du français (ou 32, 33 ou 34, selon la variété considérée). On est ainsi amené à l'idée de comparaison, si fructueuse pour concevoir un enseignement à la mesure exacte des difficultés particulières de nos élèves. Il est impossible d'enseigner une langue de la même manière et avec le même matériel à des enfants et à des adultes; il n'est pas non plus permis d'utiliser les mêmes documents et les mêmes méthodes pour enseigner le français à de jeunes fon et à de jeunes yoruba ; il faut tenir compte des structures des deux langues. La langue maternelle est en effet à la fois un obstacle et un avantage. L'avantage est que certaines de nos habitudes linguistiques, propres à notre langue maternelle, sont directement transposables (nous aurons des cas de parallélisme sur lesquelles nous pourrions nous appuyer) dans l'enseignement de la langue cible. Mais, le plus

souvent, nous nous heurterons à des phénomènes d'interférences, de transferts négatifs. Dans d'autres cas, le problème sera encore plus simple et plus difficile à la fois : l'élève ne possèdera pas dans sa langue ni son, ni forme comparables. Il faudra alors créer chez lui une nouvelle habitude à partir de zéro. Si les résultats de la comparaison sont déjà utilisables au moment de la conception des progressions, de l'ordre de présentation des éléments à enseigner, ces résultats sont surtout applicables à la préparation d'exercices spéciaux pour certaines catégories d'élèves. Des phrases émanant de deux langues (langue maternelle de l'apprenant et langue à enseigner) et à structures non parallèles, mais équivalentes sémantiquement, exigeront quelle que soit la langue de départ et la langue d'arrivée, l'acquisition par l'élève d'une habitude nouvelle. La difficulté étant prévisible, l'exercice systématique doit être préparé à l'avance. Quelque fois, nous pourrons partir de structures parallèles dans les deux langues, pour amorcer un exercice du genre à ne poser aucun problème pour l'élève. Puis, grâce à une inférence analogique interne, on peut proposer de substituer à un mot de l'énoncé de la langue à enseigner, un mot de classe proche, et ensuite un autre pour obtenir une succession à partir de deux structures parallèles. L'idée de comparaison sera également applicable dans l'enseignement du vocabulaire. Ces considérations nous amènent à adopter au début l'attitude la plus réservée au sujet de la traduction considérée comme un exercice, soit de contrôle, soit de fixation. En effet, tout rapprochement littéral facilité au début par la présentation de textes écrits aisément transposables dans la langue de l'élève, donc plus facilement « compréhensible », peut créer par la suite un grave préjudice à l'acquisition d'habitudes linguistiques nouvelles. Dans la plupart des cas, l'élève n'acquiert pas ainsi de nouvelles habitudes nouvelles : il comprend et s'exprime par le biais de sa langue maternelle, dont il projette les structures sur la langue étudiée.

Le langage, activité sociale

L'analyse ne part plus du phonème pour remonter jusqu'à l'énoncé et au discours, mais l'énoncé pris dans un contexte, pour descendre par niveaux successifs jusqu'au phonème. Cette attitude est particulièrement importante pour le professeur : c'est à des contextes situationnels qu'il aura recours pour la

présentation des faits linguistiques. Le contexte situationnel permet un dialogue authentique entre individus placés dans une situation qui les oblige à utiliser le langage comme moyen de communication. Le professeur sera amené à envisager le problème du choix et de l'ordre de présentation des contextes et ses rapports avec les choix et l'ordre de présentation en phonétique, en grammaire et en lexique.

Méthodes d'analyse linguistique et enseignement

Enfin, les méthodes mêmes d'analyse des linguistes modernes sont révélatrices pour le professeur. En phonologie et en grammaire, l'habitude des linguistes de distinguer entre contrastes syntagmatiques dans la chaîne parlée et oppositions de type paradigmatique permet de construire des gammes d'exercices plus riches et plus efficaces qu'autrefois. A partir du principe des commutations, ont été conçues des batteries d'exercices permettant de fixer méthodiquement certaines habitudes linguistiques nouvelles. Une description structurale nous propose pour une langue donnée une série de patrons, de cadres ; il convient d'habituer nos élèves à les utiliser en explorant avec eux les possibilités de rendement fonctionnel de chacun dans la langue.

Considérons un exemple fabriqué pour la circonstance : « les fostus micars pourcenaient la trempagne ». Cette phrase n'est pas comprise immédiatement car les mots qui la constituent n'ont pas un contenu notionnel connu. Cependant, elle est perçue dès l'abord comme une phrase appartenant au système français : ses marques morphologiques et sa structure syntaxique sont françaises, Même si nous ne comprenons pas le sens des mots isolés, cette phrase possède pour nous un sens potentiel, distinct du sens notionnel ou structural. Donner des réflexes structuraux, dans un premier temps, consiste à habituer nos élèves à reconnaître et à utiliser ces cadres syntaxiques. Nous pourrions les enseigner dans certaines situations exigeant tel comportement linguistique, puis créer un automatisme d'utilisation au moyen d'exercices systématiques en tenant compte des difficultés résultant des différences entre langue de départ et langue d'arrivée, A force de manier ces constructions , ces unités de sens structural, l'élève pourra peu à peu prendre conscience des configurations, des ensembles, de l'organisation du

ystème, et nous pourrions jeter ainsi les bases d'un enseignement grammatical tout différent de celui communément donné actuellement.

Il est vrai que les Nouveaux Programmes d'étude au Bénin prônent une grammaire moderne au détriment de celle traditionnelle. Celle moderne utilise, en effet, une démarche inductive (méthode que nous préconisons, d'ailleurs, pour une nouvelle orientation de l'enseignement du français au Bénin et ce, pour des raisons énumérées précédemment) en lieu et place de l'ancienne démarche, déductive. Mais, compte tenu des faibles performances des témoins issus de la Linguistique (certainement enseignants), censés pourtant être les mieux imprégnés de la méthode inductive, nous avons des raisons de croire que la nouvelle méthode de l'enseignement du français par la grammaire moderne, dans nos collèges, n'est pas bien maîtrisée par les professeurs de français. Nous proposons donc, de façon plus concrète et succincte, à partir des apports de la linguistique moderne dans l'enseignement des langues, un enseignement de la grammaire par une méthode communicative (compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique/stratégique) imprégnée de la méthode inductive. (Remarquons que nous nous inspirons ici de KAPPENBERG (2008)).

A cet effet, une question se pose :

Quelle place et combien de temps faut-il consacrer à l'enseignement de la grammaire ?

Voulant dépasser les limites de la grammaire traditionnelle, la grammaire moderne se fixe un autre but : il faut que l'élève fasse fonctionner la langue.

La compétence grammaticale constitue seulement une des composantes de la compétence de communication. Cela veut dire que les règles grammaticales doivent répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage.

Evidemment, il est inévitable d'avoir un savoir grammatical pour apprendre une langue. Mais, selon la méthodologie communicative, la grammaire doit avant tout soutenir les élèves dans leur besoin de communiquer. En conséquence, la méthodologie communicative ne se fixe pas le but de renier la grammaire. L'accent est porté davantage sur l'acquisition d'une compétence de communication. C'est pourquoi la grammaire est plutôt un moyen de parvenir à ses fins. La grammaire représente ainsi un outil et elle est une aide pour améliorer la communication.

En outre, il est fortement conseillé que les élèves puissent faire des erreurs pendant les cours de français. Ils donnent ainsi de nouvelles impulsions.

Mais, comment peut-on enseigner la grammaire aujourd'hui ?

Il est indéniable que la grammaire est « (...) une discipline qui constituait pour [nos grands-parents] l'un des piliers de l'enseignement des langues. » (cf. El FITOURI, 2003).

Cependant la situation actuelle de l'enseignement de la grammaire a complètement changé et il devient de plus en plus difficile. Aujourd'hui la grammaire doit se soumettre à l'ère du communicatif. De surcroît, nous nous posons la question de savoir à quel moment de l'apprentissage, l'enseignement de la grammaire peut être utile. Les tendances pédagogiques actuelles visent à un enseignement grammatical renonçant à être enseigné d'une manière complète. Cela veut dire qu'il faut consacrer des cours à l'enseignement de la grammaire si les élèves en ont vraiment besoin.

Considérons, par exemple, le cas où les élèves veulent parler de leurs prochaines vacances. Il est donc logique que l'enseignant doive introduire le futur pour que les élèves puissent exprimer leurs pensées. Puis l'enseignant et les élèves découvrent ensemble la formation et l'application du futur. Bref, il faut présenter un nouveau point de la grammaire aux élèves au moment où leurs connaissances déjà acquises ne suffisent plus et quand ils ont vraiment besoin d'aide. La méthodologie communicative se prononce en faveur de l'assimilation, le plus rapidement possible, des règles de la grammaire et contre la présentation de la grammaire avec des explications à n'en plus finir.

Néanmoins, il ne faut pas oublier que cette manière d'agir demande une flexibilité et spontanéité très importantes de l'enseignant.

Mais, comment peut-on imaginer l'enseignement communicatif de la grammaire en classe aujourd'hui?

Si on examine le cas du subjonctif, par exemple, on peut constater qu'il reste encore un des sujets grammaticaux qui pose le plus de difficultés aux élèves. « L'enseignement du subjonctif dans les classes de français langue étrangère ou seconde pose des problèmes, tant aux apprenants qu'aux enseignants – du fait de la disparition progressive de ce mode dans le langage courant. » (cf. DAMAR, 2002).

En effet, beaucoup d'élèves n'ont pas de subjonctif dans leur langue maternelle. En outre, le subjonctif est très peu utilisé dans le langage courant. C'est pourquoi nous nous posons des questions sur la manière d'enseigner le subjonctif dans un cadre actuel et communicatif.

Pour introduire le subjonctif, le professeur a la possibilité d'employer quelques exercices communicatifs. Ces exercices font appel à la participation active et consciente de l'élève. Il est souhaitable de proposer des exercices authentiques et non artificiels aux élèves. Pour introduire le nouveau sujet de grammaire, il est utile de présenter aux élèves une lettre qui comprend plusieurs formes du subjonctif. D'abord les élèves lisent attentivement le texte. Puis ils soulignent les formes verbales inconnues. Ensuite les élèves et l'enseignant découvrent ensemble la formation du subjonctif et ils réfléchissent aux circonstances de l'apparition. Cette méthode inductive permet à chaque élève de trouver les règles de la grammaire de manière autonome.

Finalement ils réfléchissent sur la conjugaison des verbes irréguliers (être, avoir, aller, pouvoir, savoir, vouloir, falloir, faire, etc.). De cette manière, l'élève a la chance de construire progressivement ses connaissances grammaticales à travers un processus. Par la suite, les élèves doivent appliquer le nouveau point de grammaire et automatiser l'emploi du subjonctif. Il est utile d'employer quelques exercices communicatifs pour cette phase d'apprentissage :

- Chaque élève travaille avec son partenaire. L'élève exprime à son voisin ses plus grands souhaits (je veux qu'il réussisse, je souhaite qu'on aille en France un jour,...).Le voisin répète la réponse et nomme un nouveau vœu.

- Un jeu de rôle : les élèves jouent à deux fiancés qui expriment leurs désirs et leurs attentes de leur futur époux / épouse.

Critique des positions traditionnelles

Les méthodes « traditionnelles » présentent en général, dès le début, des textes écrits et un usage trop éloigné de l'usage quotidien actuel et elles ne tiennent pas assez compte de la langue de départ des élèves. Le vocabulaire et la grammaire théorique y tiennent une trop grande place. Elles font peu de cas de la phonologie et de la phonétique. Les exercices ne sont ni assez différenciés ni assez systématiques. Elles prétendent atteindre trop vite des objectifs culturels. Les moyens techniques qu'elles mettent en œuvre sont en général insuffisamment intégrés.

Par contraste, les conceptions nouvelles se préoccupent souvent, dès le début, de replacer la langue dans un contexte socio-culturel. Elles ne font intervenir la prise de conscience grammaticale et la traduction qu'à un niveau assez élevé. Elles utilisent les moyens techniques modernes pour fournir des modèles invariablement corrects, assurer la création des habitudes, évoquer l'arrière-plan de civilisations nécessaire. Elles mettent en jeu des idées méthodologiques qui forceront à repenser la formation professionnelle des enseignants, car il est bien évident que, dans la phase actuelle, on ne peut demander au professeur de recréer seul la matière et la manière de son enseignement.

La littérature devant être associée à linguistique, il va sans dire qu'il faut aussi proposer une méthode communicative de l'enseignement de celle-ci.

A cet effet, AYELERU (2007 : 1) démontre par exemple qu' « en utilisant la méthode communicative, le professeur de littérature africaine d'expression française peut en même temps enseigner les quatre compétences linguistiques : l'expression orale (E O), la compréhension (C O) l'expression écrite (E E) et la compréhension écrite (C E) sans perdre la valeur de l'enseignement littéraire.»

Autrement dit, il peut enseigner à la fois la langue et la littérature. En s'appuyant sur son expérience vécue en tant que professeur à l'Université d'IBADAN, Babatunde AYELERU a proposé des exercices pratiques à l'enseignement de la littérature africaine d'expression française. Bien qu'ayant proposé une méthode pédagogique pour la littérature africaine d'expression française en fonction d'étudiants anglophones apprenant la langue française à l'Université d'Ibadan, Université non francophone sans doute, nous pensons que les professeurs de français du Bénin n'ont rien à perdre en suivant quelques unes de ses théories. Mais, nous avons essayé de les adapter à notre contexte de membres d'un pays francophone (le Bénin) en ajoutant et en extrayant certains éléments.

Selon l'auteur, il est nécessaire, de prime abord, de déterminer la compétence linguistique de l'apprenant pour le situer à un niveau d'étude. Il considère, à cet effet, trois niveaux possibles où les apprenants peuvent se classer : le niveau débutant, le niveau intermédiaire et le niveau avancé. A défaut, ici, d'évaluation des niveaux de compétences chez nos élèves de la 6^{ème} en Terminale, l'on peut établir une certaine analogie entre ces trois niveaux édictés par l'auteur et le niveau d'étude des élèves.

Niveau débutant : (Cours primaire, Sixième et Cinquième)

A ce niveau, l'on suppose que l'apprenant n'a pas encore assez de bagage linguistique en français. Par exemple, à l'Université d'Ibadan, on admet les étudiants comme tabula rasa, sans aucune connaissance de français, on n'enseigne pas la littérature en première année. Par analogie au Bénin, on ne devrait pas enseigner la littérature au cours primaire. Mais, ce serait un leurre si on procédait de la sorte au Bénin, car nous sommes dans un contexte de FLS et non de FLE comme au Nigéria : le français jouit, à la fois du statut de médium et matière d'enseignement dans les pays francophones, contrairement dans les pays anglophones où le français ne fait généralement office que de matière d'enseignement. Autrement dit, nous avons plus besoin du français que les apprenants anglophones. L'enseignement de la littérature au collège doit être principalement introduit à la maternelle et au cours primaire par une étude très profonde de la poésie. Mais, étant donné que nous nous lançons vers une approche communicative, il convient de remarquer qu'il ne s'agit plus maintenant

d'étudier la prosodie classique ou faire des rimes plus ou moins forcées comme il est parfois proposé dans les guides pédagogiques des manuels scolaires. Etudier la poésie en langue seconde, devrait plutôt conduire à découvrir, prononcer, manipuler, agencer, réinvestir, rythmer des mots intéressants et des expressions amusantes. C'est aussi découvrir au cœur des mots qui les cristallisent, une impression ou un sentiment que l'on a soi-même éprouvé et qu'on aurait aimé exprimer ainsi. En réalité, écouter, lire, dire et écrire de la poésie c'est découvrir le plaisir et le pouvoir des mots. La tolérance de l'ambiguïté, le caractère propre aux textes poétiques, serait une des stratégies de compréhension les plus utiles dans l'apprentissage d'une langue seconde. Lire et écrire des textes poétiques crée l'égalité entre les apprenants en langue seconde et stimule leur estime d'eux-mêmes. Chaque apprenant a le droit de s'exprimer sans se faire juger ni évaluer. Toute voix peut se faire entendre, toute expression et toute expérience a sa valeur. Chaque apprenant peut réussir. La poésie, en stimulant une meilleure compréhension de ses sentiments, de ses expériences, de ses besoins et de ceux des autres, favorise une meilleure connaissance de soi, ce qui est particulièrement important au primaire, et même au secondaire (les techniques et les démarches à suivre pour l'enseignement de la poésie en langue seconde sont présentées dans Saskatchewan, 1995.). Ceci a amené le Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1995 :1) à conclure que : « L'apport du genre poétique à l'étude et à la maîtrise d'une langue est donc si riche qu'il devrait être intégré à toutes les unités du programme français de français en immersion tout au long de l'année scolaire, et ce en commençant dès le début de l'année ». Il va sans dire concrètement que l'étude de la littérature doit être fondamentalement centrée autour de la poésie dès la première année du cours primaire, voire à la maternelle, pour le fait qu'on a pu lui reconnaître des approches linguistiques plus pertinentes que celles des autres genres littéraires.

L'enseignement de la littérature commence en deuxième année au Nigéria. Par analogie chez nous au collège, l'enseignement de la littérature commencera en sixième. Le niveau débutant fera office dans notre cas des niveaux 6^{ème} et 5^{ème}. Les apprenants ne lisent que de simples et intéressants extraits tirés des poèmes, contes, fables et des romans. D'habitude, c'est une classe de langue, de la lecture, de la compréhension écrite et orale et des discussions. Ici, il s'agit d'une

combinaison des approches d'enseignement : traditionnelle et communicative. L'enseignement est centré sur le professeur et les apprenants parce que le professeur identifie et explique les thèmes du texte choisi, les vocabulaires en langage de base, même en langue maternelle des apprenants. En expliquant les thèmes, le professeur fait référence aux parties du roman, du poème et du drame choisis. Il explique aussi le contexte culturel du texte. Les apprenants sont amenés à parler. On leur demande de choisir un personnage préféré, décrire le personnage et dire pourquoi ils l'aiment. On peut demander aux apprenants de faire une liste de certains mots rencontrés dans le texte. Le texte choisi doit être intéressant, simple, facile à comprendre et doit être disponible. Par exemple, L'arbre fétiche de Jean PLIYA.

Le niveau intermédiaire : (Quatrième et Troisième)

Les apprenants ont acquis quelques éléments de français fondamental. Analogiquement à notre contexte, nous sommes ici avec les élèves des niveaux 4^{ème} et 3^{ème}. Ils peuvent lire et comprendre les extraits avec peu de supervision de la part de l'enseignant. La lecture est toujours indispensable à ce niveau. Les apprenants sont amenés à lire les extraits ou les poèmes en classe pour permettre au professeur de faire les corrections de prononciation. Puisque les extraits ne sont pas longs, les textes peuvent être lus rapidement par les apprenants à deux ou trois reprises. Le professeur corrige les élèves qui lisent mal avec des gestes, des intonations et des accents corrects. Après tout ceci, on peut faire l'analyse grammaticale du texte en demandant aux apprenants d'étudier le texte : le niveau de langue est familier, courant, soutenu. La structure syntaxique du texte sera aussi étudiée et les élèves seront amenés à identifier les différentes structures syntaxiques du texte : les phrases simples, composées et complexes.

Le professeur peut donc passer à la compréhension minutieuse du texte. Les apprenants peuvent être amenés à le résumer oralement en notant les idées maîtresses et secondaires. Une discussion se tiendra autour des thèmes, des personnages et de leurs actions. Les apprenants peuvent parler des apparences physiques, des actions et des comportements des personnages. Ici, l'enseignement est centré plus sur les apprenants que sur le professeur, car ils prennent déjà la parole et développent leurs compétences orale et écrite.

Pour terminer le cours, le professeur explique en détail l'époque, l'arrière-plan historique et culturel de l'extrait (le texte). Il demande aux apprenants où il a tiré les extraits. On peut tirer des extraits des ouvrages suivants : L'enfant noir de Camara Laye, les Bouts de bois de Dieu, Le Mandat et Xala de Sembene Ousmane, Une si longue lettre de Mariama Bâ, La secrétaire particulière de Jean Pliya , Coups de pilon de David Diop sont de textes simples pour cet exercice . Le professeur profite de cette occasion pour résumer le roman, le drame ou le poème tout entier.

Le niveau avancé : (Seconde et Première)

A ce niveau, la compétence linguistique des apprenants est déjà remarquable. Nous nous situons, par analogie, au Bénin avec les élèves des niveaux seconde et première, toutes séries confondues. Ils peuvent lire et comprendre les textes littéraires sans supervision de leur professeur. Ici, les apprenants sont amenés à lire les textes littéraires complets, non pas les extraits. La lecture dans la classe n'est pas nécessaire. Cependant, le professeur peut décider de faire lire une partie du roman en classe pour mieux illustrer un point ou des points de vue. Il discute et interprète les thèmes du texte choisi .**A ce niveau, le français devient la langue d'expression. Le professeur n'enseigne pas seulement la langue et les vocabulaires, il enseigne aussi le style de l'auteur.** Il encourage les apprenants à faire sortir les éléments littéraires employés par l'auteur. Les figures de mots comme métaphore, comparaison, personnification, hyperbole sont à identifier et à expliquer. Le professeur peut aussi étudier la langue du texte par rapport au contexte. Les textes à étudier doivent être disponibles et faciles à comprendre. On peut choisir parmi les ouvrages suivants : Le vieux nègre et la médaille, Une vie de boy de Ferdinand Oyono ; Les Bouts de bois de Dieu et Le Mandat et Xala de Sembene Ousmane, C'est le soleil qui m'a brûlée de Calixte Beyala , les pièces théâtrales comme Trois prétendants ...un mari d'Oyono Mbia , La secrétaire particulière de Jean Pliya , L'exil d'Albouri de Charles Nokan , etc.

Voici quelques exercices pratiques proposés par AYELERU (2007: 5)

Exercice pratique

Pour sa simplicité, nous avons choisi le poème « le temps du martyr » tiré de Coups de pilon de David Diop pour notre illustration pratique.

« Le temps du martyr » de David Diop.

Le Blanc a tué mon père

Mon père était fier

Le Blanc a violé ma mère

Ma mère était belle

Le Blanc a courbé mon frère sous le soleil de route

Mon frère était fort

Le Blanc a tourné vers moi

Ses mains rouges de sang

Noir

Et de sa voix de maître

« Hé boy, un berger, une serviette, de l'eau ! »

Niveau débutant :

Le professeur fait la lecture. Il apprend la lecture aux apprenants. Il leur explique les mots difficiles. Il explique les thèmes du poème vis-à-vis le contexte historique du poème. Les thèmes incluent : (1) la colonisation (2) l'exploitation (3) l'oppression (4) les travaux forcés (5) le sadisme (6) l'hypocrisie coloniale (7) la négritude, etc. Le professeur parlera de la relation entre le Blanc et le Noir. Une relation maître-serviteur. Le professeur pose quelques questions :

1. Combien de personnages y a-t-il dans le poème ?
2. Qui est un Blanc selon le poème ?
3. Qui est un Noir ?
4. Faites une liste des adjectifs dans le poème.
5. Mentionnez cinq (5) objets dans le poème.

Quelques réponses possibles :

- 1- Cinq personnages (Blanc, père, mère, frère, boy)
- 2- Le Blanc est le colonisateur (maître).
- 3- Le Noir est le colonisé (serviteur).
- 4- Adjectifs : fier, belle, fort, rouge, noir.
- 5- Le soleil, la route, berger, une serviette, l'eau (préciser le genre : article).

Niveau intermédiaire :

Les démarches : Reprenons le même, « le temps du martyr » de David Diop.

- Les apprenants lisent le poème l'un après l'autre.
- Etudier les vocabulaires : un berger, une serviette, le soleil, le sang, etc..
- Analyser les phrases simples, le passé composé et un discours direct.
- Le ton : vif, violent agressif, etc.
- Compréhension : les thèmes : l'exploitation, le colonialisme, l'oppression, le sadisme, etc.

Quelques questions

- 1- Qui est l'auteur de ce poème ?
- 2- Quelle est la position de l'auteur vis-à-vis de la colonisation ?
- 3- Discutez le ton et la langue du poème.

Réponse :

1. Le poète s'appelle, David Diop.
2. L'auteur condamne la colonisation et ses effets. Il condamne l'hypocrisie des Blancs, etc.
3. Le ton du poème est vif, agressif, violent et révolutionnaire. La langue est simple et facile à comprendre.

Niveau avancé :

Les démarches :

On reprend le poème « le temps du martyr » de David Diop.

- Les apprenants lisent et étudient le poème eux-mêmes.
- Le professeur discute et interprète les thèmes du poème.

- Il discute la langue et le style du poème.
- Il encourage les apprenants à faire l'analyse du poème : les phases et les lexiques.
- Les apprenants sont amenés à discuter et à interpréter le poème .
- Les apprenants se mettent en groupes pour parler du fond et de la forme du poème.
- Le professeur peut provoquer un débat et des discussions parmi les apprenants.

Quelques questions :

- 1 .Discutez les thèmes de ce poème.
2. Quelle est l'approche de ce poème à la négritude ?
3. Commentez le style de ce poème.
- 4.. Etes –vous d'accord que David Diop est un poète engagé ?

Réponses :

1. L'apprenant écrit en détail sur le thème du poème. Les thèmes incluent : La colonisation, l'exploitation, l'oppression, le sadisme, etc. Il donne des exemples dans le poème.
2. L'approche du poète démontre une tendance méchante. Le ton est vif, agressif, violent et révolutionnaire.
3. Le style est simple et direct. La langue est simple et claire, etc.
4. David Diop est un poète engagé. Il condamne les méfaits des Blancs. Il expose la méchanceté et l'hypocrisie coloniales, etc.

En dehors des trois niveaux d'étude de la littérature définis par AYELERU, nous pouvons aussi envisager un dernier niveau.

Le niveau final :(Terminale)

Par analogie au Bénin, nous nous situons en classe de terminale, toutes séries confondues. L'enseignement de la littérature dépasse, ici, l'acquisition linguistique .La compétence linguistique de l'apprenant n'est plus en doute.

L'apprenant trouve l'explication de textes voire l'analyse littéraire moins difficile grâce à son acquis linguistique. Le travail en groupe sera encouragé. Les apprenants sont divisés en groupes. Les sujets sont distribués et les étudiants préparent et présentent les exposés. Les apprenants écrivent sur les thèmes et le style de l'ouvrage choisi. La préoccupation des apprenants à ce niveau est de savoir « le quoi », c'est-à-dire, les thèmes (le fond/le contenu) et 'le comment » (la forme ou le style du texte).

Précisons que la littérature, bien que ne répondant pas à des critères de raisonnement pure, peut apporter quelques avantages dans la rédaction d'un texte argumentatif : l'auteur peut utiliser des figures de style et la comparaison pour enrichir et rendre plus beau son argumentation.

Au vu de tout ce qui précède dans cette section, il importe de proposer, par analogie à une approche communicative, des exemples de sujets en productions orale et écrite. On suggérera aussi quelques activités de réflexion (voir UNIVERSITE D'ALEP, 2005) autour des pratiques pédagogiques en productions orale et écrite. Nous insistons ici sur les compétences actives parce qu'elles semblent suffisamment sollicitées dans l'enseignement et la maîtrise de toute langue.

CONCLUSION

L'évaluation des compétences linguistiques en français chez les étudiants du second cycle en LING, L M, MP, PC et CBG a montré que les étudiants en filière scientifique, MP sont plus compétents en français fondamental que les étudiants en Faculté des Lettres, LING et LM, au Bénin.

Mais, notre objectif principal était d'évaluer les étudiants en LING et en LM sous différents aspects en les situant dans une échelle de compétences. Ceci devrait en quelque sorte répondre à la question de savoir ce qu'il faut enseigner dans une classe de FLS chez nous : la langue ou la littérature ? Suite aux résultats, les témoins en LING se sont montrés plus compétents en français de base que leurs homologues en LM. La conscience phonologique et la méthode inductive en grammaire en seraient à l'origine. Mais, il faut remarquer que la PO est mieux affirmée en LM. Cela s'expliquerait par le genre poétique qui imprime une certaine éloquence à l'oral. Il va toutefois sans dire que l'enseignant de français doit viser principalement le développement des compétences linguistiques chez ces apprenants. Il ne niera pas l'importance des textes littéraires dont l'étude n'est réalisable que si la base de départ est solidement assurée. Son étude devra alors rompre avec la méthode classique pour s'ouvrir à l'ère du communicatif. AYELERU(2007) a d'ailleurs jeté les bases de certaines directives à suivre. Les linguistes, ayant aussi fourni de faibles performances, il urge une nouvelle méthode de l'enseignement de la grammaire dans notre système éducatif. Il s'agit évidemment de la méthode communicative. Elle s'oppose à la grammaire dite «traditionnelle» qui va des règles aux exemples alors que la grammaire moderne que nous préconisons, par analogie à la description linguistique, va des exemples aux règles. KAPPENBERG (2008) en est à cet effet une référence.

Venant ainsi au terme de notre travail, nous sommes conscients de n'avoir pas élucidé tous les points relatifs à ce sujet. Nous espérons de ce fait que d'autres travaux pourront renchérir cette œuvre qui est, à notre humble avis, un prélude à de véritables recherches.

BIBLIOGRAPHIE

I- Ouvrages généraux

- ANONYME, **Constitution de la République du Bénin**, Décembre 1990.
- DUBOIS, J. et LAGANE, R. 1976. **Comment apprendre le français 4^{ème} /3^{ème} ?**, Paris, Larousse, 239 p.
- DUBOIS, J. 1984. **Dictionnaire de linguistique**, Paris, Larousse, 516 p.
- DUBOIS, J. et al. 1994. **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, Paris, Larousse, 514 p
- DUMONT, P. 1990. **Le français langue africaine**, Paris, L'Harmattan, 175 p.
- GBETO, F. 2000a. **Du système verbal à la conjugaison française : le recours aux désinences et bases verbales**, Inédit.
- GBETO, F. 2000b. **Les emprunts linguistiques d'origine européenne en Fon (Nouveau kwa, Gbe : Bénin) : une étude de leur intégration au plan phonético-phonologique**, Köln, Rüdiger Köppe Verlag, 90 p.
- GREVISSE, M.1986. **Le bon usage**, 12^{ème} édition refondue par André GOOSSE, Paris, Duculot, 1768p.
- HOUDEBINE, J.2001. **Produire et lire des textes de démonstrations**, édition, ellipses Paris, 266p.
- LE PETIT LAROUSSE, 1997. **Dictionnaire Encyclopédique**, 1784p.
- MANESSY, G. 1994. **Le français en Afrique noire : mythes, stratégies, pratiques**, Paris, L'Harmattan, 245 p.
- PERELMAN, C. 1977. **L'Empire Rhétorique : Rhétorique et Argumentation**, Paris, Vrin, 194 p.
- RENE,T. 1968. **Code orthographique et grammatical**, Collection Marabout, 442p.
- VANOYE, F. 1973. **Expression Communication**, Paris, Armand Colin, 241p.

II- Ouvrages spécifiques

- CHAUDENSON, R. 1995. **Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone**, Collection Langues et Développement, Paris, Didier Erudition, 267 p.

- CHAUDENSON, R. (dir.). 1997. **L'évaluation des compétences linguistique en français : le test d'Abidjan**, Collection Langues et Développement, CIRELFA-Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Erudition, 206 p.
- OLOU, C. 2007. **Cheptel de 51 poèmes et poésies**, 1 vol, Paris, Edilivre -Ed. AParis, 88 p.
- UNIVERSITE D'ALEP.2005. **Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien par une approche communicative** (Comment enseigner la compréhension orale/ la compréhension écrite/ l'expression orale / l'expression écrite...), A.U.F., 58 p.

III- Mémoires et rapports

- AHODEKON, S. C. 1998. **L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : le cas des adultes**, mémoire de maîtrise, UNB, FLASH, D.S.LC. ,76 p.
- EMMANONHOUE, Y. F. 2006. **Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des élèves du niveau troisième du C.E.G.1 de Ouidah**, mémoire de maîtrise, U.A.C., FLASH, D.S.L.C., 91p.
- HOUNSA,M.M.2008. **La gestion des interférences linguistiques en classe de français en contexte multilingue au Bénin**, Mémoire de maîtrise, UAC, FLASH, DSLC, 87p.
- KOUASSI, D. 2002. **L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : le cas des écoliers**, Mémoire de maîtrise, UNB, FLASH,D.S.L.C, 88 p.
- KPODONOU, F. 2004. **L'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone : cas des élèves de la commune de Glazouhoué**, Mémoire de maîtrise, U.A.C., F.L.A.S.H., D.S.L.C, 72 p.
- MILLER, S. 2003. **L'apprentissage de la démonstration en géométrie en classe de 4^{ème}**, Mémoire professionnel, IUFM de Créteil, 28p.
- OLOU, A. 2008. **Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des élèves du niveau terminal du C.E.G. de Godomey**, mémoire de maîtrise, U.A.C., F.LA.S.H, D.S.L.C., 122p.

IV- Articles

- ANIMATION PEDAGOGIQUE.2006. « Enseigner la phonologie » in **Phonologie**, IEN Thouars, pp.10-14.
- ANIMATION PEDAGOGIQUE.2008. « Qu'est ce que la conscience phonologique et pourquoi faut-il la développer chez l'enfant ? » in **Phonologie**, IEN Thouars, 5p.
- AYELERU, B. 2007. « Peut-on enseigner la littérature africaine d'expression française par une méthode communicative ? » in **Edu. FLE. Net / Didactique de écrit, de la littérature en FLE**, Collection FLE, pp.11-20.
- BADA. M.D 1996. «Evaluation des compétences linguistiques en français » in **Test d'évaluation des compétences linguistiques en français**, Paris, Didier Erudition, pp. 23-29.
- BADA, M.D. 1997. «L'expérimentation 1996 au Bénin » in **L'évaluation des compétences linguistiques en français : le test d'Abidjan**, Collection Langues et Développement, CIRELFA-Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Erudition, pp. 39-55.
- BARRIERE, I. 2003. « Des systèmes d'évaluation en FLE » in **Edu. FLE. Net/ Didactiques de l'évaluation en FLE**, Collection FLE, pp.20-32.
- BARRIERE, I.2004. « DELF, DALF et CECR » in **Edu. FLE.NET/ Didactiques de l'évaluation en FLE**, Collection FLE, pp.6-8.
- BERGOUNIOUX, G. / BERGOUNIOUX, M. / NGUYEN, N. et WAUQUIER, S. 2007. « Quel programme de recherche en mathématique et phonologie ? » in **Math. Sci. hum Mathematics and Social Sciences**, n° 180, Volume IV, Université d'Orléans, de Provence, Paris, pp. 9-26.
- BKOUICHE, R. 2006.« La Géométrie entre mathématiques et sciences physiques » in **Proceedings of 4th International Colloquium on the Didactics of Mathematics**, Volume II,Université des Sciences et Techniques de Lille, édité par M. Kourkoulos, G. Troulis, C. Tzanakis, Université de Crète, pp.8-24.
- CAPELLE, GUY.1970. « Les apports de la linguistique moderne à l'enseignement des langues » in **Linguistique et enseignement des langues**, n°1, pp. 5-10.
- CAPO, H.B.C. 2002. « Enseigner, apprendre ou apprendre le/ en français en contexte multilingue » in **Cahiers d'Etudes Linguistiques**, n°6, pp. 21-31.

- CHARNAY, R.2002. « Pour une culture mathématique dès l'école primaire » in **2002 Bulletin de l'APMED**, n°441, B.O. hors série n°.pp. 409-417.
- DAMAR, M-E.2002. « Grammaire : Subjonctif, mode d'emploi » in **Le français dans le monde**, n°323, pp.43-45.
- DELHAYE, O.2007. « Résumé pratique du CECR » in **Edu. FLE.net/Outils de didactique et enseignement du FLE**, Collection FLE, pp.22-32.
- DE VILLERS, M.-E.2006. « Lexicographie pour une appropriation du français du Québec » in **Québec français, n° 113 (printemps 1999)**, Université Stendhal-Grenoble 3, HEC Montréal/ Direction de la qualité de la communication, pp. 99-102.
- DUCROT, J.-M.2005. « DELF/DALF face au TCF : utilité et complémentarité » in **Edu. FLE. Net/ Didactiques de l'évaluation en FLE**, Collection FLE, pp.18-20.
- DUCROT, J.-M 2006. « Savoir mieux déterminer un profil de compétences adéquat chez l'apprenant selon les niveaux du CECRL » in **Edu.FLE.net/ Didactiques de l'évaluation en FLE**, Collection FLE, pp.18-28.
- EI FITOURI, I.2003. « Le point didactique. Enseigner la grammaire du français aujourd'hui. Grammaire et didactique du français » in **Le français dans le monde**, n°328, pp.25-27.
- GARGA, M. 2002. « La langue française va mal en Afrique » in **Le français dans le monde**, n°4 ? Novembre 2002, PP.17-22.
- GEZUNDHAJT, H. 2004. « Langage et Communication » in **Langage et Communication**, Département d'études françaises de l'Université de Toronto 1998-2004, pp.22-28.
- HATUNGIMANA, J.2001. « Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : le cas des paroles de politesse » in **Des compétences linguistiques en français au Bénin**, A.U.F., Université Catholique de Louvain, pp. 194-202.
- HOUDEBINE, J. 1993. « L'apprentissage de la démonstration (Résumé) » in **Cahiers pédagogiques**, n°316, Campus de Beaulieu (France) pp.22-23.
- INSTITUT DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE/ UNIVERSITE DE COCODY.1996. « L'expérimentation 1996 : le cas ivoirien » in **L'évaluation des compétences linguistiques en français : le test d'Abidjan**, Collection Langues et Développement, CIRELFA-Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Erudition, pp.57-61.

- JODRA, S. 2004. « Les mathématiques » in **Idées et Méthodes / Dictionnaire Imago Mundi**, Collection Imago Mundi, pp.34-38.
- KAPPENBERG, J.2008. « Grammaire », Université de Göttingen, 4p. (Source : <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/grammaireinductiveetdeductivejannekappenberg.doc>.)
- KONATE, D.1996. « L'expérimentation 1996 au Mali » in **L'évaluation des compétences linguistiques en français : le test d'Abidjan**, Collection Langues et Développement, CIRELFA-Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Erudition, pp.63-67.
- KÖNIGS, H. 2005. «Dimensionen der didaktischen Grammatik» in **Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag, Bochum**, pp.55-65.
- LAHLAHSAMIA.2007. « linguistique + littérature » in **Center Blog**, Collection Didactique, pp.27-34.
- LOISEL, D.2008. « La conscience phonologique » in **Conscience phonologique**, CPC Havre-Est, pp.18-25.
- MATHIEU, J-B. 2005. « A quoi sert la littérature ? » in **La Recherche en Littérature (ACTA)**, Collection Fabula, Université Rennes-II, pp.12-36. (Examen Critique de Jean-Jacques Lecercle et Ronald Shusterman, L'Emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire, Le Seuil, "Poétique", 2002, Universités de Cadiff et de Bordeaux III, 258 p)
- MEDJBER, S. 2004. « Le langage courant et le langage mathématique » in **Science et Religion en Islam / Etude de l'histoire des sciences arabomusulmanes**, El Watan, pp.24-28.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA SASKATCHEWAN.1995. « Pourquoi la poésie ? Développement des compétences linguistiques » in **La poésie : Un apprentissage linguistique facile et amusant !** , Collection La poésie, Regina, SK, pp.2-24.
- MISSAKIRI, M. et NTSADI, C. 1995. « Nécessité de l'évaluation des compétences linguistiques en français au Congo » in **Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone**, Collection Langues et Développement, Paris, Didier Erudition, pp. 101-112
- PILAT, R.1996. « Une nouvelle application du test de Cotonou : l'entrée au collège des élèves non francophones » in **L'évaluation des compétences**

linguistiques en français : le test d'Abidjan, Collection Langues et Développement, CIRELFA-Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Erudition, pp.69-105.

-PLUVINAGE, F. 2000. « Mathématiques et Maîtrise de la langue » in **Reperes-Irem.**, n°39-avril, Université Louis Pasteur, Strasbourg, pp.115-126.

-RAYMOND, D.1993. « Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive (Résumé) » in **Publimath**, n°31, IREM de Grenoble, pp.12-14.

-RAYMOND, E.S.2002. « L'Utilité des Mathématiques (Résumé) » in **A travers champs**, n°12, pp.20-25.

-ROSEN, E.2005. « La mort annoncée des « Quatre Compétences »- pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE » in **GLOTTOPOL** - n° 6 - Juillet 2005, Université Charles – de - Gaulle, Lille 3 - Equipe THEODILE E. A. 1764, pp.16-32.

-STARY, L. et FAUX, C.2005. « La conscience phonologique...en quelques mots » in **Conscience phonologique**, CPC Havre-Est, pp.12-24.

-VERONIQUE, D. 1995. « Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2 : implications pour une évaluation » in **Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone**, Collection Langues et Développement, Paris, Didier Erudition, pp. 29-45

-VESSIER , G. 2006. « Les grands principes lexicologiques présidant à la lexicographie Larousse (XIXe – XXIe s) : Dynamiques et évolution » in **Williams**, Université de Cergy-Pontoise, pp.10-19.

-YARO, A. et BARRETEAU, D. (Coll.). 2004. « Le français des scolaires au Burkina Faso : Evaluation des niveaux de compétences », Fort-de France, ARECF, pp.30-46. (Source :Site internet, <http://www.uni-ag.fr/gerec-f/arec-f/ayaro>)

V- Sites Internet


<http://www.science-islam.net>

<http://www.itereva.pf>

<http://www.smf.emath.fr>

<http://www.a.camenisch.free.fr>

<http://www.univ-irem.fr>
<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/Hatungimana.pdf>
<http://www.edufle.net/Des-systemes-d-evaluation-FLE>
<http://www.edufle.net/DELFDALF-et-CECR>
<http://www.edufle.net/DELFDALF-face-au-TCF-utilité-et>
<http://www.edufle.net/Savoir-mieux-determiner-un-profil>
<http://www.edufle.net/-Outils-de-didactique-et->
<http://www.math.univ-rennes1.fr>
<http://www.publimath.irem.univ-mrs.fr>
<http://www.uni-ag.fr/gerec-f/arec-f/ayaro>
<http://www.edilivre.com/doc/3055-21k>
<http://www.abomey-calavi.bj/presentation.php>
<http://www.cosmovisions.com/mathematiques.htm>
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
<http://www.orthographe.fr/upload/D02-lexicographie.pdf>
<http://hebergement.ac-poitiers.fr/ecoles79/inspectios/thouars/telechargement.1/2005-2006/phonologie.doc>
<http://ecoles.ac-rouen.fr/havreest/pedagogie/cycle1/phonologie/animationphonono v05htm>
<http://www.ac-nancy-metz.fr/ia55/lenVerdun/docspeda/Francais/consphon.doc>
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/pourquoipoesie.html>
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/enseignantpoesie.html>
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/objectprogpoesie.htm>
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/utiliserpoesie.html>
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/objectapprentipoesie>
<http://lahlahsamia.centerblog.net/1872551-didactiqueplinguistiqueplitterature>
<http://www.edufle.net/Peut-on-enseigner-la-litterature>
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/index.html>
<http://www.dma.ens.fr/culturemath/histoire%20des%20maths/pdf/Bkouche.pdf>
<http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/grammaireinductiveetdeductivejann ekappenberg.doc>

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a vertical strip on the left side. The text is centered within this border.

ANNEXE N°1 :
Tableaux des
résultats



ANNEXE N°2 :
Quelques productions
écrites



ANNEXE N°3 :
Exemplaire du test et
consignes de notation
du test



ANNEXES

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise**Lieu** : Université d'Abomey-Calavi**Filière** : Lettres Modernes

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	96	90	186	100	77,2	177,2	363,2
2	100	87,7	187,7	100	77,7	177,7	365,4
3	100	85,3	185,3	100	67,4	167,4	352,7
4	100	85	185	86	80,2	166,2	351,2
5	100	84,6	184,6	86	80,1	166,1	350,7
6	100	85,5	185,5	100	67,6	167,6	353,1
7	100	87,5	187,5	100	77,5	177,5	365
8	96	90,2	186,2	100	77,4	177,4	363,6
9	96	89,8	189,8	100	77	177	366,8
10	100	87,9	187,9	100	77,9	177,9	365,8
11	100	85,1	185,1	100	67,1	167,1	352,2
12	96	84,3	180,3	94	77	171	351,3
13	100	67,9	167,9	100	63,2	163,2	331,1
14	92	75,2	167,2	74	80	154	321,2
15	100	80	180	88	72,2	160,2	340,2
16	96	81,3	177,3	86	74	160	337,3
17	100	72,2	172,2	94	65,2	159,2	331,4
18	96	83,3	179,3	88	76	164	343,3
19	100	75,4	175,4	92	69,3	161,3	336,7
20	100	75,9	175,9	94	69,8	163,8	339,7
21	100	75	175	92	68,4	160,4	335,4
22	96	82,3	178,3	88	75	163	341,3
23	100	74,1	174,1	94	67,2	161,2	335,3
24	100	70,2	170,2	94	63,1	157,1	327,3
25	96	82,2	178,2	86	75	161	339,2
26	96	80,3	176,3	86	73	159	335,3
27	100	81	181	88	71,2	159,2	340,2

28	92	86,3	178,3	74	81	155	333,3
29	100	81,3	181,3	88	72,9	160,9	342,2
30	92	84,1	176,1	74	80	154	330,1
31	100	67,9	167,9	100	63,8	163,8	331,7
32	100	65,8	165,8	100	62,7	162,7	328,5
33	88	79	167	82	72,2	154,2	321,2
34	88	79	167	80	72,2	152,2	319,2
35	96	75,5	171,5	66	60	126	297,5
36	88	77	165	80	61,1	141,1	306,1
37	96	76,5	172,5	68	66	134	306,5
38	96	74,5	170,5	66	69	135	305,5
39	88	66	154	68	62	130	284
40	88	65	153	66	61	127	280
41	88	72,2	160,2	78	65,2	143,2	303,4
42	88	77	165	68	63	131	296
43	88	73,3	161,3	78	66,2	144,2	305,5
44	88	71	159	78	64,1	142	301
45	84	76	160	80	72	152	312
46	88	75	163	66	64	130	293
47	84	75	159	80	71	151	310
48	88	66	154	68	64,3	132,3	286,3
49	88	65,5	153,5	66	64	130	283,5
50	84	74,5	158,5	80	60,5	140,5	299

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise**Lieu** : Université d'Abomey-Calavi**Filière** : Mathématiques

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	100	75,8	175,8	94	81,5	175,5	351,3
2	100	81,7	181,7	94	77	171	352,7
3	96	80,7	176,7	100	76,7	176,7	353,4
4	100	83	183	100	80	180	363
5	96	90,8	185,8	92	74,8	166,8	353,6
6	100	84,5	184,5	96	83	179	363,5
7	100	90	190	92	86	178	368
8	100	80,5	180,5	100	78	178	358,5
9	100	80	180	92	83,5	175,5	355,5
10	94	86,5	180,5	96	76,5	172,5	353
11	94	85,5	179,5	100	75,5	175,5	355
12	96	85,5	181,5	94	75,5	169,5	351
13	100	79,5	179,5	100	78	178	357,5
14	100	83,5	183,5	96	80	176	359,5
15	96	82,5	178,5	100	75	175	353,5
16	96	90,2	86,2	94	88	182	368,2
17	96	82	178	94	78	172	350
18	96	84,5	180,5	100	83	183	363,5
19	100	84	184	100	81	181	365
20	96	85,5	181,5	94	76,5	170,5	352
21	92	89	181	100	87	187	368
22	100	76,5	176,5	100	74	174	350,5
23	100	79	179	94	77	171	350
24	100	84	184	100	80	180	364
25	100	83	183	92	80	172	355
26	100	73,2	173,2	92	71,9	163,9	337,1
27	96	74,6	170,6	94	63,2	157,2	327,8

28	100	70,8	170,8	88	69,7	157,7	328,5
29	100	75	175	94	72,9	166,9	341,9
30	96	74	170	94	63	157	327
31	100	70,8	170,8	90	64,2	154,2	325
32	92	78,5	170,5	94	68,5	162,5	333
33	96	71,5	167,5	96	71,5	167,5	335
34	92	83	175	100	72	172	347
35	100	68	168	88	75	163	331
36	100	72,5	172,5	100	61	161	333,5
37	100	73,1	173,1	92	70,9	162,9	336
38	96	74,7	170,7	94	63,3	157,3	328
39	100	71,8	171,8	88	69,4	157,4	329,2
40	100	75,2	175,2	94	73,9	167,9	343,1
41	96	74	170	94	64	158	328
42	100	71,8	171,8	90	64,3	154,3	326,1
43	92	78,2	170,2	94	68,4	162,4	332,1
44	96	71,5	167,5	96	70,5	166,5	334
45	92	81,5	173,5	100	74	174	347,5
46	100	75	175	100	70	170	345
47	100	73,8	173,8	92	69,7	161,7	335,5
48	100	72,5	172,5	100	62	162	334,5
49	100	74,5	174,5	100	65	165	339,5
50	96	71	167	94	64	158	325

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey-Calavi

Filière : Physique-Chimie (P.C.)

Option : Physique

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	100	84,5	184,5	94	81	175	359,5
2	100	85,2	185,2	94	81,5	179,5	360,7
3	100	82,7	182,7	100	73	173	355,7
4	96	88,8	184,8	96	78	174	358,8
5	96	78	174	100	76	176	350
6	92	75,7	167,7	88	69	157	324
7	92	78	170	76	74	150	320
8	96	78	174	76	70,5	146,5	320,5
9	96	77,5	173,5	76	71,2	147,2	320,7
10	100	78,5	178,5	94	95	169	347,5
11	100	71	171	76	73,2	149,5	320,2
12	100	72,5	172,5	100	61	161	333,5
13	92	74	166	88	68	156	322
14	96	71,5	167,5	92	66,5	158,5	326
15	96	73,2	169,2	82	70,1	152,1	321,3
16	92	75,9	167,9	88	70	158	325,9
17	92	78,3	170,3	76	74,5	150,5	320,8
18	96	78	174	76	70,5	146,5	320,5
19	92	71,5	163,5	76	69	145	308,5
20	96	71,5	167,5	82	65,5	147,5	315
21	92	68	160	88	60,5	148,5	308,5
22	96	70	166	82	61,5	143,5	309,5
23	96	71,2	167,2	82	61,8	143,8	311
24	92	70,2	162,5	88	63,5	151,5	314
25	92	73,3	165,3	82	67,1	149,1	314,4

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise**Lieu : Université d'Abomey-Calavi****Filière : Physique-Chimie (P.C.)****Option : Chimie**

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	100	79	179	96	75	171	350
2	96	82,5	178,5	92	80,5	172,5	351
3	100	81,2	181,2	94	76,1	170,1	351,3
4	100	69,2	169,2	94	74	168	337,2
5	100	72,4	172,4	82	66,7	148,7	321,1
6	96	76,2	172,2	92	69,1	161,1	333,3
7	92	80,8	172,8	88	73,2	161,2	334
8	92	78,6	170,6	82	67,4	149,4	320
9	96	75,5	171,5	82	67,9	149,9	321,4
10	100	76,8	176,8	86	66,8	152,8	329,6
11	92	78,5	170,5	88	68,5	156,5	327
12	92	71	163	88	69	157	320
13	100	68	168	92	60,5	152,5	320,5
14	96	68,5	164,5	70	68	138	302,5
15	96	73,5	169,5	78	60,5	138,5	308
16	92	72	164	76	67	143	307
17	84	78,5	162,5	76	72	148	310,5
18	92	68	160	80	63	143	303
19	92	71	163	76	76,5	152,5	315,5
20	96	66,5	162,5	86	58,7	144,7	307,2
21	92	74,5	166,5	88	63,2	151,2	317,7
22	96	73,5	169,5	80	60,5	140,5	310
23	84	79,5	163,5	76	72	148	311,5
24	92	71	163	84	66	150	313
25	96	69	165	80	61,7	141,7	306,7

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey-Calavi

Filière : C.B.G.

Option : Sciences Naturelles (SN)

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	100	80,5	180,5	94	76,3	170,3	350,8
2	100	87,6	187,6	94	83,3	177,3	364,9
3	96	81,7	177,7	94	76,8	170,8	348,5
4	96	77,5	173,5	88	73,5	161,5	335
5	100	78,5	178,5	86	74,5	160,5	339
6	96	75,5	171,5	88	71,5	159,5	331
7	92	76,3	168,5	88	72,5	160,5	329
8	92	78,7	170,7	84	72,8	156,8	327,5
9	92	70	162	82	60	142	304
10	96	66	162	100	51	151	313
11	100	56,5	156,5	86	75	161	317,5
12	100	69	169	84	60,8	144,8	313,8
13	88	65,7	153,7	68	64,7	132,7	286,4
14	100	69,5	169,5	72	61,7	133,7	303,2
15	92	74,5	166,5	76	66,6	142,6	309,1
16	92	77,8	169,8	72	63,3	135,3	305,1
17	88	74	162	70	59	129	291
18	96	69	165	72	61,1	133,1	298,1
19	84	70,2	154,2	72	67,7	139,7	293,9
20	88	71,4	159,4	76	65,2	141,2	300,6

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey-Calavi

Filière : C.B.G.

Option : Géologie

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	92	76,4	168,4	88	68,8	156,8	325,2
2	92	78,6	170,6	88	69,1	157,1	327,1
3	96	75,2	171,2	78	71,1	149,1	320,3
4	96	77	173	84	63,3	147,3	320,3
5	92	65,7	157,7	68	64,7	132,7	290,4
6	100	74,5	174,5	84	59,3	143,3	317,8
7	96	60	156	70	56,5	122,5	278,5
8	92	70	162	78	60	138	300
9	88	70	158	76	73,5	149,5	307,5
10	92	66,5	158,5	72	58	130	288,5
11	84	74,5	158,5	78	63,3	141,3	299,8
12	88	70,4	158,4	76	56	132	290,4
13	84	61	145	66	56,5	122,5	267,5
14	84	69	153	72	59	131	284
15	92	74,8	166,8	76	61,9	137,9	303,9

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey-Calavi

Filière : C.B.G.

Option : Biochimie

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	96	78,5	174,5	96	79,5	175,5	350
2	100	77,5	177,5	86	73,5	159,5	337
3	96	76,5	172,5	88	72,5	160,5	333
4	92	76,3	168,3	88	68,9	156,9	325,2
5	92	78,7	170,7	88	69,2	157,2	327,9
6	84	70,2	154,2	72	67,8	139,8	294
7	88	71,4	159,4	76	65,1	141,1	300,1
8	100	70	170	74	59	133	303
9	100	71,7	171,7	72	69,5	141,5	313,2
10	92	74,8	166,8	76	66,6	142,6	309,6
11	92	67,8	159,8	72	63,4	135,4	295,2
12	92	60,8	152,8	82	60,5	142,5	295,3
13	100	59,7	159,7	72	61,6	133,6	293,3
14	92	77,7	169,7	72	60	132	301,7
15	96	72,7	168,7	68	61,8	129,8	298,5

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français :Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey-Calavi

Filière : Linguistique

Option : Communication

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	100	84,8	184,8	100	79	179	363,8
2	100	85,6	185,6	100	82	182	367,6
3	100	80	180	100	77,3	177,3	357,3
4	100	84,6	184,6	100	78	178	362,6
5	100	85,1	185,1	100	81,4	181,4	366,5
6	100	80,8	180,8	100	78,2	178,2	359
7	96	76	172	86	66	152	324
8	100	79,6	179,6	92	71,8	163,8	343,4
9	100	77	177	78	75,5	153,5	330,5
10	92	83	175	86	81,5	167,5	342,5
11	92	84	176	86	82,6	168,6	344,6
12	100	77	177	76	74,5	150,5	327,5
13	100	79,7	179,7	92	72,9	164,9	344,6
14	96	75,6	171,6	86	65,6	151,6	323,2
15	100	82,6	182,6	72	67,3	139,3	321,9
16	100	67,3	167,3	96	57,8	153,8	321,1
17	92	77,2	169,2	80	71,6	151,8	320,8
18	100	62,4	162,4	92	56,9	148,9	311,3
19	88	76,3	164,3	80	71,8	151,8	316,1
20	96	81,6	177,6	74	68,2	142,2	319,8

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey- Calavi

Filière : Linguistique

Option : Didactique du français

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	96	80	176	88	86	174	350
2	100	76,3	176,3	86	71,1	157,1	333,4
3	96	79,5	175,5	86	71	157	332,5
4	100	78,2	178,2	92	77,2	169,2	347,4
5	96	77,6	173,6	94	67,5	161,5	335,1
6	92	77,5	169,5	88	72,3	160,3	329,8
7	92	64,2	156,2	84	61,2	145,2	301,4
8	88	62,9	150,9	84	60,6	144,6	295,5
9	88	64,2	152,2	66	55	121	273,2
10	88	66,6	154,6	70	56,2	126,2	280,8

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey-Calavi

Filière : Linguistique

Option : Didactique des langues

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	100	86,3	186,3	94	81	175	361,3
2	100	84,6	184,6	94	83	177	361,6
3	100	78,8	178,8	94	73	167	345,8
4	96	81,4	177,4	74	78	152	329,4
5	100	69,2	169,2	94	63,8	157,8	327
6	100	71,3	171,3	86	64,1	150,1	321,4
7	96	84,4	180,4	94	68	162	342,4
8	92	71	163	94	63,5	157,5	320,5
9	92	79,5	171,5	82	61,5	143,5	315
10	96	78,5	174,5	76	65,4	141,4	315,9

Annexe : Test d'évaluation des compétences linguistiques en français : Cas des étudiants en années de licence et de maîtrise

Lieu : Université d'Abomey-Calavi

Filière : Linguistique

Option : Description linguistique

Enquêtés	Compréhension orale sur 100	Production orale sur 100	Total sur 200	Compréhension écrite sur 100	Production écrite sur 100	Total sur 200	Total sur 400
1	88	84,2	172,2	96	83	179	351,2
2	96	85,2	181,2	86	83	169	350,2
3	96	83,8	179,8	94	82,8	176,8	356,6
4	96	79,2	175,2	86	86	172	347,2
5	92	72,5	164,5	92	63,5	155,5	320
6	96	79	175	80	74,8	154,8	329,8
7	100	55,4	155,4	94	42,4	136,4	291,8
8	100	70	170	88	61	143	319
9	100	77,5	177,5	78	63,6	141,6	319,1
10	88	79,5	167,5	74	77,8	151,8	319,3