REPUBLIQUE DU BENIN

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (UAC)
****

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES (FLASH)
****

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE '' ESPACES, CULTURES ET DEVELOPEMENT''
****

Filière : **Linguistique**

Option : Sociolinguistique

MEMOIRE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'ETUDES APPROFONDIES (DEA)

THEME :

ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN CLASSE DE SECONDE EN MILIEU FŋN : CAS DES COLLEGES DE LA VILLE DE OUIDAH

Présenté et soutenu par:

Edmond K. HOUINTON

Sous la direction de :

Médard Dominique BADA, Ph. D

Maître de conférences des Universités du CAMES

Année académique : 2011-2012

DEDICACE

Je dédie ce mémoire à mes enfants et à leur mère.

REMERCIEMENTS

Je remercie :

- Mon Directeur de mémoire, le Professeur Médard Dominique BADA, qui nous a motivé et encouragé dans la rédaction de ce travail de recherche. Ses sages conseils nous ont édifié. De même son séminaire sur la psycholinguistique nous a éclairé et inspiré.

- Le professeur Hounkpati. B. CAPO, pour l'orientation et la rigueur scientifiques ;

- Le Professeur Flavien GBETO, pour son séminaire '' Langues en contact'' qui nous a beaucoup inspiré ;

- Le Professeur Maxime da CRUZ pour son séminaire de ''Syntaxe'' qui nous a permis de reconnaître la structure syntagmatique et paradigmatique du français et reconnaître les nombreuses fautes grammaticales que commettent les apprenants ;

- Le professeur Mamound IGUE pour son séminaire de macrosociolinguistique et microsociolinguistique. C'est véritablement ce séminaire qui nous a beaucoup orienté car il aborde les questions de milieu socioculturel et de sociolinguistique de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue seconde ;

- Le professeur Albert Bienvenu AKOHA pour son séminaire ''linguistique et anthropologie culturelle'' ;

- Le professeur Toussaint Y. TCHITCHI pour son séminaire de lexicologie.

La qualité de tous ces séminaires a renforcé nos capacités de chercheur.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

CENALA : Centre National de Linguistique Appliquée

CEBELAE : Centre Béninois des Langues Etrangères

CEG : Collège d'Enseignement Général

CO : Compréhension Orale

CE : Compréhension Ecrite

FLASH : Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

PO : Production Orale

PE : Production Ecrite

NPE : Nouveaux Programmes d'Etudes

INSAE : Institut National de Statistiques et d'Analyses Economiques

RGPH : Recensement Général de Population et de l'Habitat

SOMMAIRE

Dédicace i
Remerciements ii
Liste des sigles et abréviations iii
INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1 : GENERALITES 5
1-1-Problématique 5
1.2 Cadre théorique 5
1.3. Cadre conceptuel 12
1.4 Cadre d'étude 17
1.5. Hypothèses de travail 21
1.6. Objectifs 22
1.7. Méthodologie du travail 23
1.8. Quelques données sur le fɔngbè 25
1.9. Quelques données sur le français 29
CHAPITRE 2 : Difficultés liées à l'enseignement du français en seconde face au fɔngbè à Ouidah 36
2.1. Difficultés 36
2.2. Utilité des langues maternelles et nécessité de leur introduction dans le Système éducatif béninois 39
CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS 43
3.1. Présentation des résultats 43
3.2. Analyse des résultats 54
3.3. Validité des hypothèses 63
CHAPITRE 4 : CONTRIBUTIONS 65
4.1. La psychologie de l'apprenant et son milieu socio culturel 67
4.2. Le milieu socio culturel 69
4.3. L'Approche didactique 69
4.4. La graphie des mots 70
4.5. L'approche sociolinguistique 71
CONCLUSION 73
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 77
Annexes 84
TABLE DES MATIERES 113

INTRODUCTION

En situation de contact de langues, des interférences linguistiques naissent. Et ceci se note aussi bien dans les productions orales que celles écrites des apprenants en situation de bilinguisme (langue maternelle/français).

Ainsi l'enseignement du français au Bénin en général face aux langues nationales va subir l'influence de ces langues maternelles. De meme cet enseignement face au kpasɛgbè de Ouidah, une variété dialectale du fɔngbé d'Abomey, connaîtra le même sort en particulier. Cet enseignement sera empreint de difficultés surtout avec des élèves des classes de seconde.

Ces apprenants se caractérisent par leur adolescence, la crise d'opposition et tiennent des discours ponctués d'interférences linguistiques, de transpositions du fɔngbè en français. Ils écrivent au son.

Nous avons aussi fait le constat que ces apprenants ont un usage quotidien de leur langue maternelle puis ne taillent pas d'importance au cours de français. Pireils la plupart d'eux ne disposent pas des oeuvres littéraires inscrites au programme.

Face à ces difficultés, comment se fera l'enseignement du français à ces élèves nantis ou non du BEPC désormais plus disponibles qu'en classe de troisième où ils étaient acculés, qui se voient majeurs et qui pensent qu'ils parlent déjà bien cette langue?

Pourquoi, malgré les incorrections que font les professeurs, le niveau chute et on n'assiste qu'à des interférences phonétiques, morphosyntaxiques, sémantiques, et à des erreurs de tous genres dans leurs productions orales et écrites ?

L'enseignement du français en classe de seconde tient-il compte du milieu, de l'environnement socioculturel et sociolinguistique, de la psychologie et des besoins de l'apprenant ?

Car il est évident que chaque adolescent qu'on doit enseigner doit être pris dans son contexte sociologique, socio culturel et en matière linguistique, dans sa langue maternelle et la culture qu'elle véhicule. D'où :

- Quelles sont les interférences linguistiques nées du contact des deux langues fɔngbè/français ? Quelles sont les types de fautes ou d'erreurs que commettent ces apprenants ?
- Et comment le professeur apprécie- t-il les productions orales et écrites de ces apprenants de la classe de seconde ?
- Enfin, vu la contre-performance de ces apprenants, quelles sont les stratégies de pédagogie et d'enseignement à mettre en place pour non seulement motiver et rehausser le niveau des élèves mais aussi pour aider les jeunes professeurs à savoir prendre ces adolescents ?

- Que faire pour que ces apprenants réussissent leurs compositons françaises et qu'ils soient capables de faire face à l'étude de la littérature et à celle des oeuvres littéraires ?

Voilà les raisons qui motivent le choix de notre travail de recherche intitulé: **Enseignement du français en classe de seconde en milieu fɔn :cas des collèges de la ville de Ouidah.**

Des études antérieures ont été menées dans cette ville sur le bilinguisme fɔn-français et ont abouti à la conclusion que les apprenants transposent dans leurs productions des faits de langue, des réalités de leurs cultures en français. Dans le même registre, beaucoup de fautes d'orthographe, de grammaire,

d'erreurs linguistiques, des fautes morphosyntaxiques sont commises par les apprenants tant à l'oral qu'à l'écrit.

Cette imperfection dans l'acquisition du français par les apprenants a amené certains chercheurs à vérifier les compétences linguistiques des apprenants en français. C'est le cas de l'étude menée par EMMANONHOUE (2005) sur les élèves des classes de 3ème au CEG1 de OUIDAH et qui s'est soldée par des résultats selon lesquels les apprenants sont des francophonoïdes c'est-à-dire qui ont une connaissance approximative du français.

C'est aussi le cas du travail de recherche de OROBIYI (2011) qui s'est penché sur ''L'impact des interférences linguistiques en contexte multilingue au Bénin : cas des locuteurs des langues Gbè du CEG1 OUIDAH et du CEG HOUAKPE-DAHO (CEG4 OUIDAH) qui a montré qu'il y a trop d'interférences linguistiques dans les productions des apprenants, lesquelles interférences empêchent la compréhension des cours.

Mais ces études n'ont pas été poursuivies ni étendues au second cycle. De même, elles n'ont pas abordé les cadres socioculturel, sociolinguistique ni la psychologie des apprenants sans lesquels aucun apprentissage n'est possible.

Ce sont ces différents aspects que va tenter d'aborder le présent mémoire en classe de seconde dans la ville de Ouidah, un milieu multilingue.

En choisissant de réfléchir sur ce thème, nous avons l'intention de vérifier les compétences linguistiques des apprenants fonphones de seconde à Ouidah, de faire ressortir les diverses interférences linguistiques issues du contact fɔn /français qu'ils utilisent dans leurs productions orales et écrites.

Ensuite nous voulons répertorier les difficultés auxquelles les enseignants et les enseignés sont confrontés.

Enfin nous voulons proposer des pistes d'approche didactique pour une contribution à l'enseignement du français en seconde en milieu fɔn : le cas de Ouidah.

Donc c'est un travail qui se penche sur le bilinguisme fɔngbè/ français au triple plan psychologique, socioculturel et sociolinguistique.

Ce travail de recherche vise un intérêt didactique, celui d'amener les enseignants du français en seconde et en milieu fɔn à tenir compte des influences de la langue maternelle sur la langue cible L_2 (le français), des réalités socio-culturelles des apprenants et de leur psychologie liée à leur adolescence.

Pour développer ce thème, nous avons axé notre travail de recherche sur quatre chapitres :

Le premier porte sur les généralités qui vont embrasser la problématique, les cadres théorique et conceptuel de même que les objectifs et les hypothèses ;

Le deuxième aborde les difficultés liées a l'enseignement du français en seconde face au fɔ̃ngbè (le kpasɛgbè) ;

Le troisième, quant à lui, présente et analyse les résultats issus des enquêtes de terrain et des questionnaires ;

Le quatrième présente une modeste contribution à une meilleure didactique du français, langue seconde face au fɔngbè dans cette ville aux apprenants de seconde.

CHAPITRE 1 : GENERALITES

1-1- Problématique

Ce travail de recherche se veut de mettre un accent sur les difficultés d'enseigner le français en classe de seconde aux apprenants adolescents ayant pour langue maternelle le fɔngbè dans la ville de Ouidah.

Alors, comment adapter l'enseignement du français L2 aux caprices liés à l'adolescence des apprenants fonphones des classes de seconde, aux réalités socioculturelles et sociolinguistiques de ces apprenants en général au Bénin et dans la ville de Ouidah en particulier, de manière à les motiver et à faciliter le processus d'apprentissage de cette langue ?

Aussi comment l'enseignant du français peut-il procéder pour faire acquérir les compétences à ces apprenants ''moulés'' dans un contexte linguistique dont les normes ne sont pas celles du français ?

1.2 Cadre théorique

Revue de littérature

En abordant ce travail, nous avons pour ambition de répondre à des besoins actuels en didactique du français face au fɔngbè (le kpasɛgbè) à Ouidah.

Dans ce domaine, des travaux ont été réalisés par des chercheurs béninois et étrangers. Au nombre de ces travaux, nous pouvons citer Bada (1996), Tossou (2005), M'po (2008), Kouassi (2000), Djihouessi (2006), Emmanonhoué (2005), Gbaguidi (2008), Hologan (2011).

Ces travaux, pour la plupart, ont évalué les compétences linguistiques des apprenants selon le test de Chaudenson (1996). Mais ces travaux n'ont pas

abordé, dans une approche sociolinguistique, l'enseignement du français en seconde en milieu f□n : le cas de Ouidah.

Cependant, quelques-uns nous ont éclairé et orienté dans notre démarche scientifique surtout ce qui concerne le test d'évaluation de Chaudenson (1996).

Nous avons choisi ce test comparativement à nombreux d'autres parce qu'il est plus léger, plus rapide à passer et à corriger. C'est un test destiné aux francophones 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 (SMIC) « francophone ».

C'est un test d'évaluation des compétences linguistiques en français 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'appréciation du français (en particulier extrascolaires) et les différents types de compétences.

Revenant sur les travaux qui nous inspiré, nous pouvons citer, entre autres :

- Bada (1996) : « Evaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone » in Test d'évaluation des compétences linguistiques en français, Paris, Didier Erudition. Cet auteur a conduit une expérimentation au Bénin auprès de 50 sujets (25 enfants et 25 adultes) de niveaux socioculturels divers et choisis dans tous les milieux ; son analyse a abouti à une faible part de francophones ;

- Bada (1997) : « L'Expérimentation 1996 au Bénin » in L'Evaluation des compétences linguistiques en français : le test d'Abidjan, Collection Langues et

Développement. L'auteur a encore mené des enquêtes à Cotonou, Porto-Novo, Ouidah et Parakou, avec dans chaque cas 25 témoins. Ses résultats ont montré que peu de Béninois sont francophones ; la plupart sont des francophonoïdes.

- Kouassi (2000) :L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : le cas des écoliers. Ce mémoire de maitrise s'est penché sur les compétences linguistiques en français chez les élèves du niveau CM2 à Cotonou, Abomey et Parakou. Les résultats auxquels il a abouti sont les mêmes que ceux de Bada, c'est-à-dire que la catégorie des francophones est faiblement représentée ;

- Emmanonhoué (2006) dont le mémoire de maitrise a abordé l'évaluation des compétences linguistiques au Bénin : cas des élèves du niveau 3e du CEG1 de Ouidah. Son analyse a abouti à 3% de francophones au sein de cette population d'élèves.

- Olou (2008) dont les travaux ont porté sur les compétences linguistiques en français chez les élèves de terminale du CEG Godomey. Ses résultats ont montré que la part des francophonoïdes est largement représentée.

- Gbaguidi (2008) dont la thèse de doctorat unique s'est penchée sur l'analyse des erreurs linguistiques des élèves fonphones en apprentissage du français. Les résultats auxquels il est parvenu montrent que les élèves, dans leur majorité, commettent des erreurs syntaxiques, sémantiques, orthographiques…

- M'po N'cha (2008) qui s'est intéressé au bilinguisme français-baatonum. Les recherches l'ont conduit à montrer que l'enseignement du français doit tenir compte de la langue baatonum avant d'être efficace.

Ces deux derniers travaux ont retenu notre attention parce qu'ils mettent l'accent sur la culture de l'apprenant qu'ils jugent nécessaire à considérer dans l'enseignement-apprentissage du français en contexte de bilinguisme.

- Djihouessi (2006) qui, abordant la même problématique, a montré la nécessité de contextualiser les enseignements en tenant compte de la culture des apprenants dans sa thèse de doctorat unique intitulée : « Le français, médium d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue : étude de cas et perspectives (le cas du Bénin, du Mali et du Burkina-Faso) »

- Hologan (2011) : Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des élèves des niveaux quatrième et troisième du C.S.P. Alfred Wesphal de Dassa-Zoumè. Au terme de son étude, elle constate que seulement 2% parmi ces deux promotions sont francophones.

- Oichaleke (2012) : Bilinguisme français-yoruba : contribution à l'enseignement du français en milieu yoruba. En ciblant les apprenants yorubaphones des collèges et lycées de Porto-Novo, l'auteur a étudié et analysé les prédispositions favorables ou défavorables à l'apprentissage du français, langue seconde en milieu yoruba puis a conclu que la langue maternelle L1 influence la langue d'apprentissage L2.

- Orobiyi (2012) : l'impact des interférences linguistiques en contexte multilingue au Bénin : cas des locuteurs des langues gbè du CEG1 Ouidah et CEG Houakpè-Daho (CEG 4 Ouidah). Dans ce mémoire de maitrise, l'auteur, après avoir passé en revue les différentes sortes d'interférences puis énuméré les causes des interférences linguistiques, a fait le constat que ces interférences influencent négativement la compréhension des cours et le rendement des

apprenants dans un contexte multilingue. Ce travail de recherche dans la ville de Ouidah expose quelques transpositions du fɔngbè en français.

- Akowanou-Houvo (1988) : Les langues nationales face à l'enseignement du français en République Populaire du Bénin. Dans son analyse, l'auteur a montré que le français est influencé par les langues maternelles et que son acquisition est sujette à beaucoup de difficultés.

Les théories

Le thème de notre mémoire ‘‘Enseignement du français en seconde en milieu fon : Cas des collèges de la ville de Ouidah’’, s'inscrit dans le cadre du bilinguisme en sociolinguistique.

Approche théorique du bilinguisme

Nous parlons du bilinguisme du fait de la cohabitation du fɔngbè et du français dans l'espace micro sociolinguistique de Ouidah.

Il s'agit donc du bilinguisme individuel et du bilinguisme institutionnel ou d'Etat qui selon Truchot (1994) cité par Hagège (1996 : 11) est ‘‘ celui des pays qui ne sont officiellement bilingues ou plurilingues que dans la mesure où plusieurs régions ou collectivités s'y différencient entre elles par la langue’’

Comme l'on peut le constater à travers cette position de Truchot, notre pays, le Bénin est une nation multilingue. Et les Béninois scolarisés sont en contexte bilingue langue nationale/français. Chaque apprenant entre à l'école avec sa langue maternelle qui, du coup est remplacée par le français qui s'impose à lui.

Mais qu'est-ce que le bilinguisme ?

Selon **Hymes (1975 :399),** « Un bilingue véritable est censé posséder doublement ce qu'on appelle une compétence communicative »

Selon cette compréhension, l'individu a une utilisation parfaite des 2 langues. Ce qui n'est pas le cas des élèves fonphones des classes de seconde dans la ville de Ouidah ni de tous les autres apprenants du territoire étant donné qu'ils ont chacun une langue maternelle.

Mais qu'en dit **Hagège (1996 : 218)** ?

Selon Hagège, ''être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance. Un critère sûr de cette perfection des deux compétences est l'égale connaissance, c'est-à- dire l'égale rapidité d'emploi, en tant que locuteur, et d'identification en tant qu'auditeur, de certaines structures qui caractérisent toutes les langues. Il s'agit d'une part, des formulations préférées, d'autre part des expressions compactes''

Mais cette définition de Hagège ne satisfait pas, comme celle de Hymes, à notre travail car les apprenants dont il s'agit ici n'ont pas la même habileté, la même compétence à utiliser les deux langues de façon correcte. Non seulement ils ne maîtrisent pas le fɔn ni à la lecture ni à l'écriture, mais aussi ils ne comprennent pas bien français et ils sont obligés de transposer dans cette langue d'apprentissage les faits de la langue fɔn qu'ils parlent quotidiennement. Ainsi l'enseignement du français devient un véritable problème et pour eux et pour les enseignants qui ne sont pas au courant des réalités socioculturelles de ces apprenants. Car la langue maternelle est le véhicule du savoir endogène, de la culture dont elle relève. Le français n'étant pas la langue maternelle de ces apprenants, il s'en suit qu'ils ne le maîtrisent assez surtout que son usage n'est que réduit à l'école et bousculé dans les salles de cours. **D'ailleurs cette**

définition de Hagège n'a pas rencontré l'assentiment de Christine Deprez (1994 :21-22) qui émet des réserves. Et c'est pourquoi elle écrit :

a)- Tout d'abord le mot ''langue'' doit admettre toutes les langues, même celles auxquelles on refuse parfois ce statut. Je pense tout particulièrement aux créoles et aux langues africaines souvent désignées sous le terme de ''dialectes''. Il n'y a d'ailleurs rien qui empêche de considérer comme bilingues des personnes qui parlent des dialectes, au sens de langue formellement très proches : on peut être bilingue en parlant français et Nizard (patois de Nice), français et espagnol comme français et arabe.

b)- Le verbe ''parler'' est trop limitatif. Il faut inclure dans la catégorie des bilingues les personnes qui comprennent une langue sans nécessairement la parler couramment, c'est-à-dire ceux qu'on appelle, à tort des bilingues ''passifs''. A tort parce que la compréhension n'est pas une opération passive et qu'une langue peu parlée mais beaucoup entendue se réactive plus facilement dans un milieu plus stimulant. Il faut aussi savoir, d'ores et déjà, que le fait de comprendre sans parler n'est pas toujours le signe d'une déficience linguistique ou d'un manque de compétence dans la langue en question. Il s'agit souvent d'une stratégie de communication qu'on a choisie à un moment donné.

c)- ''Couramment'' doit avoir ici ses deux sens, celui de ''souvent'', ''habituellement'', voire ''quotidiennement'' et celui de ''sans difficulté''.

Notre thème s'inscrit parfaitement dans le cadre de la perception de Deprez pour qui, en définitive, le bilingue est toute personne qui comprend et/ou qui parle quotidiennement et sans difficulté deux langues. Ainsi, il n'y a plus de doute que nos apprenants fonphones de classe de seconde à Ouidah soient des bilingues fɔ̀n / français.

Cet aspect de la maîtrise des langues maternelles vient reposer la problématique de l'insertion des langues maternelles dans le système éducatif (Hymes : 1972) lesquelles langues constituent le socle, le vecteur des valeurs culturelles des apprenants. Cette insertion passe forcément par la planification linguistique d'où la politique de l'aménagement linguistique.

1.3. Cadre conceptuel

Avant d'aller plus loin, il importe de donner la définition de quelques concepts.

- **Sociolinguistique**

La sociolinguistique est un terme composé de socio (qui signifie société, sociologie) et de linguistique.

Donc la sociolinguistique est la partie de la linguistique ayant pour objet l'étude du langage et de la langue sous leur aspect socioculturel.

Les enseignants, selon nos enquêtes de terrain, ne tiennent surtout pas compte du contexte socioculturel et partant du milieu sociolinguistique des apprenants au cours de leurs enseignements ni pendant l'appréciation des productions orales et écrites des apprenants notamment ceux de la seconde.

Pour les praticiens comme Igué, la sociolinguistique est l'étude de l'usage de la langue dans la société. Elle a affaire à des phénomènes très variés :

- Les fonctions et les usages du langage dans la société ;
- La maîtrise de la langue ;
- L'analyse du discours ;
- Les jugements que les communautés linguistiques portent sur leurs langues ;

- La planification (aménagement) et la standardisation linguistique.

Elle s'occupe, continue le professeur Igué, de tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel.

Selon cet auteur, la sociolinguiste considère que l'objet de son étude ne doit pas être uniquement la langue en tant que système de signes. Pour lui, il faut dépasser un cadre trop étroit pour l'étude des problèmes linguistiques comme par exemple l'utilisation du langage dans son contexte socioculturel.

Comme on le voit, cet aspect aussi échappe à notre système éducatif car la sociolinguistique s'intéresse aussi à l'importance de la maîtrise des langues maternelles dans l'instruction de l'enfant.

- ***Le bilinguisme***

Le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants ou locuteurs sont conduits à utiliser alternativement selon les milieux ou les situations deux langues différentes. Dans le cadre de notre travail nous parlons de bilinguisme fɔngbè-français à Ouidah.

- Les différents types de bilingues

- Les bilingues d'opportunité

Ce sont ceux qui ont fait deux ans d'études post primaires. Ce sont donc de mauvais locuteurs du français. Maurice Houis les appelle des bilingues d'opportunité.

- Les bilingues de complémentarité

Ce sont ceux qui ont un usage cohérent du français. Malgré cette maîtrise, leur langue maternelle influence la langue d'apprentissage.

Cette catégorie d'individus rentre parfaitement dans le cadre de notre étude. Des élèves des classes de seconde de Ouidah sont des bilingues de complémentarité car leur langue maternelle L_1 (le fɔngbè) influence sérieusement la langue d'apprentissage L_2 (le français).

-Les bilingues équilibrés

Ce sont ceux qui ont une maîtrise parfaite du français tant à l'écrit qu'à l'oral et qui comprennent bien leur langue maternelle. Ce sont des locuteurs qui ont atteint l'enseignement supérieur.

- ***Langue maternelle***

Selon le dictionnaire linguistique de Jean DUBOIS, « La langue maternelle est la première langue apprise par un sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat ».

En d'autres termes, dira M'PO N'CHA (2009 :26), c'est la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquis dès l'enfance, au cours de son apprentissage de langue.

Chaque communauté linguistique dispose d'une langue maternelle. Ainsi le fɔn, l'aja, le dɛndi, le français, l'anglais sont les langues maternelles pour des locuteurs car ce sont ces langues qu'ils ont acquises à leur naissance. Même chez nous, le français peut être langue maternelle si le milieu linguistique où l'enfant naît est le français.

Toujours en citant M'PO N'CHA (2009 :26), ''c'est bien la langue maternelle qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant. Au début de la scolarité, l'usage de cette langue est donc un précieux atout pour le développement de son intelligence. C'est cette langue qui lui apporte cet élément fondamental que constitue son équilibre dans son milieu, équilibre sans

lequel il s'atrophie ; c'est elle qui lui fournit la possibilité de valoriser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. En effet il est à l'aise en utilisant sa langue maternelle. En lui refusant la possibilité d'utiliser ce support linguistique familier, apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de déracinement. »

- ***Langues nationales***

CAPO (1989 :60) a expliqué que pendant longtemps, pour les intellectuels, « l'expression de langue nationale ne renvoie pas nécessairement à une langue des nationalités ou des groupes ethniques constitutifs de l'Etat-Nation mais seulement à la langue officielle de l'ancienne puissance colonisatrice ».

Pour corriger cette définition erronée, il propose :

'' Par langue nationale, on entend toute langue reconnue par les dirigeants de l'Etat-Nation comme telle ; il peut y avoir plusieurs langues nationales, si telle est la volonté des autorités politiques de l'Etat-Nation.

Pour Hazoumè (1993 :45) : « … les langues nationales sont l'ensemble de tous les parlers en présence dans un pays, à l'intérieur d'un territoire en dehors, bien sûr, des langues étrangères dites ''mondiales'' ».

- ***Langue véhiculaire***

Selon Calvet J.L. (1981), ''les langues véhiculaires'' sont définies comme langues utilisées pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques géographiquement voisines et qui ne parlent pas les mêmes langues.

De son côté, l'UNESCO (1977) cité par Hazoumè (1996 :40) retient que ces langues servent ‘’comme instrument de communication à ceux des usagers dont elle ne constitue pas la langue maternelle’’.

Ces définitions rejoignent notre intention de considérer la langue fɔngbè dans notre travail. Elle est une langue véhiculaire. D'ailleurs elle fait partie des six langues de poste alphabétisation citées plus haut. Et c'est la raison fondamentale qui fait que nous avons choisi l'aire linguistique Fon.

- ***Interférence***

Etymologiquement, le terme interférence vient du latin **inter et ferre** qui signifie **‘’porter dans’’**.

En linguistique, on dit qu'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. c'est le cas du fɔngbè avec le français (cf tableaux phonologiques des deux types de langue et l'analyse des résultats).

Langue maternelle

On appelle langue maternelle la première langue apprise par un sujet parlant (celle dont il est le locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat.

Langue cible

On appelle langue source dans une situation de bilinguisme la langue seconde, la langue à enseigner et à apprendre.

Microsociolinguistique

Il s'agit de l'application de la sociolinguistique à une échelle microscopique c'est-à-dire de petite taille pour ce qui concerne l'étude de la

langue dans une zone déterminée. Le cadre linguistique de Ouidah représente une portion de cette étude par rapport à celle de l'ensemble du Bénin qu'on appellerait l'étude macro sociolinguistique.

Donc l'approche micro sociolinguistique de Ouidah concerne la taille de la communauté linguistique de cette ville par rapport à celle du Bénin.

1.4 Cadre d'étude

Justification

Nous avons choisi le cadre de Ouidah parce que c'est une ville historique multilingue où cohabitent plusieurs groupes culturels. C'est une ville touristique que fréquentent plusieurs ethnies. La langue véhiculaire est le kpasɛgbè, une variété dialectale du fɔngbè d'Abomey. La plupart des apprenants de cette ville parlent et comprennent cette langue.

Bien des travaux de recherche se sont penchés sur le bilinguisme fɔngbè/français montrant l'influence de cette langue maternelle sur la langue d'apprentissage qu'est le français. Mais aucun de ses travaux n'a abordé la nécessité de la connaissance du cadre socioculturel et sociolinguistique de l'apprenant sans lequel aucun apprentissage du français, langue étrangère n'est possible.

Aussi avons-nous retenu les apprenants des classes de seconde parce que jusque-là aucun travail de recherche n'a pris en compte cette catégorie d'élèves dans cette ville.

D'abord ce sont des adolescents de la tranche d'âge de 15 à 20 ans avec la crise d'opposition et les perturbations psychologiques et psychanalytiques qui les caractérisent. Par ces faits, ils ont tendance à tout remettre en cause et à s'afficher par des comportements narcissiques.

En seconde, comment peuvent-ils acquérir l'enseignement du français et s'exprimer dans cette langue s'ils ne parlent que leur langue maternelle ?

C'est une classe importante dans la mesure où ne s'enseignent plus les règles grammaticales ni orthographiques.

Nous avons enfin choisi les CEG1, CEG2, le collège catholique Mgr de SOUZA et le Complexe scolaire le Cercle des Génies parce que ce sont des collèges les plus fréquentés et qui disposent des classes de seconde.

Cet échantillon de collèges d'apprenants offre une vue globale sur l'enseignement du français en seconde en milieu fɔn dans cette aire géolinguistique qu'est la ville de Ouidah, un milieu sociolinguistique multilingue.

Situation

La ville de Ouidah est une cité historique du département de l'Atlantique située à 42 km de la ville métropolitaine Cotonou en allant à Lomé (Source : La Mairie de Ouidah).

Le CEG1 est situé à Gobou dans le premier arrondissement ;
Le CEG2 est situé à Gbèna dans le deuxième arrondissement ;
Le collège de SOUZA est situé à Tovè dans le quatrième arrondissement ;
Le complexe scolaire le cercle des Génies est situé au quartier Lèbou dans le troisième arrondissement.

Etude physique

La ville de Ouidah s'étend sur une superficie de 364 km2. Cette ville dortoir est limitée :

- Au Nord par les communes de Kpomassè et de Tori-Bossito ;

- Au Sud par l'océan atlantique ;
- A l'Ouest par la commune de Grand-Popo ;
- A l'Est par la commune d'Abomey-Calavi.

Le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH3 de février 2002) indique pour la commune de Ouidah 76.555 habitants. La densité est de 210.3habitants par km^2.

Elle compte dix (10) arrondissements subdivisés en soixante (60) quartiers de ville et villages. La toponymie des localités révèle un fond culturel et historique très riche (Source : La Mairie de Ouidah).

Selon les enquêtes de terrain, Ouidah regorge de plusieurs sites touristiques dont les principaux sont :

- Le fort français
- Le fort portugais
- Le musée historique de Ouidah
- La route de l'esclavage
- La place Chacha où étaient vendus, aux enchères, les esclaves venant de diverses contrées de l'Afrique de l'ouest
- L'arbre de non-retour
- La porte du non-retour
- Le sanctuaire mémorial
- La basilique construite par Mgr Steinmetz
- Le temple de python qui fait face à cette basilique, d'où le symbole de tolérance religieuse
- Le musée à ciel ouvert ou la forêt de Kpassè
- Les emblèmes des rois du Danxomè.

Le Roi Kpassè est le Roi qui dirigeait cette ville. C'est ainsi que le marché a pris son nom, la forêt sacrée aussi. C'est à juste titre que le fɔngbè emprunte également son nom d'où le kpasɛgbè.

Tous s'exprimaient dans cette langue qui était le cordon ombilical linguistique des populations autochtones. Donc la langue est restée puisqu'elle était couramment parlée. Même les étrangers baragouinaient cette langue. Et dans ce contact de langues sont nés des emprunts, des interférences linguistiques de part et d'autre pour échanger afin de faciliter la communication, le commerce et l'évangélisation.

Comme on le voit, les interférences langue fɔn/français, pour les besoins de la cause, sont sociolinguistiques et historiques.

La tradition orale riche de cette ville a transmis de génération en génération et de bouche à l'oreille ces différentes interférences, faits de langue et réalités socioculturelles de cette ville.

Le cadre humain

La population de la commune de Ouidah est composée majoritairement de Fɔn, de Nago, de Xwéda et Mina. Les Xwéda ont été les premiers habitants de la ville de Ouidah ainsi que de sa région. Les Fon d'Abomey y sont venus en grand nombre sous le règne du Roi Agadja, qui a conquis le royaume Xwéda de Savi et a fait de Ouidah sa façade maritime en 1727 : c'était le principal port de la côte du Golfe du Bénin. Ensuite, il y a eu la migration des commerçants Nago et Haoussa du Nigéria (La Mairie de Ouidah).

Les groupes socioculturels

Les communautés linguistiques ou groupes socioculturels, avant 1985, se répartissent comme suit :

Communautés linguistiques	Populations
Xwéda	30%
Fɔn	35%
Afro-brésiliens	8%
Wémɛnu	8%
yoruba	7%
Maxi	5%
Toutes les autres communautés dont la nationalité n'a pas été bien identifiée	7%

Source : pré colloque au congrès constitutif de l'UGDO tenu à Ouidah du 23 au 27 Septembre 1985 sur le thème : '' les grandes communautés de base de Ouidah : origine et apports'', page 8.

Données sociologique et démographique

La commune de Ouidah renferme presque tous les groupes sociolinguistiques du Bénin. On y trouve aujourd'hui selon les chiffres de l'INSAE (RGPH3 de février 2002) des :

- Fɔn……69.8%
- Aja……16.5%
- Yoruba……..09%
- Bariba……0.5%
- Dendi……..0.3%

1.5. Hypothèses de travail

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

Hypothèse n°1- Les interférences linguistiques et les faits de langue employés sont dus à l'influence du fɔngbè L1 sur le français L2, langue d'apprentissage.

Hypothèse n°2- La faible performance de ces apprenants de seconde est due à la non –maîtrise des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison.

Hypothèse n°3- Les difficultés rencontrées par les enseignants de français en seconde sont dues à la non connaissance de leur cible et surtout à la méconnaissance des influences que peuvent avoir les réalités socioculturelles, ethniques et sociolinguistiques sur l'apprentissage du français en contexte de bilinguisme fɔn / français au Bénin dans la ville de Ouidah en particulier .

1.6. Objectifs

1.6.1. Objectif global

A partir des réalités sociolinguistiques de la ville de Ouidah, des interférences linguistiques nées du fait du contact des langues fɔn/français et de l'influence de la psychologie des apprenants de seconde, il s'agit de montrer comment le français ne peut être enseigné à ces apprenants fonphones s'il ne tient pas grand compte de l'influence du fɔngbè sur le français, les emprunts issus du brassage linguistique et des phénomènes psychologiques et socioculturels de ces apprenants.

Pour y parvenir, cette étude prend en compte les objectifs spécifiques ci-après :

1.6.2. Objectifs spécifiques

- **Objectif spécifique n°1** : Montrer que les enseignants à charge des classes de seconde en français ignorent la cible sur laquelle ils agissent ou même négligent leur personnalité.

- **Objectif spécifique n°2 :** Montrer que chaque apprenant de seconde est un adolescent et par conséquent cherche à s'affirmer en exprimant avec suffisance et en employant des expressions forgées.
- **Objectif spécifique n°3 :** Montrer qu'en contexte de bilinguisme fɔn/français les apprenants fonphones en situation d'apprentissages du français transposent dans leurs productions des faits de langue, utilisent des interférences linguistiques et des emprunts.
- **Objectif spécifique n°4 :** Montrer que l'enseignant du français n'est pas au courant des interférences linguistiques fon/français des apprenants de seconde de la ville de Ouidah de la typologie des fautes qu'ils commettent.

1.7. Méthodologie du travail

Cette partie du mémoire va aborder l'échantillonnage, les enquêtes, la méthode d'évaluation et le barème de notation.

1.7.1. Echantillonnage

Dans le cadre de ce travail de recherche, cent (100) apprenants (58 garçons et 42 filles) ont été soumis au test et aux questions ciblées. Vingt-cinq (25) élèves ont été choisis au hasard par classe et par établissement.

1.7.2. Enquêtes

Enquêtes de terrain

Les enquêtes de terrain ont été menées dans la ville de Ouidah et surtout dans les quatre (4) collèges ciblés de février 2011 à mai 2011.

Au cours de cette période de recherche, nous avons administré les tests d'évaluation aux apprenants des collèges concernés.

Enquêtes documentaires

Notre recherche documentaire commencée en juillet 2010 nous a conduit successivement :

- Au Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA) ;
- Au Centre de Documentation de la FLASH ;
- A l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire ''Espace, Culture et Développement'' de la FLASH ;
- Au Centre de Documentation de la Mairie de Ouidah ;
- A la Bibliothèque Centrale de Ouidah ;
- Au Labo Gbè de Garomɛ;
- A la Bibliothèque de l'Institut français de Cotonou ;
- Au Centre Béninois des Langues Etrangères.

  Nous avons également consulté des sites internet notamment le moteur de recherche www.google.fr

Méthode d'évaluation et barème de notation

Notre mémoire n'embrasse pas l'évaluation des compétences linguistiques. Cependant nous avons eu recours à la stratégie spécifique de recherche proposée par Robert Chaudenson et al (1996) dans ***Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*** pour atteindre notre objectif.

Le test porte sur quatre types d'épreuves caractérisant quatre types de compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite. Les unités et les structures évaluées relèvent de la phonétique, du lexique, de la grammaire et de l'orthographe.

Ainsi les témoins doivent répondre à des questions orales et écrites, raconter des histoires tant à l'oral qu'à l'écrit.

Ensuite, nous avons conçu des questions ciblées pour recenser les transpositions. Enfin nous nous sommes servi des exposés présentés par les apprenants ciblés.

Le barème de notation est équilibré et vaut 100 points par compétence évaluée. Le total des points pour l'ensemble du test est de 400. La moyenne générale requise est de 350 sur 400 et garantit qu'un témoin a atteint le SMIC en français.

Pour les questions ciblées, il n'y pas eu de notation spécifique. L'essentiel était de répertorier les différentes erreurs commises, les emprunts, les interférences et les fautes.

1.8. Quelques données sur le fɔngbè

1.8.1.Situation géolinguistique du fɔngbè

Le fɔngbè est une langue New Kwa qui correspond au Western Kwa de GREENBERG. C'est une langue Gbè parlée principalement au Bénin et secondairement au Togo (CNL - Bénin 1983).

La langue fɔn a beaucoup de variantes dialectales dont : le kpasɛ, l'agbomɛ, le maxi le gun et le wemɛ (Capo 1991 :15) et (Gbéto 2002) cités par Gbaguidi (2009 :25).

Toujours en citant Gbaguidi (2009 :25), selon Hoftmann et Ahohounkpanzon (2003), « 40 à 45% de la population béninoise se sert de la langue fɔn, soit comme langue véhiculaire ou langue de contact ».

La langue fɔn est par conséquent la plus importante langue nationale du Bénin. Selon Capo (1991 :15), le fɔngbè fait partie des langues gbè qui comprend aussi le vhe, le guain, l'aja et le phla-phera.

Pour Igué (1994 :108) cité par Adjanohoun (2000 :18), c'est '' la langue la plus parlée géographiquement et numériquement. Et c'est le fruit de recherche de Bada (2009 :30) qui renseigne que le fɔngbè est parlé dans tous les départements du Bénin.

Au total, le fɔngbè est une langue véhiculaire au Bénin. C'est certainement pourquoi il a bénéficié de beaucoup de travaux de recherches linguistiques.

1.8.2. Poids démographique du fɔngbè

Avec son étendue, il est difficile de donner avec exhaustivité le nombre de locuteurs du fɔngbè et de ses variantes dialectales. Mais selon l'Atlas sociolinguistique du Bénin, près de 2.500.000 personnes l'utilisent au Bénin comme première ou seconde langue''.

1.8.3. Système phonétique et phonologique de la langue fɔn

1.8.3.1. Rappel phonétique et phonologique du fɔngbè

Plusieurs travaux ont abordé des éléments de phonétique et de phonologie du fɔngbè. Au nombre de ces travaux, on peut citer :

- Akoha (1980) qui est une thèse de doctorat de troisième cycle portant sur quelques éléments d'une grammaire fɔngbè, en l'occurrence le nominal et le syntagme nominal ;

- Guédou (1985) qui est la thèse de doctorat de l'auteur soutenu en 1976 et publié par les soins de SELAF en 1985. Ce livre porte sur la langue et la culture fɔn ;

- Akoha (1991) qui est une thèse de doctorat d'Etat portant sur la syntaxe et la lexicologie du fɔngbè.

Le système phonétique et phonologique du fɔngbè a été largement abordé par_Akoha dans ses travaux notamment dans sa thèse de doctorat de troisième cycle (1980).

Mais c'est à Yèhouénou (2006) cité par Gbaguidi (2009) que nous allons emprunter ce système phonétique et phonologique du fɔngbè. Car les résultats de ses recherches sur cette langue sont plus récents et ont pris en compte ceux de Akoha.

- ***Les voyelles***

Voyelles	**Aperture**	**Antérieures**	**Postérieurs**
Orales	Degré 1	i	u
	Degré 2	e	o
	Degré 3	ɛ	ɔ
	Degré 4	a	
Nasales	Degré 1	Ĩ	ũ
	Degré 2	ɛ̃	ɔ̃
	Degré 3	ã	

***Figure 1*: Tableau du système vocalique du fɔngbè (Yèhouénou 2006)**

Les consonnes

	Labiales	Dentales	Alvéolaires	Palatales	Vélaire	Uvulaires	Labio-vélaire
Occlusives	ɓ		ɗ				
Sourdes	f	t	s	t	k	χ	Kp
Sonores	v	d	z	dʒ	g	ĸ	gb
Continues			I	j			
nasales	m		n	ŋ			

***Figure 2*:** tableau du système consonantique du fɔngbè (Yèhouénou 2006)

1.8.3.2. <u>Rappel tonologique du fɔngbè</u>

Nous retiendrons ici aussi les travaux de Yéhouénou (2006) qui distinguent trois (03) tons pertinents :

- Le ton haut exemple : tɔ́ : père ;
- Le ton bas exemple : tɔ̀ : puits
- Le ton moyen exemple : mi (mi fɔ̀n : ‘’réveillez-vous’’)

Des combinaisons donnent les tons modulés bas-haut [ˇ] et haut-bas [^].

Exemples : naˇ : ’’donner’’

Maˇ : ‘’légume’’

Dotô : ‘’medécin’’

Simâ : ‘’ciment’’

Remarque : le fɔngbè est une langue à tons alors que le français ne l’est pas. Les 2 langues ont chacune trente -six (36) phonèmes segmentaux ; sur ces 36 phonèmes segmentaux 27 sont communs aux 2 langues (Akoha 2010 :79).

1.9. Quelques données sur le français

Juridiquement, le français est la langue officielle du Bénin. En tant que tel, il est langue de travail.

Les textes du Conseil international de la langue française publiés par Guillermou Alain, Président de la biennale de la langue française en 1975 précisent que le français est :

- Une langue internationale
- Un instrument de culture francophone
- La langue principale de la francophonie

Le français est une langue latine issue de la branche italienne qui est, elle-même, issue du groupe italo-celtique, l'une des quatre subdivisions de la famille des langues indo-européennes (cf Gbaguidi 2008 :35).

Il est langue d'enseignement et de l'administration. C'est donc la langue de prestige et de promotion sociale.

Dans l'usage, il est beaucoup plus écrit que parlé. Ainsi même imposée comme langue officielle, son usage n'est pas étendu car tout le peuple béninois ne le parle pas. C'est une langue des scolarisés et des lettrés.

Mais c'est un moyen de communication entre Béninois d'origines linguistiques différentes et entre étrangers et Béninois.

Les avis sont partagés au Bénin par rapport au français du point de vue strictement linguistique. Certains l'appellent ''langue étrangère'' d'autres ''langue seconde''. Les plus audacieux qualifient le français de langue africaine ou d'Afrique en s'appuyant sur la notion controversée d'appropriation linguistique (Akoha 1999 :92).

Dans cette polémique nous retenons pour notre part que le français est une langue seconde car langue officielle et d'apprentissage. C'est par elle que nos apprenants, pour le moment, acquièrent le savoir. Et le français est aussi matière chez nous.

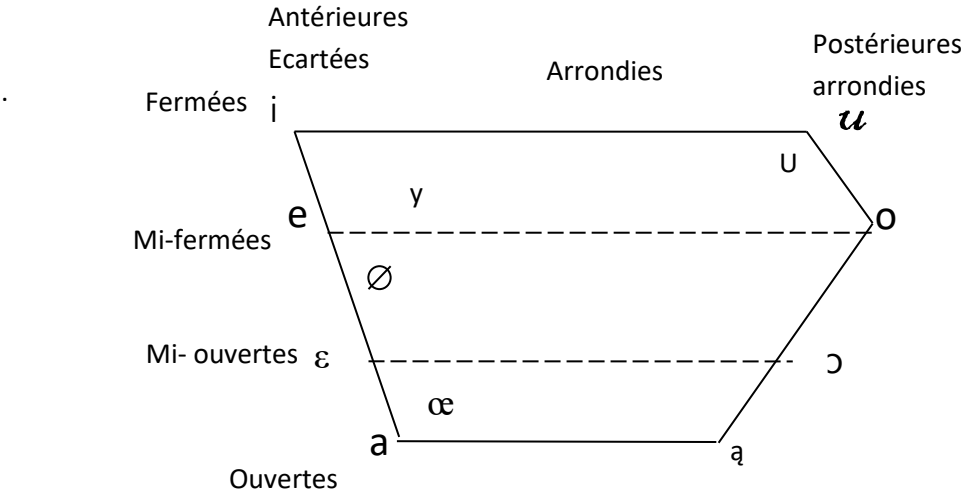
Donc c'est en tant que langue seconde L2 que nous le considérons tout au long de ce travail de recherche.

1.9.1 Rappel phonétique et phonologique du français

- Rappel phonétique

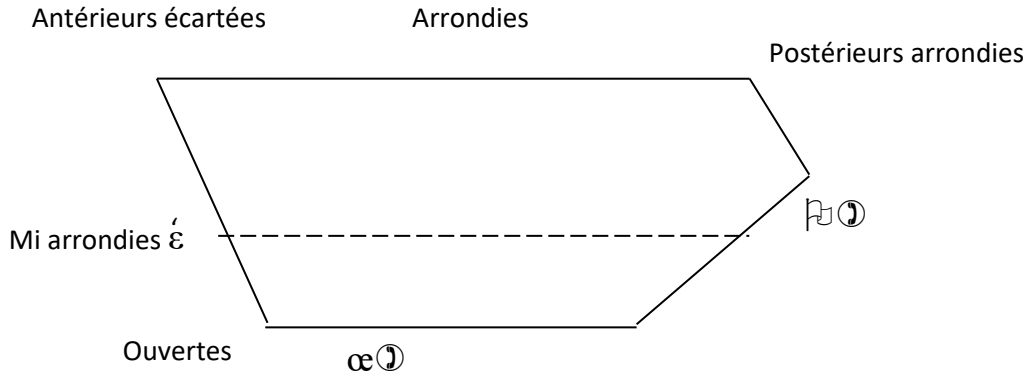
Le français a joui de nombreuses descriptions phonétiques et phonologiques. Nous pouvons citer, entre autres, celle de Henriette Walter (1977) et celle de Maurice Grevisse (1988) présentées par Arsène LI SAGBOHAN.

Mais nous nous intéresserons ici aux travaux de **Claude Germain et Raymond le Blanc avec la collaboration de Michel Laurier (1981).**



<u>Figure 3</u> : Tableau phonétique des voyelles orales du français (Claude Germain et Raymond le Blanc).

Les voyelles nasales se présentent comme suit :



<u>Figure 4</u> : Tableau phonétique des voyelles nasales du français (Claude Germain et Raymond le Blanc).

- **Les consonnes**

La langue française distingue trente-sept phonèmes dont 16 voyelles, trois (03) semi-voyelles et 18 consonnes. Les tableaux ci-après donnent un aperçu desdits phonèmes.

		Bilabiales	Labiodentales	Alvéodentales	Alvéolaires	Palatales	Vélaires	Uvulaires
Occlusives	Orales sourdes	**p**		**t**			**k**	
	Orales sonores	**b**		**d**			**g**	
	Nasales sonores	**m**		**n**		ɲ		
	Nasales Sourdes		**f**		**s**	ʃ		
Constrictives	Sonores		**v**		**z**	ʒ		
	Latérales sonores				**l**			
	Vibrantes sonores				**r**			ʁ

<u>Figure 5</u> : tableau phonétique des consonnes de français selon Claude Germain et Raymond le Blanc

Rappel phonologique

Selon Claude Germain et Raymond le Blanc, le tableau phonologique des consonnes de français est différent du tableau phonétique. Dans le cas des voyelles orales, on aboutit également à un tableau phonologique légèrement différent du tableau phonétique puisqu'il n'existe pas de voyelles postérieures non arrondies.

Le système phonologique des consonnes se présente comme suit :

Sourdes	**Bilabiales**	**Labiodentales**	**Alvéodentales**	**Alvéolaires**	**Palatales**	**Vélaires**	**Uvulaires**
	p	f	t	s	ʃ	k	
Sonores orales	b	v	d	z	ʒ	g	
Nasales	m		n		ɲ		
Latérales							l
Vibrantes							r

Figure 6 : tableau phonologique des consonnes de français selon Claude Germain et Raymond le Blanc

En français, on note trois phonèmes consonantiques très proches de la voyelle : les semi-voyelles [j] ; [w] ; [u] qui ne se retrouvent pas en fɔngbè tous comme les digraphes kp et gb qui ne sont pas en français.

A l'analyse des rappels phonétiques, phonologiques et tonologiques des deux langues en présence, il se dégage que :

- Les locuteurs des langues nationales ne peuvent pas prononcer les mots français de la même manière
- La prononciation de certains mots français ou fɔn posent des problèmes aux locuteurs français ou f[illegible]nphones

Exemple : déjà → [deʒa]

1.9.2. Aspect historique du français au Bénin

En abordant ce volet de notre travail, nous avons l'intention de montrer comment le français a commencé à cohabiter avec les langues béninoises et comment il a été introduit dans l'Administration et dans le système clérical et surtout scolaire.

En effet dans le but d'évangéliser les peuples dahoméens après la traite négrière et la colonisation, les pères Francesco Borghero et Fernandez de la Société des Missions Africaines (SMA) de Lyon débarquèrent à la plage de Ouidah le 18 avril 1861 pour annoncer la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ (Métinhoué : Colloque du Centenaire du Roi Toffa).

Ces missionnaires, accueillis par les autorités de la ville ont rejoint le fort portugais que celles-ci ont mis à leur disposition.

Mais ils ont été contraints à diverses difficultés au point où ils ont quitté Ouidah et la mission a été provisoirement fermée. Alors en 1864, pour quitter les zones d'influence du Roi d'Abomey, Borghero va s'installer à Porto-Novo (Royaume de xɔgbonu). L'autorisation officielle d'ouvrir la mission de Porto-Novo fut donnée le 23 Janvier 1864 par le baron Diderot.

Finalement la mission a été inaugurée le 15 Août 1864 à l'occasion de la fête de l'Assomption de la vierge Marie.

Après l'installation, il était question de savoir dans quelle langue il fallait évangéliser les peuples autochtones.

Ainsi après toutes polémiques le ministre français de la Marine à Paris donna des ordres pour qu'on laisse les missionnaires libres d'enseigner, tant à l'école qu'au catéchisme, dans la langue de leur choix.

Pierre Métinhoué a fait remarquer qu'à aucun moment, personne ne s'est interrogé sur le sort de la langue ou des langues parlées par les autochtones.

Et pour enfoncer le clou, le français fut imposé dans les écoles catholiques et au catéchisme. En 1865 et 1881 les premières écoles furent créées par les missionnaires respectivement à Porto-Novo et à Ouidah à des fins d'évangélisation. La langue d'enseignement était naturellement le français. Les évangélistes se souciaient peu des difficultés des autochtones à parler le français. Et ces populations étaient ignorées. Elles sont obligées de baragouiner la langue pour se montrer civilisés.

Ce fut en 1891 que la première école laïque fut créée. C'est d'ailleurs l'école créée par Victor BALLOT à Porto –Novo à la faveur de la loi de la laïcisation votée en France en 1886. Plus tard en 1912 d'autres écoles laïques furent ouvertes. Les écoles laïques étaient connues sous le nom d'écoles régimentaires ; à l'opposé des écoles confessionnelles, elles étaient réputées pour la brutalité de leurs enseignements, leur objectif étant de former des agents subalternes pour l'administration coloniale (Akoha 2006 :78).

L'administration centralisée, ajoute l'auteur, a tôt fait de soumettre toutes les écoles confessionnelles à son diktat et de développer au Dahomey l'enseignement laïc.

Le diktat dont parle le professeur Akoha est l'imposition des programmes d'enseignement et surtout celle de la langue française devenue le moyen

linguistique de diffusion de la connaissance et d'évangélisation par les missionnaires (catholiques et protestants).

Voilà comment le français fut introduit au Dahomey. Et du coup il devient la langue dominante, la langue de prestige, la langue de travail, la langue de l'administration coloniale reléguant au second plan les langues des peuples autochtones vers lesquels sont orientées cependant l'évangélisation et la scolarisation.

CHAPITRE 2 : DIFFICULTES LIEES A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SECONDE FACE AU FƆNGBE A OUIDAH.

2.1. Les difficultés

La ville de Ouidah est une communauté multilingue où l'usage des langues maternelles est prédominant.

Les apprenants, dans la majorité des cas, usent du kpasɛgbè dans toutes leurs situatons de communication. (Voir les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants sur les difficultés qu'ils rencontrent au chapitre 3.)

L'élève de seconde, bien qu'il ait fait dix ans de contact avec le français, n'arrive toujours pas à s'exprimer aisément dans cette langue d'apprentissage parce qu'il ne l'utilise pas assez (cf résultats des enquetes dans le chapitre 3). Akoha (1999 :92) dira que '' le fait que les élèves ne pratiquent pas assez le français […] est une source importante des difficultés que rencontre l'enseignement du français au Bénin. Enfin, l'inadaptation des programmes et méthodes d'enseignement du français désarme les enseignants. »

Pour illustrer le même malaise, le professeur Henri Marcel Bot Ba N'jock (1974) cité par Bada (1999 :29) souligne que :

« L'une des causes du retard de l'Afrique est l'enseignement dispensé dans une langue étrangère. Nous devons reconnaître notamment qu'un fossé de plus en plus grand se creuse entre les pays développés et ceux du tiers - monde. Il n'est pas exagéré de dire qu'un des facteurs les plus déterminants de notre retard est le fait pour nous d'avoir notre éducation conçue et réalisée en fonction des milieux occidentaux. »

Ainsi au contact du français, les apprenants sont obligés de réfléchir d'abord dans leur langue avant de traduire leurs idées, leurs pensées en français.

Du coup, plusieurs interférences naissent. La culture du fɔngbé se transpose en français si bien que le français parlé par les apprenants est la traduction littérale du fɔngbè dans cette langue seconde.

La particularité dans cette classe de seconde réside dans l'absence de l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe dans le programme. Ce qui importe dans cette classe est la littérature ou l'usage esthétique du langage parlé ou écrit. Or les apprenants n'ont pas maitrisé le français minimal c'est -à- dire n'ont pas atteint le SMIC suivant le test de Chaudenson (cf les résultats du test dans le chapitre 3).

La classe de seconde enseigne la littérature qui exige de l'apprenant une culture soutenue et l'initie aux exercices du baccalauréat qui requièrent une base solide linguistique, un esprit d'analyse et de logique. A ces exigences s'ajoute l'étude des œuvres littéraires qui lui permettent de s'identifier aux autres communautés de vie, de saisir les réalités de son milieu et celles du monde extérieur.

L'UNESCO préconise que cette classe puisse former le jeune adolescent face aux défis du développement et l'aider à se prendre en charge. Elle doit forger son jeune esprit à la polémique et au dialogue.

Mais nous constatons que ces élèves ne lisent pas. Comment peuvent-ils alors se cultiver ? C'est là la première source d'échec qui freine l'enseignement du français dans cette classe de seconde.

Un autre constat est celui relatif aux achats du matériel didactique duquel sont absentes les œuvres littéraires. Parce que les parents voient en la classe de seconde une classe de répit, une classe facile. Pour eux les matières littéraires, en l'occurrence le français, ne sont pas indispensables. Ceci montre le peu d'intérêt que les parents accordent au français. Or sa non maitrise empêche la compréhension des matières scientifiques. Car, selon les résultats de nos enquêtes, les apprenants sont très peu nombreux à cerner avec exactitude les consignes, objets d'évaluation.

Face à tous ces problèmes, l'enseignant du français éprouve de sérieuses difficultés à faire passer son message.

Lors de la correction des évaluations, il rencontre des phrases ambiguës résultant des interférences sémantiques, socioculturelles et morphosyntaxiques.

Exemples :

''Il y a trois jours''

'' Bonne assise''

''Il a fait doucement''

''Sa femme a mis les pieds dans la brousse''

''M. Moreau a dormi avec la femme du commandant''

''Mes frères et moi partent''

De même les fautes d'orthographe sont légions dans les compositions ; puis les apprenants écrivent au son.

Exemple :

*''Les deux dames **son** au marché''*

*''Omer a une **voit roc''***

*''Le médecin passe un **appelle'**'*

Au total, l'influence du fɔngbè sur le français freine l'acquisition de ce dernier et rend difficile son enseignement. C'est le lieu de dénoncer une fois encore la marginalisation de nos langues maternelles.

C'est pourquoi Akoha (1999 :92) s'écrie : « L'enseignement du français au Bénin est prisonnier de l'hypocrisie séculaire que constitue la négation de l'existence des langues béninoises systématiquement occulté dans tous les programmes scolaires ».

Et c'est là la crise du système éducatif béninois qui n'accorde aucune place aux langues nationales. Ainsi l'enseignement du professeur pose

d'énormes problèmes car les apprenants n'ont pas un bon niveau en français, un niveau qui baisse de jour en jour.

Et pour Akoha (1999 :99), « L'exclusion que fait le système des langues nationales ne saurait perdurer. Elle ne sert qu'à entretenir des frustrations constituant une véritable menace pour la langue française. »

Vu les nombreuses difficultés auxquelles les enseignants et les apprenants sont confrontés, il nous parait judicieux d'évoquer l'utilité de nos langues nationales et la nécessité de les introduire dans le système éducatif formel béninois.

2.2. Utilité des langues maternelles et nécessité de leur introduction dans le système éducatif béninois

La langue maternelle est le socle du développement intellectuel, social, culturel et économique, c'est elle qui doit accompagner l'apprenant à l'école et le système éducatif doit l'y baigner en poursuivant la découverte de cette langue ; ce faisant l'enfant connait la structure même de sa langue et y découvre les richesses, la philosophie…dont elle regorge. Ne pas enseigner à l'enfant dans sa langue maternelle, c'est créer en lui un désertisme mental, un séisme psychologique car il lui sera difficile de s'ouvrir au monde d'appréhender avec efficacité les notions qu'on lui enseigne, de faire face aux nombreux défis de développement.

Toujours à propos de l'utilité de la langue maternelle, Akoha écrit :

« Un cadre intellectuel africain qui sait écrire sa langue maternelle est mieux armé pour faire des recherches sur sa culture ; il peut aussi concevoir de petits ouvrages de vulcanisation scientifique et technique dans sa langue maternelle, pour les néo-alphabètes ce qui participe concrètement du transfert de technologie…. »

Vu l'importance que revêt la langue maternelle, l'UNESCO, à travers l'un de ses rapports, précise :

« Du point de vue psychologique, elle représente un système de symboles qui fonctionne automatiquement dans son esprit lorsqu'il veut s'exprimer ou comprendre. Du point de vue sociologique, elle le rattache étroitement à la collectivité dont il fait partie. Du point de vue pédagogique, elle lui permet d'apprendre plus rapidement qu'il ne le ferait dans une autre langue mal connue de lui. »

Or en l'étape où notre système évolue, ces trois niveaux ne sont pas respectés. La langue maternelle facilite à l'enfant d'apprendre plus rapidement. Depuis la maternelle, l'enfant est mis au contact du français. Ainsi il y a rupture, blocage psychologique. Cette langue ne sera malheureusement parlée qu'à l'école. Une crise naît dans la psychologie de l'enfant qui se voit incapable d'extérioriser ses sentiments et ses pensées.

Oter à un individu sa langue et le soumettre à l'apprentissage d'une autre constitue un acte criminel, une mort insidieuse et une aliénation culturelle.

Car cette langue L_2 véhicule une culture qui n'est pas celle du locuteur de L_1. En conséquence il perd toute boussole et la rapidité qu'il devrait avoir dans la réflexion.

Au Bénin les langues maternelles sont marginalisées et malgré la volonté manifeste d'instrumentaliser ces langues, le français règne en maître. Il est la langue de toutes les institutions étatiques, de toutes les instances de grande décision. Les tribunaux, la cour constitutionnelle, l'administration, les écoles lui ont été réservées ; cependant personne ne la maîtrise vraiment : même pas les élèves qui sont au contact de la langue aux cours et à travers les manuels didactiques écrits en français.

Dans ces conditions, il va falloir repenser leur enseignement, revoir la méthodologie de son acquisition.

Mais avant cette disposition, les gouvernements doivent accompagner leurs décisions d'actes concrets en introduisant ces langues maternelles dans l'enseignement formel.

Là-dessus, Akoha (2010 :104) fait deux propositions que nous partageons :

- Il s'agira d'abord d'introduire nos langues nationales comme des matières d'enseignement au même titre que les autres disciplines.
- Il s'agira ensuite d'introduire nos langues nationales comme véhicules du savoir, c'est-à dire enseigner les différentes disciplines dans nos langues.

Ce faisant, les apprenants pourront mieux comprendre ce qui leur s'enseigne, valoriser leur culture et les interférences fɔngbè / français ne s'observeront plus.

De plus chacun, du moins, chaque scolarisé saura lire et écrire sa langue puis pourra exprimer sans risque de se tromper ses besoins et ses aspirations.

Même s'il faut imposer le français, comme c'est le cas, il importe de laisser l'enfant entrer à l'école avec sa langue maternelle et progressivement le français lui sera enseigné. Car selon les expériences, la langue maternelle permet de vite comprendre la langue étrangère.

Dans notre cas, l'utilisation à l'école, à la maternelle comme au primaire du fɔngbè, accélerera l'acquisition du français. C'est ce qu'expriment les experts réunis au 9e colloque international sur les langues secondes:

"Qu'il soit reconnu que l'étude et la compréhension des langues africaines, loin de constituer un frein, apportent des éléments positifs irremplaçables à l'utilisation efficace des langues officielles" (cf M'po N'cha 2009:28).

Nous devons trouver les implications pédagogiques concrètes d'une approche méthodologique résolument centrée sur les langues du milieu.

Les enseignants de français dans les classes de seconde à Ouidah, doivent etre humbles en considérant la langue maternelle (le fɔngbè) des apprenants en tenant compte du milieu socio-culturel dans lequel les apprenants vivent et leur psychologie.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Cette partie sera consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats issus des enquêtes de terrain auprès de 100 élèves à raison de 25 élèves par établissement dans les quatre collèges retenus dans la ville de Ouidah.

3.1. Présentation des résultats

Nous présenterons les résultats suivants 4 niveaux selon le test de chaudenson (1996).

Ces 4 niveaux sont :

- La compréhension orale
- La production orale
- La compréhension écrite
- La production écrite

Ce test de Chaudenson permet de déterminer le Seuil Minimal Individuel de compétence (SMIC) des apprenants :

- Les francophones : ce sont des locuteurs du français qui possèdent une compétence reconnue comme minimal et qui sont considérés comme des locuteurs parfaits de la langue.
- Les francophonoïdes

  Ce sont des locuteurs du français qui approchent le SMIC francophone
- Les franco-aphones

Ce sont des locuteurs qui ne possèdent pas la compétence minimale et qui, d'ailleurs s'en éloignent.

A présent, passons à la présentation des résultats

Compréhension orale

Elle est composée de 3 exercices A, B et C (cf questionnaire sur le test de Chaudenson en annexe). Un total maximum de 100/100 doit être obtenu ou approché de près par tout locuteur pour que soit considéré comme atteinte 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 3 autres habiletés fondamentales.

Ainsi sur un total de 100 apprenants de la classe de seconde testés ou enquêtés :

- 95 peuvent être considérés comme ayant acquis les compréhensions d'un français oral minimal soit 95% de réussite. Leurs notes sont comprises entre 88 et 100 sur 100.

- 5 approchent cet intervalle pour avoir réuni chacun la note de 84/100.

A titre illustratif, voici quelques résultats de la compréhension orale :

Exercice A

Question 1 : Quel âge avez-vous ?

Réponse :

- J'ai 20ans
- 16ans
- 17ans

Question 2 : Vous habitez où ?

Réponse :

- Ganvè
- J'habite Fonsramè
- Tovè

Question 3 : Depuis quand y habitez-vous ?

- J'y suis depuis ma naissance /c'est- à dire depuis 1994
- 1993
- 1991

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

- Les mathématiques
- J'aime l'éducation qu'on me donne
- La philosophie

Question 7 : Quelle est votre distraction ?

- La lecture
- Le football
- La musique

Question 8 : Où avez-vous appris le français ?

- à l'école
- à l'école

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

Exercice C

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

Réponse

- Le test est bon quoi
- Ça me permet de connaître mon niveau

Q2 : Est- ce que le français vous semble une langue difficile ?

- une langue difficile
- très difficile mais eh !facile aussi
- cette langue est difficile, je ne la comprends pas même pas mes amis qui disent qu'ils l'aiment.

Commentaire sur la compréhension orale

95% des apprenants ont bien répondu aux questions sans hésitation. Ainsi nous pouvons dire que l'acquisition de la compréhension d'un français oral minimal est atteinte dans ces classes. Nous avons remarqué que la tranche d'âge des apprenants enquêtés se trouve entre 15 et 20 ans. Ce sont donc des adolescents. Et nous avons constaté qu'ils répondaient aux questions en toute tranquillité. Ils n'hésitaient pas à ajouter ''quoi'' ou ''eh'' à leurs discours. C'est la preuve qu'ils sont à l'oral mais également qu'ils manifestent leur adolescence.

- Tous ces élèves n'ont appris le français qu'à l'école.
- Il y en a qui ont avoué qu'ils ne comprennent pas le français depuis qu'ils ont commencé l'apprentissage de cette langue.
- 77 élèves ont souhaité que l'anglais remplace le français.
- 62 apprenants voudraient que le fon soit introduit dans le système éducatif car ils n'arrivent jamais à bien exprimer ce qu'ils pensent ou ce qu'ils ressentent.

Alors vu cette désaffection pour cette langue L2, comment l'enseignement du français peut- il être efficace et efficient ? L'enseignant sera en bute à des problèmes ; l'apprenant aussi.

Ceci explique le faible niveau des apprenants, une situation que tous les acteurs du système éducatif béninois déplorent.

Si déjà l'apprenant n'arrive pas à bien comprendre le français (langue d'enseignement et matière), comment pourra-t-il saisir les cours qu'on lui dispense ? Il y a donc problème.

Production orale

Cette rubrique comporte deux exercices (C et D) qui amènent les apprenants à réfléchir et à tester leur compétence, à produire oralement en français.

Sur les 100 apprenants :

- 36 ont obtenu des notes comprises entre 87,5 et 92,5/100, soit un pourcentage de 36% de réussite. Ces 36 apprenants sont considérés comme possédant la production d'un français oral fondamental.

-64 approchent cette habileté soit 64% (leurs notes sont comprises entre 80 et 86,50/100)

Quelques exemples illustratifs :

Exercice C

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

Réponse :

- J'ai mangé du riz
- J'avais dormi

- J’ai surveillé la nuit

Q2 : Qu’est-ce que vous ferez demain ?

- Je danserai
- J’irai à Miss Bénin 2011demain
- Au port

Q3 : Imaginez une fin pour les phrases suivante

a) Jean s’achètera une voiture si ….

Réponse :

- si Dieu lui donnera de l’argent
- s’il gagnait à la loterie
- s’il fut gagne man

b) S’il gagnait à la loterie, Jean….

- achètera une moto
- continua ses études
- construira une maison.

Exercice D

Nous présentons ici un texte qu’a produit oralement l’un des enquêtés.

‘‘Au lieu du marché’’

Il s’agit de 2 dames qui bavardent au marché. Elles ont fini d’acheter quand elles se sont vues. L’une **a déposé au sol le panier** qui gardait tout ce qu’elle a acheté. Mais un chien **a fait doucement** et a pris un gros sachet. Aussitôt la dame **a commencé par crier** : au secours ! Deux petits enfants **ont couru derrière le chien**. Mais il s’est enfui. Ne sachant plus quoi faire, la dame rentra avec **la colère dans le ventre.**

Commentaire sur la production orale.

36% seulement des apprenants ont pu passer ce test avec succès.

64% approchent cette habileté. Nous pouvons retenir que :

- la production orale des apprenants est carante :
- les élèves ne maîtrisent pas la concordance des temps
- les productions orales sont pauvres au plan lexical ; elles manquent de cohérence textuelle, la preuve en est le mauvais agencement des idées.
- On constate également que certains mots ont été mal prononcés.

Ex : Au lieu de dire marché [marʃe], certains prononcent [ma :ʃe] :

Il s'agit là de la **syncope** du son (R)

Au total, la production orale chez les apprenants souffre de cohérence lexicale, d'ordre logique. Des mots sont mal prononcés, certains sons étant avalés.

<u>La compréhension écrite</u>

Cette partie du test est composée de deux exercices E et F.

L'exercice E est un exercice à trous.

L'exercice F est un exercice de questions à choix multiple (QCM).

A l'issue du test, les résultats se présentent comme suit :

- 33% des apprenants disposent d'une compétence minimale en compréhension écrite. Leurs notes sont comprises entre 88 et 100/100.
- 67% approchent cette habileté. Leurs notes sont comprises entre 80 et 86/100.

Commentaire sur la compréhension écrite

33% des apprenants ont réussi le test avec succès. Cela veut dire que très peu de ces apprenants comprennent ce qu'ils lisent ou les questions écrites qu'on leur pose.

Au total

95% de réussite en compréhension orale contre 33% en compréhension écrite. L'écart est grand.

Ainsi les apprenants à l'écrit n'arrivent pas à trouver les mots justes ni à comprendre les textes que le professeur leur propose. Ceci aussi peut expliquer le faible niveau des élèves.

Production écrite

A l'issue de ce test, on note :

- 14 enquêtés ont produit un français écrit fondamental soit 14% de réussite.
- 86 approchent cette habileté, soit 86%.

Commentaire sur la production écrite

- 14% seulement ont réussi la production écrite et nous notions 33% en compréhension écrite.

Nous pouvons dire que nos apprenants sont faibles en production écrite. Ces apprenants comprennent mal les règles de grammaire, de ponctuation, de conjugaison et d'orthographe.

Résultat du questionnaire d'enquête adressé aux enseignants

Nous avons distribué 16 questionnaires mais nous en avons recueilli 12.

Donc c'est avec cet échantillon de 12 enseignants intervenant dans les classes de seconde dans les quatre collèges ciblés dans la ville de Ouidah que nous allons travailler.

L'ancienneté de ces enseignants dans les classes de seconde oscille autour de 5ans.

Sur les 12 enseignants :

Par rapport à la formation professionnelle :

- 3 enseignants ont une formation professionnelle ;
- 3 ont une maîtrise soit en LM soit en Linguistique ;
- 6 ont une Licence soit en LM soit en Linguistique.

Par rapport à la langue maternelle :

- 7 ont pour langue maternelle le fɔngbè
- 2 ont pour langue maternelle le maxi
- 2 ont pour langue maternelle le mina
- 1 a pour langue maternelle le baatonum

Mais tous ces 5 derniers locuteurs comprennent le fɔngbè et le parlent couramment.

A la question de savoir **si les apprenants utilisent des interférences linguistiques dans leurs productions,** tous les 12 professeurs ont répondu par l'affirmative soit 100%.

Quelques exemples :

‘’Tu as fait un peu ?’’Est la traduction en fɔn de :

A blo kpɛɖé á?

Tu / faire / peu / interro ?

Il mange bien la vie :

‘’é ɖò gbɛ ɖu wɛ gãji’’

Les réponses aux autres questions :

- ❖ 8 enseignants sanctionnent sévèrement ces interférences dans les compositions soit 66,66%
- ❖ 11 enseignants déclarent que les apprenants parlent au cours et à leur absence le fɔngbè
- ❖ tous les 12 enseignants sont unanimes que les apprenants ne font pas attention aux fautes de grammaire ni de conjugaison
- ❖ 3 enseignants avouent que la langue maternelle influence beaucoup le français
- ❖ mais 5 enseignants seulement reconnaissent que dans un contexte de bilinguisme, l’enseignant doit tenir compte :

- du milieu sociolinguistique des apprenants
- de la psychologie des apprenants surtout de ceux de la classe de seconde
- du milieu socio – culturel

Au niveau des difficultés rencontrées :

- ❖ Pourquoi, malgré vos multiples efforts, les apprenants ne maîtrisent toujours pas la langue ?

- 9 enseignants affirment que les apprenants parlent très peu français tant à l’école qu’à la maison et qu’ils ne lisent pas du tout
- 9 enseignants rencontrent des problèmes liés :

- A la psychologie des apprenants
- A leur faible niveau
- Leur difficulté à choisir les mots justes et adéquats
- Aux interférences qu’ils ne comprennent pas.

Commentaire sur ces résultats

100% des 12 enseignants reconnaissent que les apprenants usent d'interférences linguistiques dans leurs productions orales et écrites. C'est la preuve que la langue maternelle L1 influence la langue d'apprentissage L2.

Les résultats obtenus par le test de Chaudenson, le test ciblé et les réponses des professeurs enquêtés sont assez révélateurs et convaincants.

Alors les apprenants réfléchissent d'abord dans leur langue avant de traduire leur pensée en français. C'est un exercice qui perturbe la psychologie de l'apprenant. La conséquence en est qu'il désaffectionne la langue d'où le faible intérêt pour le français (cf réponses du test de Chaudenson)

- 91,66% des professeurs sont d'avis que les apprenants parlent au cours et en dehors de l'école leur langue maternelle

En conséquence, ces apprenants ne peuvent pas disposer de la compétence du français fondamental. Ceci s'explique par les résultats obtenus par le test de Chaudenson à savoir que nous avons entre 135 / 400 qui peuvent être jugés francophones.

Seulement peu de professeurs (5 /12 soit 41,66%) savent que l'enseignant doit tenir compte :

- du milieu sociolinguistique des apprenants
- de leur maturité
- de leur milieu socio – culturel

Nous postulons que le cadre sociolinguistique, la psychologie des apprenants et leur milieu socio culturel jouent sérieusement sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Ne pas tenir compte de ces paramètres handicape la cognition de l'apprenant. On lui impose une langue dont il ne connaît pas la culture.

Voilà où réside fondamentalement la difficulté à enseigner le français en seconde en contexte de bilinguisme (ici fɔngbè / français)

Sanctionner sévèrement les interférences linguistiques sans apprendre aux apprenants ce qu'ils doivent écrire, c'est décourager les apprenants, c'est briser en eux la dernière fibre littéraire.

C'est pourquoi, d'ailleurs, les apprenants lors des questions ciblées, souhaitent que les professeurs les comprennent et qu'ils soient souples dans l'appréciation de leurs productions, car le français n'est pas leur langue maternelle : «j'apprends depuis le CI (Cours d'Initiation) le français mais je ne le maîtrise pas toujours», affirme un enquêté

C'est une peine qu'exprime cet apprenant ; et cela interpelle tous les acteurs du système éducatif. S'il faut passer tout son cursus scolaire à apprendre une langue, qui plus est, sert de courroie d'enseignement et ne pas la comprendre, c'est un échec. Pendant tout ce temps jamais la langue maternelle n'est pas étudiée et c'est à peine que le locuteur arrive à la lire et à l'écrire. C'est une perte énorme car l'individu ne pourra jamais connaître véritablement sa culture, les richesses que comporte sa langue, la philosophie qu'elle véhicule.

3.2. Analyse des résultats

A l'issue des résultats des enquêtes et des commentaires faits sur chaque rubrique de l'évaluation de la compétence, peu d'apprenants de la classe de seconde disposent d'une compétence en français fondamental. Nous avons fait plusieurs constats :

- Les apprenants commettent beaucoup de fautes langagières et d'erreurs linguistiques
- Les productions des apprenants sont truffées d'interférences linguistiques.

3.2.1. Etude des fautes commises

L'analyse des résultats nous a permis de constater que les fautes commises par ces apprenants de seconde sont d'ordre grammatical, lexical et orthographique.

3.2.1.1. Fautes grammaticales ou syntaxiques

- **Sur l'axe syntagmatique**.

L'axe syntagmatique désigne selon Jean DUBOIS (1994) : « les relations existant entre des unités linguistiques qui apparaissent effectivement dans la chaine parlée »

Ainsi, on a :

L'addition

Ce sont des fautes qui rendent confus les énoncés. On les retrouve chez 18% des témoins à l'oral.

Exemples :

‘‘**Il s'est levé par son frère’’**

‘‘**Deux dames ont été par surprises par un chien’’**

Ces deux phrases sont confuses.

Les apprenants voulaient dire :

‘’Il s'est fait lever par son frère’’ ou simplement ‘’son frère l'a aidé à se lever’’.

‘’Deux dames ont été surprises par un chien’’.

- **Omission**

A l'oral certains mots sont omis :

Exemples :

- ‘‘**Il mangeait // appétit’’** au lieu de’’ il mangeait avec appétit’’

- ‘‘**Les élèves ne cessaient // regarder au dehors’’** au lieu de ‘’Les élèves ne cessaient de regarder au dehors’’

- **La redondance**

C'est, selon ‘‘ le Petit Larousse‘’ (1997 : 866) « le caractère d'un énoncé qui réitère sous plusieurs formes différentes un même trait signifiant ». On retrouve cette faute chez la plupart des témoins :

Exemples :

‘‘Il **en** a mangé **des mangues’**’

‘‘ Dans **cette maison**, il s'**y** est rendu’’

‘‘Je le lui ai dit de m'apporter le sac’’

- **Sur l'axe paradigmatique**

Selon Jean DUBOIS (1994) , 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).

Ces fautes sont :

- **Les Prépositions**

« Il s'apprêtait **de** partir » au lieu de « Il s'apprêtait à partir »

« Ils ont mangé **par** 1000 F » au lieu de « Ils ont mangé pour 1000 F »

« La dame a commencé **par** crier » au lieu de « La dame a commencé à crier » car on dit **''commencer à'' + verbe** et ''commencer **par'' + nom**

- **Les accords des verbes**

Près de 80% des apprenants de la classe de seconde accordent mal les verbes car en fɔn, il n'y a pas d'accord.

Les enfants **dansait** dans la cour.

Tout me **passaient** à l'esprit.

Tout le monde **parlaient**.

Ici l'enfant réfléchit dans sa langue car pour lui '' tout le monde'' exprime le pluriel (beaucoup de personnes) donc le verbe doit se mettre au pluriel. On observe aussi que les apprenants ignorent la règle grammaticale qui dit : 'Quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif.''

Exemples :

''Elle **est partie mangé''**

''Il **a failli écrasé** le chien''

- **L'accord des adjectifs et des participes passés**

80% des apprenants des classes de seconde n'arrivent pas à accorder les adjectifs. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'en fɔngbè il n'y a pas d'accord.

Mais il est surtout lié à la non maitrise de l'accord des adjectifs par les apprenants.

Exemples :

‘’Les **journées récréatifs** nous aident…’’

‘’ Les **femmes** sont **revenu**…’’

- **Les phrases complexes avec les pronoms relatifs ‘‘qui’’ et dont’’**

Exemple :

‘’La femme dont je parle m'aime’’

Mais les apprenants écrivent souvent :

‘’La femme **que** je parle m'aime’’.

‘’J'aime la femme **que** je parle’’.

Ce sont des énoncés non attestés en français.

3.2.1.2. Les fautes lexicales

Ce sont des fautes liées :

- **Aux interférences lexicales**

- **[mɛ̃trɛs]** pour ‘’**maîtresse’’**
- **[mɛ̃zɔn]** pour **‘’maison’’** car en fɔngbè toute voyelle après une consonne nasale se réalise nasalisée.

- **L'Apocope**

Selon DUBOIS (1994 : 43), **l'apocope** est « un changement phonétique qui consiste en la chute d'un ou de plusieurs phonèmes à la fin d'un mot ».

Exemple :

Par [pa :]

Toujours [tuju :]

Avenir [avəni :]

Il se manifeste différemment chez nos enquêtés selon qu'il est soit précédé d'une voyelle soit dans un agglomérat consonantique.

Le cas le plus fréquent est l'élision de [R] à l'intérieur des mots.

Exemples :

- Gardien [ga : djɛ]
- Parle [pa : l]
- bavardait [bava : d]
- NB : les deux points marquent l'élision de [R]

Le son [R] n'est souvent pas prononcé. Ceci s'explique par le fait que le fɔngbè est une langue à syllabe ouverte à structure : V, CV ou CCV.

- **La Syncope**

Le second cas est **la syncope** qui est le retranchement ou l'absorption d'un phonème, d'une lettre ou d'une syllabe à l'intérieur d'un mot.

Ceci se passe dans la majorité des cas dans les agglomérats consonantiques. Ainsi on a la disparition de [k] devant [t] dans [kt] et de [t] devant [s] dans [st].

- facture [fa : tyr]
- dictée [di : te]
- question [kɛs :jɔ]
- gestion [ʒɛs :jɔ]

- **Aux Interférences sémantiques**

Les apprenants emploient des mots à la place d'autres et ne restituent pas de ce fait l'idée exprimée.

Exemples :

E ɖù gã

Il/manger/chef/ '' il a mangé chef'' ou ''il a mangé pouvoir''

Si en fɔngbè, l'énoncé est juste, en français, par contre, il n'est pas attesté ; car **''on ne mange pas le pouvoir''**.

Mais l'apprenant n'a fait que traduire le fɔn en français. Il voulait dire : **''il est chef'' ou ''il est élu responsable''**

Il y a donc **influence de la langue fɔn** sur le français.

- Elle a déposé au sol le panier

E/ ze/ xasun /ɖo/ kɔmɛ

Elle /soulève/panier/dépose/sol/

En bon français, on dirait : ''Elle pose à terre son panier''.

- Il a fait doucement

E/ blo / dɛdɛ

Il/faire/doucement/

Il s'agit d'une transposition du fɔngbè en français. Car cette expression n'a aucun sens en français.

L'apprenant exprimait : « Le chien, avec prudence, s'est emparé du sachet »

- La dame rentra avec la colère dans le ventre

  Nawe /ɔ /lɛkɔ yi/ xwégbè/ kpo/ xomɛ sinkpo/

On devrait simplement écrire :

''Fâchée, la dame rentra'' ou '' Déçue, la dame rentra''.

Autres exemples : Les deux dames ''**disputaient''** pour '' **discutaient**''.

- Elles ''**se discutaient''** pour ''**discutaient''**
- ''calver'' pour ''calvaires''

- **Aux interférences morphosyntaxiques**

  Elles concernent les interférences relatives aux données syntaxiques et/ou morphologiques. Elles sont les plus nombreuses.

  Exemples :

  a)'***'Les élève vint me regardé''*** au lieu de '***'Les élèves vinrent me regarder''***

  b) '***'ils ont vendus la mèche''*** au lieu de '***'Ils ont vendu la mèche''***

3.2.1.3. Fautes orthographiques

Les apprenants se trompent très souvent sur la graphie de certains mots. 80% des témoins n'ont pas pu transcrire avec bonheur certains items qui leur ont été soumis. Il s'agit de :

a) ''Il s'est amusé''

Voici quelques transcriptions :

- ''Il sait amusé''
- ''Il sert amusé''

b) ‘‘Il sait s’amuser avec les enfants’’

Voici quelques transcriptions :

- ‘‘Il s’est samusé avec les enfants’’
- ‘’Il ses s’amuser avec les enfants’’
- ‘’il ces samusé avec les enfants’’

c) **Il a bu un jus de fruit vert dans un verre bleu vers 17h.**

Les réponses :

-‘’Il a bu un fruit ver dans un vert bleu vers 17h’’

- ‘’Il a bu un fruit vers dans un ver bleu ver 17h’’

d) **‘’Il était une fois un enfant a coupé le foie d’un animal’’**

Réponses :

- ‘’Il était **une foi** un enfant a couper **le fois** d’un animal’’.
- ‘’Il était **une foie** un enfant a couper **le foi** d’un animal’’.

On déduit de ces résultats que l’orthographe pose énormément problème aux apprenants.

- **La mauvaise graphie des mots.**

On a par exemple le redoublement ou non des consonnes à l’intérieur des mots : courrait ; bureau ; ocuppé ; atention grame ; appelle (nom) ; travaille (nom) ; arèter ; adition ; damme.

Les autres mots pêle-mêle : otonome ; vilin ; la gar ; dant ; soiré. Ces mauvaises graphies relèvent de la non- maîtrise de l’orthographe des mots.

- **L'élimination des accents ou unités suprasegmentales.**

  Nous avons par exemples : aupres ; etoile ; ete ; elève ; écolière ;…Mais nous avons aussi rencontré le mauvais usage de ces accents qui changent totalement le sens des mots employés. Ce sont, à titre illustratif : **tèmoin, armès, ècriture, étè, sociètè, dèçu, sèrieux.**

- **Le zézaiement**

  Exemples :

Certains témoins prononcent les **sons [s]** pour **[z]** et **[s]** pour **[ʃ]**

[zamɛ] pour **[ʒamɛ]** **''jamais''**

[zãr] pour [ʒ**ãr]** **''genre''**

[sɛrse] pour [ʃ**ɛr**ʃ**e]** **''chercher''**

Ce phénomène peut s'expliquer par le degré d'aperture des sons [**s]** et [**z]**

3.3. Validité des hypothèses

Ces résultats nous permettent de confirmer comme suit nos hypothèses de travail

Hypothèse 1

Les enquêtés ont transposé en français les réalités du kpasɛgbè. Ils réfléchissent d'abord dans leur langue avant transcription. Les deux langues n'ont pas la même structure syntagmatique ni paradigmatique. De là, l'on assiste aux interférences. Cette hypothèse est donc vérifiée.

Hypothèse 2

Les apprenants des classes de seconde commettent trop de fautes parce qu'ils ne maitrisent pas les règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison. Ce fait explique bien pourquoi ils développent une faible compétence en français surtout à l'écrit. Eux-mêmes ont avoué que l'orthographe du français est trop complexe.

Hypothèse 3

Les enseignants enquêtés ont affirmé, pour la plupart, qu'ils n'ont pas subi une formation psychopédagogique préalable. Ainsi, ils connaissent mal leur cible et par conséquent éprouvent d'énormes difficultés à les canaliser. De même, nombreux sont ceux qui ne savent pas que le milieu socioculturel et sociolinguistique influence la langue d'apprentissage. Alors, cette hypothèse se confirme. Les réalités socioculturelles de Ouidah influencent l'apprentissage du français L_2.

CHAPITRE 4: CONTRIBUTIONS A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SECONDE EN MILIEU FỌN : CAS DES COLLEGES DE OUIDAH.

L'analyse des résultats nous a permis de retenir que les apprenants des classes de seconde à Ouidah affichent une faible compétence à l'acquisition du français.

Leurs productions orales et écrites sont empreintes d'interférences morpho syntaxiques, des fautes d'orthographe et de conjugaison.

Le bilinguisme fɔngbè / français fait que l'on note dans les compositions ces interférences linguistiques inhérentes au contact de langues. C'est pourquoi nous demandons aux professeurs des classes de seconde d'apprécier les productions avec souplesse.

La didactique du français aujourd'hui demande de flexibilité. Nous sommes à l'ère des nouveaux programmes d'études où l'apprenant construit lui-même son savoir.

Le faible niveau des apprenants peut être corrigé par :

- de petits exercices comme le test de Chaudenson ou les questions ciblées que nous avons produites. Ces exercices permettent aux apprenants de retourner leurs méninges et de jauger leur connaissance. Dès qu'ils réalisent leur faiblesse, ils retourneront à leurs anciens documents où ils pourront réviser les règles grammaticales et orthographiques.

- des productions orales et écrites sur des faits ou événements (match de football, journées culturelles, visite d'une autorité dans l'établissement). Ces productions doivent être corrigées et faire l'objet d'appréciation par les autres apprenants

- inciter chaque apprenant à la lecture. C'est un moyen efficace de découverte, d'acquisition du savoir, d'amélioration de l'expression…

Mais seulement, voilà ! Les apprenants développent une contre - performance face au français. Le doigt accusateur doit être pointé vers la politique linguistique du Bénin. Du coup ce sont les décideurs qui sont interpellés. Ceci repose la problématique de la promotion de nos langues maternelles, de leur valorisation qui passe par leur insertion dans le système éducatif formel.

Aujourd'hui les contextes ont changé. Les champs de formations doivent également suivre. C'est pourquoi, comme un plaidoyer, AKOHA (1999 : 97) s'écrie : « dans un premier temps, il s'agira de mettre sur pied une équipe pluri disciplinaire composée de personnalités de l'Education Nationale reconnus pour leurs compétences, leur intégrité morale, leur patriotisme et leur dévouement, et de confier à cette équipe le soin de penser, de planifier, d'expérimenter et d'évaluer toutes les actions qu'exige ''l'Enseignement primaire obligatoire'' prescrit par la constitution. Au-delà de la recherche des moyens, il revient à cette équipe de déterminer les objectifs pédagogiques en fonction du type de citoyen béninois que nous voulons former : elle vise ensuite à définir les contenus des programmes d'enseignement et à superviser l'élaboration des manuels scolaires adaptés à ces nouveaux programmes»

C'est vrai qu'un effort a commencé dans ce sens. Il s'agit de la mise sur pied par le gouvernement du Bénin du **Haut Conseil de l'Education**. Certainement des actions se mènent. Mais elles ne sont pas visibles sur le terrain. C'est que cette équipe doit être débarrassée de toute contrainte politique pour qu'elle puisse être autonome pour prendre des décisions utiles pour l'avenir de notre école. Mais avant la question de langue et la refonte des programmes actuels, les NPE doivent faire l'objet d'un forum qui aplanisse tous les nouveaux

objectifs pédagogiques, facteurs accélérateurs du système éducatif. Ce forum doit repréciser à grand trait l'orientation pédagogique à suivre.

En tout état de cause, il s'agira de tenir compte de la situation de bilinguisme dans laquelle les apprenants sont baignés, un bilinguisme où la langue d'apprentissage L2 (le français) se taille la part du lion. Il faut inverser la tendance. Pour AKOHA (1999 ; 98) : « il convient de tirer leçons de tous les errements du passé et de nous doter d'un projet de société réaliste et cohérent, assortie d'une stratégie de mise en œuvre claire et précise »

4.1. La psychologie de l'apprenant et son milieu socio culturel.

- la psychologie de l'apprenant

C'est ce qui fonde sa personnalité. Alors l'ignorer, c'est bafouer cette personnalité. C'est pourquoi nous recommandons :

- la formation psychopédagogique des enseignants
- le recyclage périodique de ces enseignants
- les apprenants doivent faire l'objet d'attention soutenue par les enseignants qui doivent leur dispenser le cours de français notamment en classe de seconde
- ces classes de seconde doivent être confiées à des enseignants expérimentés capables de sensibiliser les apprenants, de leur prodiguer des conseils et d'attirer leur attention sur les risques de leurs agissements

L'enseignant doit comprendre que c'est au niveau de cette psychologie que tout se joue au cours de l'apprentissage. En conséquence, il doit veiller :

- au paramètre psycho moteur et psycho affectif de l'apprenant
- à la psycholinguistique de l'apprenant. Car c'est une fibre très importante qui permet de connaître les comportements verbaux de l'apprenant.

Ceci appelle le cognitivisme. C'est une doctrine selon laquelle les facultés de l'homme sont liées à la cognition (connaissance ou processus par lequel un organisme acquiert la conscience des données de son environnement).

Vygotsky (1987 et 19973) et Chomsky (1971 et 1996) ont montré que ''l'intelligence se développe grâce à des outils psychologiques et à la grammaire mentale''.

L'enseignant doit agir sur le système cognitif de l'apprenant, c'est-à-dire le système complexe de traitement de l'information capable d'acquérir, conserver et transmettre des connaissances. Les dispositions cognitives et métacognitives des apprenants sont liées aux facteurs psycholinguistiques de la langue maternelle L1.

L'accent doit être mis sur le constructivisme (théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale) et le socioconstructivisme (constructivisme qui met l'accent sur les paramètres d'ordre social et culturel)

Les principes de base du constructivisme sont :

- apprendre est une recherche de sens
- comprendre le sens exige de comprendre le tout comme ses parties, parties qui doivent être comprises dans le contexte du tout
- pour enseigner correctement, il faut comprendre les modèles mentaux que les apprenants utilisent pour percevoir le monde et les hypothèses qu'ils font pout soutenir ces modèles
- dans le contexte de bilinguisme et de multilinguisme, il est très important de se baser sur le constructivisme culturel qui prend en compte les influences culturelles (coutume, religion, langue, comportement, etc.) pour mieux apprendre le français (cf Gbaguidi 2008 :17)

- **4.2. Le milieu socio culturel**

L'enseignant doit tenir compte du cadre culturel de l'apprenant et savoir qu'il influence son apprentissage.

Et comme le conseille Gbaguidi (2008 :118) qui écrit : « Nous postulons qu'il faut mettre l'accent sur la culture au cours de l'apprentissage car enseigner, apprendre et acquérir une langue, c'est aussi acquérir une culture. Il est important que les apprenants étudient le français à partir des données endogènes émanant de leur culture. Il ne saurait avoir développement économique sans développement culturel. C'est la raison pour laquelle nous réitérons notre idée selon laquelle au Bénin, le français doit être enseigné à partir des données culturelles. »

Ainsi l'enseignement du français doit prendre en compte l'environnement culturel de l'apprenant.

- **4.3. L'Approche didactique**

- ***La méthode contrastive***

Elle consiste à utiliser simultanément les deux langues en partenariat (L1/L2).

Les enseignants doivent faire recours à la langue L1 pour apprendre la langue seconde L2. Elle rend plus aisée l'acquisition de L2.

Dans les classes de seconde, nous suggérons que les enseignants expliquent certaines expressions françaises en fɔn et qu'ils aident les apprenants à traduire des expressions fɔn en français en gardant l'idée contenue dans ces expressions et non les traduire mot à mot.

- ***la méthode audio – orale***

Elle consiste à écouter et à produire oralement. Cela permettra de développer non seulement l'écoute active de l'apprenant mais aussi son dynamisme à restituer à l'oral ce qu'il a entendue.

- ***la méthode de transfert Grammatical.***

Elle est basée sur la vision selon laquelle c'est un utilisant et en faisant fonctionner la langue qu'on apprend sa grammaire et non par le simple fait d'apprendre les règles grammaticales.

4.4. La graphie des mots

Pour ce qui concerne l'orthographe des mots, le français est une langue difficile à écrire. Et c'est pourquoi Masson (1991), en réclamant la réforme de l'orthographe de cette langue, s'indigne : « d'abord, l'orthographe française est difficile et quasiment impossible à mémoriser pour un être humain normal. Ensuite, pour bon nombre de ses règles, il est parfaitement logique d'avoir trois orthographes différentes pour le mot "verre / ver / vers" selon qu'il s'agit de "boire", "pêche" ou ‘'déclamer'' ; pourquoi écrire charrue avec deux r et chariot avec un r ou imbécile avec l et imbécillité avec deux ll ? (…) Une réforme de l'orthographe ne serait donc pas une catastrophe.»

C'est pourquoi nous proposons que :

- *tous les enseignants intervenant dans les classes de seconde mettent au tableau tous les mots jugés difficiles orthographiquement pour les apprenants d'où l'interdisciplinarité que réclament les NPE ;*
- *qu'ils corrigent sur les feuilles de composition les mots mal orthographiés par les apprenants ;*

- *que les professeurs de français fassent un inventaire des mots toujours mal orthographiés pour permettre aux apprenants de les lire ;*
- *que ces apprenants, habitués déjà aux recherches par l'application des NPE, retrouvent les mots dont la graphie leur pose problème.*

Nous postulons que, vu la contre performance de ces apprenants en conjugaison, cet enseignement soit repris à travers des exercices de maison qu'il faut multiplier.

4.5. L'approche sociolinguistique

Le cadre sociolinguistique de l'apprenant joue énormément dans l'enseignement- apprentissage d'une langue seconde.

Le cadre sociolinguistique de Ouidah est un milieu multilingue avec pour langue véhiculaire le fɔngbè.

La sociolinguistique propose les besoins d'expression dans la société. Donc les populations doivent sentir la valorisation de leurs langues qui passe par leur insertion dans le système éducatif.

Nous postulons que les langues nationales et le français collaborent ; qu'elles se retrouvent dans toutes les disciplines comme des véhicules linguistiques pour enseigner les autres langues.

L'UNESCO soutient qu'il faut accorder de l'importance à toutes les langues maternelles. C'est une vision partagée par le LABO-GBE(International), l'INIREF, le LABODYLCAL, le laboratoire de philologie, etc.

Les recherches des experts de l'UNESCO ont montré que l'on apprend mieux dans sa langue maternelle, et que celle-ci prépare et complète l'apprentissage d'une autre langue.

Synthèse

Au total, le français demeure pour les apprenants une langue difficile avec beaucoup d'embarras.

Ils ne font pas preuve de compétence lexicale ni grammaticale suffisante. Ainsi l'enseignement du français en seconde constitue un problème.

CONCLUSION

La ville de Ouidah est un milieu sociolinguistique dominé par le kpasɛgbè, une variété dialectale du fɔngbè d'Abomey. Les quatre collèges ciblés sont fréquentés à 96% par les apprenants autochtones parlant cette langue. Ils s'en servent dans toutes les situations de communication. Agés de 15 à 20 ans, ces apprenants sont des adolescents qui ont des comportements verbaux différents de ceux des classes de troisième. Leur psychologie change. La mentalité devient autre.

Au contact du français dont ils se servent peu, des interférences linguistiques naissent. Les apprenants transposent dans leurs productions des faits de langue issus de leur culture.

Nous nous sommes fixé alors pour objectif d'étudier et d'analyser les interférences linguistiques présentes dans les productions orales et écrites des apprenants et de déceler les problèmes que pose l'enseignement du français en classe de seconde en milieu fɔn : cas de Ouidah.

Pour parvenir à cette fin nous avons effectué des enquêtes sociolinguistiques, puis soumis les apprenants de seconde tant au test d'évaluation de Chaudenson (1996) qu'aux questions ciblées suivant les codes oral et écrit.

Au terme des résultats, nous avons constaté que :

- Les apprenants développent assez de compétence à l'oral mais qu'ils ont des difficultés de compréhension orale et écrite du français fondamental ce qui fonde le faible rendement que les enseignants désapprouvent ;
- Ils ne maitrisent pas les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison ;

- Ils éprouvent de difficultés à choisir les mots justes et à restituer en français leur pensée ;
- Ils utilisent dans leurs productions trop d'interférences linguistiques qui, parfois, empêchent les enseignants de les comprendre ;
- La plupart des apprenants commettent des fautes syntaxiques, morphosyntaxiques, sémantiques, phonétiques, orthographiques ;
- Nombre d'enseignants ignorent que la langue maternelle L1 (ici le fɔngbè) influence énormément la langue d'apprentissage L2 (le français) et qu'ainsi ils apprécient mal les productions des apprenants ;
- Ils ne savent pas que le contexte socioculturel et sociolinguistique de l'apprenant importe beaucoup dans l'enseignement-apprentissage ;
- Des enseignants ignorent que la psychologie des adolescents est à prendre au sérieux au cours de toute situation d'apprentissage, en l'occurrence celle des apprenants des classes de seconde qui se voient adultes parce que désormais en pantalon et nantis du BEPC.
- Le niveau des apprenants baisse dangereusement.

Ces nombreux problèmes qui minent l'enseignement du français en seconde ont plusieurs causes :

- La marginalisation des langues maternelles béninoises et, pour ce qui nous concerne, le fɔngbè ; ces langues ne sont pas introduites dans le système éducatif béninois ;
- Les conditions d'enseignement qui ne sont toujours pas favorables ;
- La pléthore des effectifs dans les classes ;
- Le recrutement d'enseignants non qualifiés.

-Pénurie ou absence de matériels didactiques

-La méconnaissance du milieu socioculturel qu'est Ouidah

Pour remédier à ces maux, dans la perspective de notre contribution à l'enseignement du français en seconde en milieu fɔn à Ouidah, nous avons fait des propositions. Entre autres, nous avons préconisé :

- La méthode contrastive pour permettre aux apprenants de mieux acquérir L2 ;
- La pédagogie différentielle de l'enseignement du français car inexistante au Bénin où cette langue est enseignée comme langue maternelle (Gbaguidi 2008 :219) ;
- La formation psychopédagogique des enseignants et surtout de ceux devant dispenser les cours de français en seconde ; ces enseignants doivent avoir préalablement reçu une formation académique en Linguistique ou en Lettres Modernes ;
- La motivation des apprenants qui passe par des conseils pratiques, des exercices motivants, une écoute active et la disponibilité des professeurs ;
- La considération des contextes socioculturel et sociolinguistique des apprenants car on ne saurait réussir l'enseignement du français à Ouidah en ignorant le fɔngbè (le kpasɛgbè) ;
- La promotion et la valorisation des langues maternelles à travers leur insertion dans le système éducatif béninois ; ainsi les apprenants pourront exprimer facilement leurs pensées ;
- La prise en compte de la psychologie des apprenants en tant qu'adolescents ;
- Il faut puiser dans le milieu culturel de Ouidah pour aider les apprenants à vite acquérir le savoir et à apprendre le français. Mais cette langue, malgré toutes les conditions qui lui sont offertes, n'est jamais comprise à cause de sa complexité, de son système orthographique et de sa subtilité. C'est pourquoi Midiohouan (2002) déclare : « malgré son importance, reconnue de tous, dans le fonctionnement de l'Etat, le prestige du français est en train de s'effriter avec le

temps…L'attachement viscéral de l'écrasante majorité des Béninois à leurs langues nationales fait de celles-ci, à la faveur de l'effritement du prestige du français, les langues les plus utilisées. » ;

- La littérature orale étant enseignée en seconde, nous postulons qu'un accent particulier soit mis sur le conte et les proverbes fɔn à produire à l'oral et à l'écrit ;
- Une planification et un aménagement linguistiques s'imposent au Bénin. Les langues maternelles sont très importantes dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'apprenant.

Nous postulons que les apprenants connaissent la structure syntagmatique et paradigmatique de leur langue afin d'éviter les fautes sémantiques et morphologiques.

Ce travail n'aura pas certainement comblé toutes les attentes. Mais il propose des pistes de réflexion pour la didactique du français en seconde en milieu fɔn comme la ville de Ouidah.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1-Ouvrages généraux

- Anonyme : Constitution de la République du Bénin, décembre 1990.

- Calvet, Louis-Jean et Dumont, Pierre: 1999, L'enquete sociolinguistique, L'Harmattan, Paris, 191 p.

- Dubois, Jean : 1973, Dictionnaire de linguistique, Ed. Librairie, Larousse, Paris, 516p.

- Dubois, Jean et Lagane, R. : 1976, Comment apprendre le français 4e/3e, Paris, Larousse, 239p.

- Dubois, Jean et al. : 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, 514p.

- Ducrot et Todorov : 1972, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Edition du Seuil, Paris, 470p.

- Dumont, Pierre : 1990, Le français langue africaine, Paris, L'Harmattan, 175p.

- Durkheim, Emile : 1973, Education et Sociologie, PUF, Paris ; 2e Edition.

- Capo, Hounkpati B.C.: 1991, A comparative phonology of gbe, Berlin et Garome, LaboGbe. Cotonou.

- Galisson, Robert & Coste, Daniel : 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 61p.

- Gbéto, Flavien : 2000a, Du système verbal à la conjugaison française : le recours aux désinences et bases verbales, Inédit.

- Gbéto, Flavien : 2000b, Les emprunts linguistiques d'origine européenne en fɔn (Nouveau Kwa, Gbe: Bénin): une étude de leur intégration au plan phonético-phonologique, Koln, Rudiger Koppe Verlg, 90p

- Gbéto, Flavien: 2008, Dictionnaire étymologique des emprunts en langue fɔn, CASAS, Afrique du Sud

- Gbéto, Flavien: 2011, ''Où en sommes-nous, depuis 1960, au niveau du développement des langues de nationalités au B&nin, soclede tout développement?", Communication, 16p.

- Grevisse, M.: 1986, le bon usage, 12e édition refondue par Andé Goosse, Paris, Duculot, 1768p.

- Saussure (de), Ferdinand: 1973, Cours de linguistique générale, Paris, Payot, 510p.

- Benveniste, Emile: 1974, Problèmes de linguistique générale, Gallimart, Paris.

- Martinet, André: Eléments de linguistique générale, Collin, n°349, 223 p.

- Calvet,Louis-Jean: 1974, Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie, Paris, Payot, Coll. Petite bibliothèque, 352 p.

- Calvet, Louis-Jean : 1987, La guerre des Langues et les politiques linguistiques, Paris, Ed. Payot,328 p.

2- Ouvrages spécifiques

- Akoha, Bienvenu : 2010, Structure générale des langues: français, langues africaines, Edition OGW, Abomey-Calavi,123p.

- CENALA/AIF: 2003, "Atlas et études sociolinguistiques du Bénin''

- Chaudenson, Robert: 1996, Vers un outil d"évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone, collection Langues et Développement, Paris, Didier Erudition, 267p.

- Chaudenson, Robert: 1997, L'évaluation des compétences linguistiques en français: le test d'Abidjan, Collection Langues et Développement, CIRELFA-Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Erudition, 206 p.

- Lê̂ Thanh Khoi: 1967, L'industrie de l'Enseignement, Les Editions de Minuit, Paris, 128p.

- William, F. Mackey: 1976, Bilinguisme et contact des langues, Ed. Klinckseick, Paris 534p.

3- Mémoires et thèses

- Adjanohoun, Maxime : 2000, Préférence linguistique et syntaxe des alternances interphrastiques dans les discours bilingues fɔn/français, mémoire de DEA, EDP-FLASH-UAC, 97p.

- Ahodékon, C. : 1998, L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : le cas des adultes, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UNB, 76p.

- Akoha, Bienvenu : 1990-1991, Syntaxe et lexicologie du fɔngbè, thèse de doctorat d'Etat, Paris Sorbonne Nouvelle.
- Emmanonhoué, Yves-Florent : 2006, Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des élèves du niveau troisième du CEG 1 de Ouidah, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UAC, 91p.

- Djihouessi, Blaise : 1992, Didactique du français et situations d'enseignement / apprentissage : cas du Bénin, mémoire de DEA, Paris III Sorbonne, 97 p.

- Gbaguidi, Julien K. : 2008, Taxinomie et analyse des erreurs linguistiques des élèves fonphones en apprentissage du français : pour une approche linguistique et pragmatique en didactique des langues, thèse de doctorat unique, EDP-FLASH-UAC, 300p.
- Gbogblénou, Rhétice : 2004, Identité culturelle et apprentissage du français dans les lycées et collèges de Cotonou : implications socio-culturelles pour les apprenants, mémoire de maitrise, DSLC-FLSH-UAC, 78p.
- Houinton, Edmond : 2008, La connaissance de l'adolescent pour la réussite de l'enseignement, mémoire de CAPES, ENS Porto Novo UAC, 71p.
- Hounsa, M.M. : 2008, La gestion des interférences linguistiques en classe de français en contexte multilingue au Bénin, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UAC, 87p.
- Ohoun, Ernest : 2001, Maitrise de la langue maternelle comme condition favorable à tout apprentissage à la maitrise d'une langue seconde, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UAC, 76 p.
- Olou, Abraham : 2008, Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des élèves du niveau terminal du CEG de Godomey, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UAC, 122 p.

- Kouassi, D. : 2002, L'évaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : le cas des écoliers, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UNB, 72 p.

- M'po N'cha, Mouhamadou : 2009, Bilinguisme baatɔnum/français : contribution à l'enseignement du français en milieu baatɔnum, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UAC, 73 p.

- Tossou, Cosme : 2005, Typologie des fautes de français chez les apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire : cas du CEG 1 de Comè, mémoire de maitrise, DSLC-FLASH-UAC, 68 p.

4- Articles

- Akoha, Bienvenu : 1999, « Le français au Bénin : grandeur et vicissitudes », in Langage et Pédagogie n°9, pp.76-99.

- Akoha, Bienvenu : 1999, « Le français et la promotion des langues africaines », in Langage et Pédagogie n°9, pp.6-18.

- Bada, Médard Dominique : 2004 « Développement des langues béninoises : mythe ou réalité ? », in ROADEL, vol.2, pp 31-44.

- Bada, Médard Dominique : 1996, « Evaluation des compétences linguistiques en français » in Test d'évaluation des compétences linguistiques en français, Paris, Didier Erudition, pp. 23-29.

- Bada, Médard Dominique : 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.

- Bada, Médard Dominique : 2009, « Enseignement des langues nationales à l'université d'Abomey-Calavi : problèmes et perspectives », in Langues africaines dans l'enseignement au Bénin : problèmes et perspectives, Pub. Labo Gbé n°9, CASAS Book Série n°68, pp.26-38.

- Capo, Hounkpati B.C. : 2004, « Multilinguisme, recherche scientifique et appropriation du savoir au Bénin », in ROADEL, vol.2, pp13-29.

- Capo, Hounkpati B. C. : 2002, « Enseigner, apprendre ou apprendre le / en français en contexte multilingue. » in Cahiers d'Etudes Linguistiques, n°6, pp. 21-31.

- Cruz (da) Maxime : 2003, Politique linguistique : sens et pertinence, communication présentée à l'atelier international sur « multilinguisme et politique linguistique » organisée à Niamey (Niger) du 16 au19 décembre 2003 par l'institut de l'UNESCO pour l'éducation.

- Djihouessi, Blaise : 2009, « Problématique du médium d'enseignement en contexte scolaire multilingue ; quelles solutions pour une éducation de qualité » in ''Langues et politiques de langues au Bénin'' Toussaint Y. Tchitchi (s/d), les Editions ablɔɖè/UAC, pp. 105-137.

- Garga, M. : 2002, « La langue française va mal en Afrique » in Le français dans le monde, n°4, novembre 2002, pp. 17-22.

- Conceiçao, Yves-S.M. : 2007, L'Enseignement des langues nationales dans le système éducatif formel, Forum sur le secteur de l'éducation, Cotonou.

- Gbaguidi, Julien : 2007, Aspects psycholinguistiques et cognitifs des erreurs orthographiques liées à l'homophonie chez les apprenants

fonphones, communication présentée au premier colloque de l'UAC des sciences, cultures et technologies, du 25 au 29 juin 2007 au campus d'Abomey-Calavi.

- Tossa, Comlan Zéphirin : 1997, ''Une école nationale sans langues nationales'', Dossier préparé pour l'Institut National pour la formation et la Recherche en Education, Cotonou, 147p.

Sur internet

Consulté le 2juillet 2012

http:// www.annuaire-mairie.fr/ville-ouidah.html

http://www.annuaire-mairie.fr/ville-bohicon.html

Consulté le 6 juillet 2012

http://www.annuaire-mairie.fr/ville-abomey.html

ANNEXES

ANNEXE 1

TEST DE CHAUDENSON

I - COMPREHENSION ORALE

Exercice A

Q1 : quel âges avez-vous ?

Q2 : vous habiter où ?

Q3 : depuis quand y habiter-vous ?

Q4 : est ce que vous êtes allé(e) ailleurs qu'à (réponse de Q2) ?

Q5 : combien de temps est-ce vous êtes allé à l'école ?

Q6 : pourquoi n'être vous pas aller à l'école ? (si le sujet a répondu à la question précédente qu'il n'y était pas allé) ou qu'est-ce vous avez aimé à l'école ? (s'il y est allé).

Q7 : Quel est votre métier ?

Q8 : Où avez- vous appris le français ?

Q9 : Vous parler sûrement d'autres langues que le français ?

Q10 :Qu'est-ce que vous faites quand vous ne travaillez pas ?

FICHE SIGNALETIQUE

NOM :

PRENOM :

DATE ET LIEU DE NAISSANCE :

ADRESSE :

MARIE (E) :

NOMDRE D'ENFANTS :

AGE DES ENFANTS :

PROFESSION :

ETUDES :

LANGUES PRATIQUEES :

Exercice B : voici une image. On va te proposer une série de phrase (concernant cette image). A toi de voir si elle corresponde à cette image. Réponds par vrai où faux. Voici un premier exemple : "il y a un homme et des femmes sur cette image " –"faux".

P1 : On voit derrière un buisson une petite maison qui possède plusieurs fenêtres.

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

P 3: La jeune fille passe à toute allure sur un vélo.

P4 : Il y a un arbre et un buisson derrière la dame qui vend des fruits.

P5 : Les fruits que la marchande vend sont posés par terre.

P 6 : la vendeuse propose des bananes qu'elle à déposées dans une cuvette.

P7 : La petite écolière qui dit bonjour en levant le bras marche pied nus.

P8 : La marchande vend plusieurs sortes de fruits.

P9 : La vendeuse salue l'écolière en lui faisant un signe de la main.

P10 : La jeune fille à la mobylette achète des fruits à la marchande.

II-PRODUCTION ORALE

Exercice C : Répondez aux questions ou effectuez les tâches indiquées sur les cartes

(Les cartes sont disposées devant le témoin, la face qui porte le texte étant caché ; le témoin les choisit les unes après les autres mais le texte que porte chacune d'entre elle doit lui être lu)

Q1 : qu'est- ce que vous avez fait hier ?

Q2 : qu'est-ce vous ferez demain ?

Q3 : A vous de me poser deux questions différentes et qui, bien sûr, ne soient pas celles que je viens de vous poser

Q4 : Imaginer une fin pour les phrases suivantes :

Jean s'achètera une voiture si....

S'il gagnait à la loterie, jean .....

Q5 : Expliquer comment on fait pour aller.... (Choisir le lieu de destination selon les situations (où la personne habite, où elle travaille où elle va à l'école, etc.)

Q6 : Terminer la phrase suivante :

Elle met le couvercle sur la marmite pour que....

Q7 : Après avoir bien regardé Jean et Marie, les deux personnages représentés, compléter la phrase suivante : Jean est ....grand que Marie, mais il est .....gros.

III- COMPREHENSION ECRITE

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

Hier, mes parents ont appelé un menuisier pour réparer une porte qui grinçait mais quand il est ..... il s'est aperçu qu'il avait oublié tous ses ..... chez lui. Alors, il y est_____ pour les_____ Après avoir repris sa boîte, il est revenu chez mes ..... Mais mon père avait réussi à réparer la ..... tout

.....Alors, il l'a renvoyé en lui disant qu'il n'avait plus ..... de lui .de plus, le pauvre menuisier qui s'était dérangé pour rien, s'est ..... la jambe en tombant. .....malchance !

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

On se demande beaucoup actuellement s'il est bon ou mauvais que les femmes aient un métier. Les avis sont partagés. Les adversaires du travail des femmes pensent que celui-ci nuit à l'éducation des enfants, qui risquent d'être mal élevés si on ne s'occupe pas assez d'eux. De plus dans un pays où il y a du chômage les femmes qui ont une profession peuvent être accusées de voler le travail des hommes, alors que leur place normale est à la maison. Selon les défenseurs du travail des femmes, on peut très bien s'organiser pour garder les enfants, pendant que la femme exerce son travail. De plus, la garde d'enfants crée justement des emplois.

Pour répondre, mettre une croix dans la case choisie

Q1 : Choisissez un titre pour ce texte parmi ces propositions

□ La garde des enfants

□ Le chômage

□ Le travail des femmes

□ L'éducation

Q2 : Quelle est la phrase qui résume le mieux le sens du texte ?

□Les adversaires du travail des femmes pensent qu'une femme qui à un métier élèvera mal ses enfants.

□Les adversaires du travail des femmes pensent qu'une femme qui a un métier élèvera bien ses enfants.

□Les adversaires du travail des femmes pensent que la garde des enfants crée des emplois

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

Quand il n'y a pas assez de travail dans un pays, certains souhaitent que les femmes ne travaillent pas.

□ Oui □ non □ je ne sais pas

Q4 : la phrase suivante correspond-elle au sens du texte ?

Tous les hommes pensent que les femmes doivent rester à la maison.

□ Oui □ non □ je ne sais pas

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

Tout le monde pense qu'une mère peut faire garder ses enfants pour pourvoir exercer un métier.

□ Oui □ non □ je ne sais pas

IV- PRODUCTION ECRITE

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

Q1 : je trouve dangereux de _____le plein d'essence en fumant une cigarette.

- ☐ ferai
- ☐ faisais
- ☐ faire
- ☐ fais

Q2 :si tu dois être opéré, il ne faut ni boire_____ manger.

- ☐ ni
- ☐ ne
- ☐ pour
- ☐ sans

Q3 : j'ai passé toute _____enfance en Afrique

- ☐ ma
- ☐ mon
- ☐ son
- ☐ leur

Q4 : Si tu as très mal aux dents, il faux vraiment que tu _____chez le dentiste

- ☐ va
- ☐ ailles
- ☐ iras
- ☐ aller

Q5 : j'espère que tu _____ demain.

- ☐ pourrais partir
- ☐ as pu partir
- ☐ pouvais partir
- ☐ pourras partir

Q6 : j'ai cueilli plusieurs fruits j'_____ ai donné deux à mon petit frère

□ en

□ lui

□ y

□ les

Q7: Je n'ai pas du tout aimé le livre _____tu m'as prêté

□ qui

□ que

□ dont

□ où

Q8 : J'ai oublié_____ apporter mes affaires.

□ à

□ pour

□ d'

□ lui

Q9 : Ils connaissent bien l'Angleterre parce qu'ils _____ ont vécu pendant dix ans.

□ en

□ y

□ là

□ n'

Q10 : l'avion a atterri à Paris _____ 13 heures 31 minutes et il repartira pour Londres vers 16 heures

□ à

□ vers

□ dans

□ jusqu'à

Exercice H : Racontez l'histoire présentée par les images suivantes

Préciser qu'il faut raconter l'histoire représentée et ne pas se contenter de décrire ce qu'il y a sur les images. Il faut mettre la ponctuation.

V- COMPREHENSION ORALE

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

Q2 : vous m'avez dit tout a l'heure que vous parliez plusieurs langues, quand est-ce que vous parlez ces langues ?

Q3 : Est-ce que le français vous semble une langue facile, difficile ... ?

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

Q5 : On dit que bientôt on ne parlera plus le français en Afrique/Tunisie et qu'i sera remplacé par l'anglais. Quelle est votre opinion là-dessus ? Ou que pensez vous de l'enseignement du créole à l'école ?

ANNEXE 2

Quelques productions par rapport aux questions ciblées.

Difficulté linguistique

R1: Oui

R2: Oui parce que les mots sont comme pour moi trop difficile

R3: Non

R4: Oui

R5: Oui

R6:

- Oui
- Non

R7: Parfait

R8: Anglais

• Parce que l'Anglais est très facile et c'est la 4ème langue mondial

• Parce que le Français est très difficile

R9: Oui

- Vrai
- Vrai
- Vrai
- Vrai

R10: Je propose aux professeurs de mieux corriger mes copies un bon éclaicissement dans mes devoirs.

Difficultés linguistiques

B_1 - Oui

B_2 - Oui, parceque je ne comprend pas les mo

B_3 - Nom

B_4 - Oui

B_5 - Oui

B_6 -
- Oui
- Oui

B_7 - Parfois

B_8 - Le Français
- parceque l'Anglais est difficile et quand on
perle Français à coté de moi je suis heureux

B_9 - Nom
- Nom
- Oui

B_{10} je propose au professeur de ne pas corriger les fau
les natures.

R_1 Non

R_2 Non : parce ce que je maîtrise bien les mots.

R_3 Oui

R_4 Oui

R_5 Oui

R_6

- Oui
- Non

R_7 parfois

R_8 L'Anglais

- parce ce que l'Anglais est très facile et est la premi
  langue mondiale
- parce ce que le Français est difficile.

R_9 - Oui
Vrai
Vrai
Vrai
Vrai

R_{10}

Je propose au professeur d'essayer de me comprendr
Et de lire patiemant ma copie.

U
19

Difficultés linguistiques

R1 : Oui

R2 : Oui Vrai

R3 : Non

R4 : Non

R5 : Oui

R6 : - Oui
- Non

R7 : Oui

R8 : L'Anglais

- Non
- Oui

R9 : Oui

- Oui
- Oui
- Oui
- Vrai

R10 : Je propose au proffeseurs dans le but de mieux corrige ~~les~~ m'est copie que de bien lire ~~a~~ mes copies, et si de fais des erreurs qu'il écrire la note dont je m'intient c'est à dire la note qu'il me faut.

2

Difficulté linguistique

R_1: Oui

R_2: Oui : Parce que je ne comprend Pas bien les mots

R_3: Non

R_4: Oui

R_5: Oui

R_6:

- Oui
- Non

R_7: Parfois

R_8: L'anglais

- Parce que le français est trop difficile.
- Parce que l'anglais est très facile et c'est la première langue mondiale.

R_9: Oui

- Vrai
- Vrai
- Vrai
- Vrai

R_{10}: Pour que le professeur appréciè bien mes copies il faut que je présente bien mes copies.

ADELE
Enic
2nde A

Difficulté linguistiques

R1 : oui
R2 : oui parceque je n'ai pas vraiment réfléchi de le faire.
R3 : oui
R4 : oui
R5 : oui
R6 :
- oui
- non

R7 : Parfois
R8 : L'Anglais
- Parceque le ~~français~~ l'Anglais est très ~~difficile~~ difficile et c'est la première langue mondiale

R9 : oui
- Mai
- Mai
- Mai
- Mai

R10 :
Je ne voudrais pas qu'on me pénalise pour ce que je n'ai pas dû faire comme il le souhaite mais qu'il voie l'orientation de mes idées et partage (apprécie) avec moi ce que je veux dire.

ANNEXE 3

Production d’un texte de trente lignes pour raconter le déroulement des journées culturelles.

Le resumé des journées culturelles.

Lors des journées culturelles passée. les deux premières jours etaient du nul. sauf le deuxième jour où les invité (Artiste, les comediens etc ...) etaient est un peu emouvant.
Mais le samedi des pique-nique c'etaient réellement du show. le censeur etait venu dans notre salle il a beaucoup rigoler avec nous.
C'etait pour la première fois que le censeur à rire et j'ai vu.
Ont c'etaient amusés comme par possible.
Le samedi des pique-nique etait vraiment mouvementé et très emouvants.

J'ai eu la possibilité d'assisté aux journées culturelles d'un établissement. Ces journées culturelles ont commencé le jeudi 26 Mai à 10h avec les danses traditionnelles, les chorégraphies etc... Le jeudi soir il y a eu la soirée théâtrale. La journée du Vendredi a été une journée très spéciale. Il y a eu des artistes invités comme: Rock Star, Caiman etc. Ces journées culturelles se sont terminé le samedi 28 Mai soir. Ce jour-là il y a eu des pinics organisé dans chaque classe. Les journées culturelles ont été très bonnes.

Lors des journnée culturelles, les professeurs, les élèves, les autorités étaient présent. La journnée culturelle n'était par bien déroulé parce qu'il y a eu pluies. C'était le 26-27 et le 28 mai. Il y avait des artistes invitée. Les danses, les defilés etc...
Les élèves avaient preparé de la nourriture pour le piquenique le Samedi 28. Nous avons les élèves qui avaient lu des discours. Il y avait des théâtres, les jeux. En resumé la journnée était bien présenté, mais la pluie à fait que beaucoup d'élèves n'étaient arrivé.

Cette année, j'ai eu l'occasion de participé aux journée culturelle de mon collège qui a debuté le Jeudi 26 Mai et a prit fin le Samedi 28 Mai.

Le Premier jour on a asisté à la l'allocuteur du Directeur, du Delégué et des APE (Association des parents d'Elève). Ce premier jour je pense que tout c'était bien passé.

Mais après l'ouverture j'ai pas trop apprécier la suite des journées culturelle parceque meme le Directeur s'est absenté. Le second jour pour animé la journée ils ont invités des artistes bizarres. On a eu des mannequins, des danseurs impressionnant. Le troisieme jour les élèves de chaque classe ont organisée un pique-nique pour finir la fête en beauté

J'ai eu l'occasion de suivre les journées culturelles, qui se sont bien passé.

Car lors de ces journées on a eu à inviter des artistes comédiens et bien d'autres artistes. On a eu à faire des théâtres, des cholégraphies et bien d'autre choses qui nous ont permi de ne pas être ennuié. Les journées se sont déroulées en trois jours. On a eu le jeudi, le vendredi et le samedi. Le jeudi on a eu le discour du directeur et d'autre professeurs. Le vendredi on a eu le podium rap les défilés de mode. Et le samedi on a eu à faire la réjouissance par classe.

ANNEXE 4

Questionnaire d'enquête à l'endroit des Enseignants

QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES ENSEIGNANTS DU FRANÇAIS INTERVENANT DANS LES CLASSES DE SECONDE

I- Identification Professionnelle :

NB : Je vous prie de cocher les cases correspondantes.

1- Sexe : M ☐ F ☐

Filière : Faculté :

2- Diplôme académique obtenu : DUEL ☐ Licence ☐ Maîtrise ☐

3- Diplôme professionnel : BAPES ☐ CAPES ☐

4- Ancienneté Générale : ..... ans

5- Ancienneté en 2nde : ..... ans

6- Langue Maternelle :

7- Comprenez-vous le fon ?

Oui ☐ Non ☐ Un peu ☐

8- Parlez-vous le fon ? Oui ☐ Non ☐

II- Problèmes linguistiques en situation de classe :

1- Avez-vous des étrangers dans vos classes ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, arrivez-vous à les comprendre à l'oral comme à l'écrit ? Oui ☐ Non ☐

2- Vos apprenants bilingues (fon / français) utilisent-ils dans leurs compositions des interférences linguistiques (que vous ne comprenez pas) ?

Oui ☐ Non ☐

3- Vos apprenants utilisent-ils dans leurs compositions des interférences linguistiques que vous ne comprenez pas ?

Oui ☐ Non ☐

Citez-en quelques-unes, SVP : .....
.....
.....

4- Ces élèves de 2nde ne transposent-ils pas en français le fongbè ? Oui ☐ Non ☐

5- Vous arrive-t-il de sanctionner ceux qui utilisent des faits de langue (fongbè) en français ? Oui ☐ Non ☐

6- Vos apprenants parlent-ils le fongbé (ou leurs langues maternelles) au cours ? Oui ☐ Non ☐

7- Les parlent-ils aussi pendant que vous êtes absent ?

Oui ☐ Non ☐

8- Dans la cour de récréation quelle langue parlent-ils le plus ? Le fongbé ☐ le français ☐

9- Font-ils attention aux fautes de grammaire, d'orthographe?

Oui ☐ Non ☐ Aucunement ☐

10- Savez-vous que la langue maternelle influence beaucoup la langue d'apprentissage ? Oui ☐ Non ☐

11- Savez-vous que l'enseignant du français en contexte bilingue doit tenir compte du milieu sociolinguistique de l'apprenant ? Oui ☐ Non ☐

12- savez-vous que l'enseignant du français doit faire attention à la psychologie et à la maturité de l'adolescent qu'est l'apprenant de la classe de seconde? Oui ☐ Non ☐

13- Vos apprenants, parfois, n'ont-ils pas des difficultés à s'exprimer librement en français? Oui ☐ Non ☐

14- N'est-il pas nécessaire à l'enseignant du français en milieu fon de connaître la culture de ce milieu avant d'apprécier les productions orales et écrites des apprenants ? Oui ☐ Non ☐

III- Difficultés rencontrées :

15- Pourquoi, selon vous, les apprenants ne s'intéressent plus au français ?.....
.....

16- Ne constatez-vous pas que ces apprenants adolescents prononcent les mots de façon fantaisiste et entre coupée ?

- Ont-ils le même accent selon qu'ils proviennent des aires linguistiques différentes ?

17- Pourquoi, malgré vos multiples efforts, les apprenants ne maîtrisent toujours pas la langue ? .....
.....

18- Enumérez quelques difficultés rencontrées dans l'enseignement du français, dans vos classes de seconde.

- Leur psychologie liée à leur adolescence ☐
- La volonté de s'afficher en employant des termes "forgés" et sans aucun contenu significatif ☐

- Leur faible niveau en français ☐
- Les apprenants ne disposent pas d'assez d'outils pédagogiques ☐
- Absence de bibliothèque dans l'Etablissement ☐
- Les élèves sont suffisants et ne veulent pas apprendre ☐
- Leur incompétence dans le choix des mots justes ☐
- L'effectif pléthorique dans les collèges publics ☐

IV- Solutions :

- Que pensez-vous qu'on puisse faire pour améliorer leur niveau ?

- En changeant d'approche d'apprentissage ☐ ou autres (à préciser) :.....
  .....

- En tenant compte des paramètres psycholinguistique, sociolinguistique et culturel des apprenants ☐
- En faisant une étude contrastive (en couplant le fongbè et le français). ☐

Merci pour la collaboration.

TABLE DES MATIERES

Dédicace i
Remerciements ii
Liste des sigles et abréviations iii
Sommaire iv
INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1 : GENERALITES 5
1-1-Problématique 5
1.2 Cadre théorique 5
1.3. Cadre conceptuel 12
1.4 Cadre d'étude 17
1.5. Hypothèses de travail 21
1.6. Objectifs 22
1.6.1. Objectif global 22
1.6.2. Objectifs spécifiques 22
1.7. Méthodologie du travail 23
1.7.1. Echantillonnage 23
1.7.2. Enquêtes 23
1.8. Quelques données sur le fɔngbè 25
1.8.1.Situation géolinguistique du fɔngbè 25
1.8.2. Poids démographique du fɔngbè 26
1.8.3. Système phonétique et phonologique de la langue fɔn 26
1.8.3.1. Rappel phonétique et phonologique du français 26
1.8.3.2. Rappel tonologique du fɔngbè 28
1.9. Quelques données sur le français 29
1.9.1 Rappel phonétique et phonologique du français 30
1.9.2. Aspect historique du français au Bénin 33

CHAPITRE 2 : Difficultés liées à l'enseignement du français en seconde face au fɔngbè à Ouidah 36
2.1. Difficultés 36
2.2. Utilité des langues maternelles et nécessité de leur introduction dans le système éducatif béninois 39
CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS 43
3.1. Présentation des résultats 43
3.2. Analyse des résultats 54
3.2.1 Etude des fautes commises 55
3.2.1.1 fautes grammaticales 55
3.2.1.2 Fautes lexicales 58
3.2.1.3. Fautes orthographiques 61
3.3. Validité des hypothèses 63
CHAPITRE 4 : CONTRIBUTIONS 65
4.1. La psychologie de l'apprenant et son milieu socio culturel 67
4.2. Le milieu socio culturel 69
4.3. L'Approche didactique 69
4.4. La graphie des mots 70
4.5. L'approche sociolinguistique 71
CONCLUSION 73
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 77
Annexes 84
TABLE DES MATIERES 113