

INTRODUCTION GENERALE

Les langues maternelles, continuent d'influencer les conversations des apprenants et très souvent même s'affichent dans leurs productions écrites.

A l'écrit comme à l'oral, les langues maternelles marquent leur présence. Aussi note-t-on des interférences de toutes sortes, des calques et des emprunts dans le discours des apprenants à l'école.

Malgré les sanctions et autres répressions dans le but de décourager leur utilisation à l'école, l'on ne réussit pas encore à «discipliner» la communication des apprenants. L'on n'arrive pas à les obliger à dépouiller leur expression des interférences lexicales, syntaxiques, phonético – phonologiques, socio – culturelles, sémantiques.....

Le français est enseigné dans un pays comme le Bénin où existent déjà des langues nationales considérées comme langues maternelles des apprenants. A Abomey par exemple, les apprenants, avant l'école, avaient déjà acquis des habitudes naturelles dans leur langue, le fongbè. Ce sont des réflexes dont ils ne pourront plus se séparer facilement. On dit souvent «chassez le naturel, il revient au galop». L'enseignant de français dans ce contexte – là, devra prendre conscience de cette réalité inéluctable et faire avec. Il est invité à s'imprégner sociologiquement et culturellement des réalités du milieu où il exerce son métier. Ce ne serait pas trop lui demander d'ajouter à cela un bain linguistique, la langue étant le support de la culture. Ainsi disposera – t – il d'assez d'atouts pour réussir efficacement sa mission.

Dans notre étude, nous proposons une limite aux sanctions infligées aux apprenants qui malgré eux, emploient des interférences dans leurs productions. Ils ne sont que des victimes innocentes de ce phénomène linguistique. Certains cadres, y compris même des enseignants, n'échappent pas au phénomène. L'on ne tiendra compte que de la réussite ou non de la communication, de l'intelligibilité ou non du message produit. Toutes les interférences ne sont pas nuisibles à la langue française.

En proposant une révision des comportements de l'enseignant de français en situation multilingue notamment sur le plan des sanctions, notre but n'est pas

d'encourager l'enseignement d'un français débridé. Ce n'est pas non plus de forcer à l'acceptation d'un laisser aller suicidaire pour l'enseignement pratique de la langue française. Nous souhaitons que soient pris en compte les effets des langues maternelles dans l'enseignement du français. Il faut une pédagogie de tolérance vis-à-vis de ce phénomène linguistique tout autant naturel qu'inévitable pour des apprenants au moins bilingues.

Le thème de notre mémoire est intitulé «interférences des langues maternelles dans l'apprentissage du français et abus des sanctions : Cas du fonbgè chez les apprenants d'Abomey». Il est inspiré par les observations que nous avons faites pendant près de douze (12) ans de pratique en tant qu'enseignant de français à Abomey. Le développement du thème s'articule autour de cinq (5) chapitres.

Le premier chapitre aborde les considérations générales. Il présente la problématique du sujet, les objectifs et hypothèses de la recherche, le cadre d'étude et le cadre théorique puis la méthodologie. Le deuxième chapitre apporte des informations relatives au fonbgè et au français, la langue d'apprentissage. Le troisième chapitre présente le corpus, les résultats d'enquête et leur analyse. Le quatrième chapitre présente les orientations générales assignées à l'enseignement du français et les impacts sur elles, des interférences linguistiques. A ce niveau, nous abordons surtout la pertinence et la non pertinence des sanctions. Le cinquième chapitre expose les perspectives pour un enseignement plus efficace du français sans mépriser les langues maternelles. Enfin une conclusion générale mettra fin à notre étude.

Chapitre I : Généralités

Dans ce chapitre, nous aborderons la problématique du thème, le cadre théorique, le cadre d'étude, les objectifs et les hypothèses puis la méthodologie.

1.1. Problématique

Les premiers commerçants et les premiers missionnaires qui foulèrent pour la première fois le territoire national ont apporté avec eux leur langue. Ainsi la langue française prenait place à coté de plusieurs langues béninoises couramment utilisées dans les échanges. L'école laïque, la première créée à partir de 1891 à Porto- Novo avait pour objectif :

- La formation des agents subalternes capables de parler et d'écrire en français pour servir l'administration coloniale. La France en colonisant donc le Dahomey a par le biais de l'école, imposé sa langue, principal véhicule de sa culture et sa civilisation. L'école béninoise sous sa forme actuelle, où les langues nationales peinent à trouver officiellement leurs places dans le système éducatif, est un foyer d'acculturation et d'aliénation. L'on ignore jusqu'ici la valeur des langues nationales, et sous-estime leur rôle dans l'acquisition du français.

- Les langues nationales, malgré le sort qui est le leur, et imposé par l'usage du français à l'école, continuent d'interférer dans les conversations des apprenants en classe à l'école et très souvent s'affichent, même dans leurs productions écrites. Juridiquement, le français est la langue officielle de la république du Bénin (cfr article 1^{er} de la constitution de décembre 1990) et donc langue de l'enseignement. Sur le plan sociolinguistique, le français bénéficie du statut de langue privilégiée qui valorise ses locuteurs au sein de la société. Malgré ces considérations, force est de constater que les langues maternelles marquent leur présence à l'école. A l'écrit comme à l'oral, en dépit des sanctions et autres répressions dans le but de décourager leur utilisation à l'école, l'on ne réussit pas encore à "discipliner" la communication des apprenants. Les enseignants assistent, souvent impuissants à la manifestation des interférences de toutes sortes chez les apprenants.

Le problème principal est de savoir si l'on réussira un jour à dépouiller la langue française des interférences dans son enseignement aux apprenants béninois, dont le français n'est pas pour la plupart d'entre eux, la langue maternelle.

Doit-on continuer à considérer les interférences comme des fautes à éradiquer ?

1.2. Objectifs et hypothèses

1.2.1. Objectifs

Nous nous fixons pour objectif dans ce travail, de montrer comment se manifeste la présence des langues maternelles en l'occurrence le fɔngbè au cœur même de l'expression, des productions écrites et orales des apprenants à l'école. Il s'agira pour nous d'identifier les interférences des langues maternelles dans l'apprentissage du français dans nos écoles

Ensuite, nous nous proposons de réfléchir sur le comportement de l'enseignant de français, langue considérée comme langue étrangère, en face du phénomène des interférences. Il sera question pour nous de réfléchir pour trouver la conduite à tenir pour préserver autant que faire se peut l'efficacité de l'enseignement du français aux apprenants bilingues, sans pour autant bloquer la communication chez ces apprenants et les isoler de leurs caractéristiques sociales, culturelles, psychologiques, affectives qui sont autant de réalités vécues par eux quotidiennement dans leur milieu.

1.2.2. Hypothèses

- Le français utilisé à l'école, malgré les multiples efforts pour le rendre "pur" comporte toujours des interférences des langues maternelles. On n'arrive pas facilement à exprimer efficacement les réalités d'un milieu dans une langue étrangère, fut-elle déclarée langue officielle de travail.
- L'acharnement contre la présence de marques des langues maternelles (le fɔngbè) dans les discours des apprenants en classe, la chasse aux interférences linguistiques dans leur communication (écrite et orale), les nombreuses sanctions infligées à eux par les enseignants de français n'ont résolu aucun problème. Le

français reste toujours influencé par les langues maternelles (le fɔngbè pour ce qui nous concerne ici.).

1.3. Cadre d'étude

1.3.1. Justification

Nous avons choisi Abomey comme cadre d'étude pour deux raisons fondamentales :

Premièrement, la langue maternelle la plus parlée est le fɔngbè. Il faut signaler tout de même la présence des locuteurs d'autres langues nationales telles que le gungbè, le ajagbè etc. Notons que ces derniers locuteurs se sont retrouvés à Abomey pour des raisons de service public ou pour des activités commerciales. On fait le constat que le fɔngbè supplante les autres langues nationales dans ce milieu parce que les autres locuteurs l'adoptent pour des besoins de communication avec les fɔnnù et dans les échanges au marché par exemple. Au fil des jours et des années, leurs enfants n'ont plus beaucoup de choix que de s'exprimer fréquemment en fɔngbè parmi leurs camarades de jeux et de quartier. Le fɔngbè, langue véhiculaire à Abomey, est devenu pour ses enfants de parents venus d'ailleurs, langue maternelle.

Deuxièmement, notre pratique de classe, enrichie de douze (12) années d'exercice dans ce milieu, nous a permis de prendre suffisamment conscience du phénomène des interférences et de leurs manifestations. Ces années d'enseignement ont favorisé notre contact avec de nombreux collègues enseignant de français comme nous. Il n'est pas rare que nous débattions de ce phénomène d'interférences au cours de nos nombreux conseils d'enseignement (CE)

Le choix de notre thème est inspiré de tout ce que nous vivons quotidiennement dans notre pratique de classe dans ce milieu.

1.3.2. Situation géographique d'Abomey

La commune d'Abomey est limitée au Nord par la commune de Djidja, au Sud par la commune d'Agbangnizoun, à l'Est par la commune de Bohicon et à l'Ouest par

la commune d'Aplahoué (couffo). Elle s'étend sur une superficie de 142 Km² et compte sept (7) arrondissements : Djègbé, Détohou, Sèhoun, Vidolé, Zounzonmè, Hounli, Agbokpa.

1.4. Cadre Théorique et méthodologique

1.4.1. Approche théorique

Le thème de notre mémoire « Interférences des langues maternelles dans l'apprentissage du français et abus des sanctions : cas du fongbè chez les apprenants d'Abomey » se situe dans le cadre du bilinguisme et de la problématique de la langue maternelle face à l'apprentissage de la langue française. Dans notre étude, il s'agit du bilinguisme individuel et non du bilinguisme institutionnel ou d'Etat selon Truchot (1994), cité par Hagège C. (1996 : 11). Ce dernier est celui de 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. Pour ce qui nous concerne au Bénin c'est le cas où l'Etat (comme dans certains pays africains) a retenu le français, langue étrangère, comme langue de travail dans l'administration et l'enseignement. Même si, seule une minorité de personnes reste concernée par ce type de bilinguisme (langue nationale / français).

Distinguons aussi le bilinguisme du plurilinguisme qui selon Truchot (1994) repris par Hagège est utilisé "...pour désigner la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné"

Voici quelques caractéristiques du bilingue :

Nous nous référons aux études qu'ont faites certains auteurs sur le bilinguisme. Dans ces définitions, le bilinguisme est expliqué à partir du concept de bilingue.

Selon **Hymes** (1975 : 359) ; "un bilingue véritable est censé posséder doublement ce qu'on appelle une compétence communicative. Cela signifie qu'il connaît les principes d'utilisation de chacune des langues dans des situations concrètes de communication"

Pour **Hagège C.** (1996 : 218) : "Etre 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'égalité de 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".

Dans le cadre de notre étude, nous remarquons que notre cible, les élèves fon d'Abomey ne satisfont pas à cette définition de Hagège. Puisque ceux-ci ne maîtrisent pas le fongbè ni à la lecture ni à l'écriture. Quant au français, ces élèves ont quelques difficultés à parler et à comprendre, à lire et à écrire cette langue aisément. C'est peut être cela qui explique l'observation des interférences chez notre cible. (Nous y reviendrons).

L'inclusion de la lecture et de l'écriture comme critères fondamentaux du bilinguisme peut être discutable. L'usage courant définit le bilingue comme une personne qui parle deux langues couramment. Mais, bien que claire et simple, cette définition aussi appelle quelques remarques. Ces dernières visent à élargir et préciser la définition précédente sans remettre en cause le concept qui y est expliqué. Référons nous à Christine Deprez (1994 : 21-22) dans les réserves qu'elle a émises à ce sujet : Elle écrit donc :

- 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 bilingue " 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.

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

Ces remarques de Christine Deprez rendent plus fonctionnel le concept de bilinguisme. On peut retenir alors comme bilingue, toute personne qui comprend et/ ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues. En conséquence, nous considérons alors comme bilingue le locuteur de langue maternelle fon, scolarisé en

français. Notre cible d'étude, les élèves fon des collèges et lycées d'Abomey, sont bien dans le type de bilinguisme français / fon.

1.4.2. Approche conceptuelle

Le contact des langues engendre un phénomène linguistique autour duquel s'est développée une terminologie variée. Il nous paraît utile d'apporter des précisions en vue de lever quelques ambiguïtés apparaissant dans la délimitation des faits. Nous procéderons ainsi à une clarification des concepts qui vont sous-tendre cette partie du travail.

Le phénomène des interférences linguistiques se manifeste à l'école et particulièrement dans la classe de français. Les interférences entre le français et les langues locales se manifestent à l'oral comme à l'écrit dans les communications de nos apprenants. Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est le cas du fongbè et du français (langue d'enseignement).

Étymologiquement, le mot interférence vient du latin "Interfère" qui signifie "porter dans ".A l'origine, ce mot désignant un phénomène physique résultant de la superposition de deux mouvements vibratoires de même fréquence.

Selon la définition fournie par le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage, Kannas Claude, (1994 : 252), 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.

Selon Josiane F. Hamers et Michel Blanc (1983 : 452) l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible.

Geneviève Vermes et Josiane Boutet (1987 : 111) indiquent que : «l'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L1 dans L2. L'apprenant ou bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue»

De ces définitions, nous pouvons retenir que deux caractéristiques marquent le terme interférence. La première étant la coexistence de deux ou plusieurs langues puisqu'il s'agit de l'insertion d'une unité d'une langue dans une autre ; la deuxième relève de l'incompétence du locuteur, comme c'est le cas de nos apprenants.

Les interférences se présentent comme une réalité évidente et il est important de chercher à connaître les raisons de ce fait. Elles sont de plusieurs ordres : La proximité des territoires et le rayonnement (ou l'influence) de langues.

- La proximité de territoires

Les langues en contact sont des langues de communication dans des territoires voisins, très proches, favorisant ainsi un brassage naturel. Leurs locuteurs se fréquentent, se côtoient régulièrement. Et à force d'entendre la langue de l'autre, ils finissent par adapter, voir adopter dans leur parler, des mots ou expressions en provenance de l'autre langue. Ainsi dans les localités de Dassa (Département du Zou et des Collines), le Idatcha s'est enrichi des mots ou expressions de la langue maxi parlée à Savalou, non loin de Dassa et vice – versa. On a par exemple : gbédé "jamais" en maxigbè qu'on retrouve dans le Idatcha.

- le rayonnement ou l'influence de langues

Il y a des langues qui rayonnent politiquement, économiquement ou culturellement au – delà même de leurs frontières. Le besoin de s'initier à l'une de ces langues rayonnantes, voire de se l'approprier devient une nécessité. Elle prend ainsi le statut de langue véhiculaire. Avec les progrès de la science et le développement des technologies, des objets et des appareils apparaissent et avec des noms pour les désigner, constituant ainsi une nouvelle réalité.

Il en résulte alors que les consommateurs dont les langues n'ont pas encore défini cette réalité intègrent ou adoptent le nom étranger dans leur lexique. C'est ainsi que s'explique l'emploi de beaucoup de mots anglais dans des discours pourtant français : flash, flash-back, internet, management, marketing, supporters etc. Pour ce qui est de notre étude ; il n'est pas rare d'identifier aussi les mots ou expressions français dans le fongbè : frigot ; ampoule ; chaussette etc.

Comme nous pouvons le constater ; beaucoup de paramètres favorisent et justifient le contact des langues ; entraînant du coup une interaction entre elles et pouvant conduire à trois phénomènes : le substrat ; le superstrat et l'adstrat.

Il y a substrat lorsque les traces d'une langue qui a été parlée dans une région déterminée se repèrent dans une autre langue parlée ultérieurement. Une population change de langue par exemple ; mais ses habitudes articulatoires sont conservées et se perçoivent bien quand elle parle ; quand elle prononce les sons de la langue qui s'est imposée à elle.

On parle de superstrat lorsque tout un ensemble de faits caractérisant une langue qui a été parlée sur un territoire donné et qui après sa disparition a laissé des traces plus ou moins importantes.

Quand à l'adstrat ; il se définit comme un ensemble de faits concordants qui apparaissent dans des langues ayant un contact géographique ; politique ; ou culturel. L'adstrat ; c'est donc le contact de deux langues ; avec l'inévitable interaction qui en résulte

Le phénomène d'interférence est donc la conséquence directe du caractère pluriel des langues qui entrent en contact les unes avec les autres, agissant les unes sur les autres et s'influencent mutuellement.

A ce stade où une certaine précision permet de mieux saisir la notion d'interférence, en quoi alors l'interférence se distingue-t-elle de l'alternance d'une part et d'autre part de l'emprunt ?

a - L'alternance

Selon le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, l'alternance est la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes. Le ou les interlocuteurs peuvent maîtriser les deux langues ; dans ce cas, nous sommes dans le schéma de l'alternance de compétence. Mais, lorsque les interlocuteurs ne maîtrisent pas parfaitement une langue, il s'agit là de l'alternance d'incompétence. Ici, l'interférence est synonyme d'alternance d'incompétence. Le locuteur affronte une lacune, le plus souvent lexicale et il tente, pour la combler d'exploiter une autre langue ou un autre code. C'est le cas de nos apprenants à Abomey.

b- L'emprunt

Louis DEROY définit l'emprunt comme une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté.

Gumperz (1989 : 66) écrit : "... L'emprunt se définit comme l'introduction d'une variété dans une autre de mots isolés ou d'expressions idiomatiques brèves, figées. Les items en question sont incorporés dans le système grammatical de la langue qui les emprunte. Ils sont traités comme appartenant à son lexique, en revêtent les caractéristiques morphologiques et entrent dans ses structures syntaxiques." Gumperz poursuit : "... En outre, l'emprunt n'affecte qu'un seul niveau à la fois de la signalisation linguistique. Les éléments lexicaux et grammaticaux nouveaux s'assimilent phonétiquement et rythmiquement. L'effet conversationnel final qui en résulte est celui d'un énoncé parlé dans une seule variété.

A l'opposé de l'interférence qui relève de la parole et du discours et qui est donc un phénomène individuel, l'emprunt concerne le système de la langue. C'est un phénomène collectif. Ceci est d'autant plus vrai qu'il concerne toutes les langues du fait de l'échange qui existe entre elles.

Les interférences regroupent en général le phénomène d'alternance, particulièrement alternance d'incompétence, les déviances et celui des emprunts et les calques (traduction littérale d'un mot, d'une locution d'une autre langue).

c- Le bilinguisme

Le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les locuteurs sont conduits à utiliser alternativement selon les milieux ou les situations deux langues différentes au moins.

On parle de bilinguisme composé ou mixte lorsque dans le cadre d'un bilinguisme chez un sujet, un même objet correspond à un mot différent dans chaque langue.

d- Code Switching (ou alternance codique)

Le code switchibg est la situation dans laquelle on utilise deux langues à la fois et de manière alternative.

e- 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.

f- Langue source

On appelle langue source dans une situation de bilinguisme ou d'apprentissage de la langue seconde, la langue maternelle de l'apprenant.

g- Langue cible

La langue cible dans une situation de bilinguisme ou d'apprentissage est la langue seconde, la langue à enseigner et à apprendre.

1.4.3. Revue de littérature

Plusieurs études ont été réalisées sur les interférences linguistiques. Nous pouvons citer :

- *Préférence linguistique et syntaxe des alternances intraphrastiques dans les discours bilingues fɔn – français* (2000). **Maxime ADJANOHOUN**, dans ce mémoire a montré que les discours bilingues fɔn – français, manifestent surtout comme phénomènes de contact de langues, l'alternance et l'emprunt. Cependant l'alternance, du fait de ses fonctions conversationnelles et de son organisation syntaxique, diffère des autres phénomènes. L'auteur a constaté que dans les énoncés bilingues, la syntaxe mise en œuvre est celle du fɔngbè considérée comme langue de base.

- *L'usage exclusif du français à la maison et ses impacts sur le rendement scolaire de l'élève béninois*. (2001). L'auteur, **COUTHON Didier**, dans ce mémoire de CAPES, a montré qu'il est illusoire de déclarer la guerre aux langues maternelles dans les maisons en prétendant que cela favoriserait la maîtrise du français chez les apprenants béninois. Il a surtout montré que l'imposition de l'usage du français à la

maison à l'élève béninois n'est pas forcément le gage de performance en français à l'école.

- *Typologie des fautes de français chez les apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire : cas du CEG1 de Comè* (2006). **TOSSOU Cosme** a noté dans son étude, des interférences lexicales sur des copies d'apprenants et en conclut simplement à une baisse de niveau des apprenants en français.

- *la gestion des interférences linguistiques en classe de français en contexte multilingue au Bénin* (2008). **Marie HOUNSA** a observé dans son mémoire divers types d'interférences chez les apprenants. Mais à l'opposé de Cosme TOSSOU, elle a montré que ces interférences, au lieu d'être considérées comme un malheur, peuvent être prises comme source d'enrichissement pour les langues en contact. Pour elle, il revient plutôt aux enseignants d'utiliser les interférences linguistiques au profit de l'apprentissage du français.

- *Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : Cas des étudiants de la faculté des lettres, Arts et Sciences Humaines et de la faculté des Sciences et Techniques à l'université d'Abomey Calavi* (2009). **Abraham Mahugbé OLOU**, au travers des fautes identifiées chez des étudiants pratiquement en fin de formation et donc prêts à enseigner, invite à une réflexion posée sur la question des interférences. S'agit-il d'une baisse de niveau des apprenants, ou d'une réalité évidente qui laisse encore le puriste impuissant et malheureux face au phénomène des interférences ?

- *Bilinguisme français – baatonun : contribution à l'enseignement du français en milieu baatonum* (2009). **M'PO N'CHA Mouhamadou N'cha** a fait ici le même constat que Marie HOUNSA, et invite d'ailleurs le professeur de français en milieu Baatɔnu à s'approprier du matériel en langue baatɔnum pour réussir sa mission.

1.4.4. Méthodologie

Pour mener à bien notre étude, nous avons procédé à la collecte des données, à leur traitement et à leur analyse. Nous sommes partis de corpus écrits (productions écrites des élèves) et des données orales.

Notre cadre d'étude étant la ville d'Abomey où le fɔngbè est la langue maternelle la plus parlée, des établissements secondaires de cette ville ont constitué

notre milieu de travail. Il s'agit du CEG3 Abomey et du Lycée Mafory Bangoura d'Abomey.

Nous nous sommes fixé pour niveau d'étude, les classes de 3^e et de 2^{nde}. Ce choix a été opéré parce que d'une part, la 3^e est la classe charnière entre le premier et le second cycle, puis c'est à ce niveau- là que se font les synthèses des leçons grammaticales et autres sous- disciplines du français. La classe de seconde aussi parce que cette classe ne marque pas, comme dans l'ancien système éducatif, une rupture avec les classes du premier cycle même si au second cycle les niveaux de savoir, de savoir- faire et le rythme de travail reflètent et requièrent davantage de maturité chez l'élève.

Nous avons eu également à adresser des questionnaires d'enquête en direction aussi bien des apprenants que des enseignants de français dont des Conseillers Pédagogiques (CP) et des Inspecteurs de français.

Au total, cent (100) apprenants ont fait l'objet d'enquête, cinquante deux (52) enseignants de français dont quatre (4) CP et deux (02) inspecteurs se sont prêtés à nos questions. Cent cinquante deux (152) individus donc ont fait l'objet de nos enquêtes.

Notons que les questionnaires adressés aux apprenants ne sont pas de même nature que ceux adressés aux enseignants.

Chapitre II : Le fongbè face à l'apprentissage du français

L'enseignement du français se fait dans un milieu où le fongbè est la première langue, pour la plupart des apprenants. A Abomey, les apprenants avant de rencontrer le français à l'école avaient déjà leur langue maternelle (le fongbè) dans laquelle ils ont commencé à communiquer.

Dans ce chapitre, nous présenterons les deux langues : le français et le fongbè puis éluciderons leurs rapports.

2.1. Présentation des deux langues

2.1.1. Le fongbè : Considérations générales

Selon capo (1986 :32), «le fongbè appartient au groupe kwa et au sous groupe «gbe» qui remplace le sous- groupe aja- tado dont parle Lavergne et Tressan (1952) et qu'il classe dans le groupe Agni-Tchi : il remplace aussi l'unité Ewe dont parle westermann et Byari (1952) et qu'ils classent parmi le groupe Kwa.

Le groupe Kwa appartient à la grande famille de langues Niger Congo et comporte en plus du sous groupe "gbè " le sous- groupe "ede " dont fait partie le Yoruba».

Le fongbè est une langue véhiculaire. A propos de son utilisation, on peut lire dans Igue (1994 :108) que c'est " la langue la plus parlée géographiquement et numériquement. Au total, plus de 2.500.000 personnes l'utilisent au Bénin comme première ou seconde langue. On peut constater alors que l'aire géographique du fongbè est assez vaste et les travaux CNL, 1980 en disent plus long. Signalons enfin que dans une certaine mesure, le fongbè va au-delà de certaines frontières, HOUNKPATIN (1984 : 85) écrit à cet effet : "L'extension de la langue fongbè dépasse la partie australe du Bénin pour intégrer le sud-ouest du Nigéria et le sud du Togo".

Comme nous l'annonçons dans la justification de notre cadre d'étude, nous nous intéressons aux apprenants ayant le parler fon comme langue maternelle, le fongbè étant considéré pour beaucoup d'entre eux comme langue maternelle.

2.1.2. Le français

2.1.2.1. Généralités

Le français est une langue de la famille Indo – Européenne. Il dérive du Latin au même titre que les autres langues romaines : L'Italien, l'Espagnol et le Portugais. Aujourd'hui la langue française n'est plus limitée au territoire de la seule île de France. Son usage ou emploi s'est étendu aux anciennes colonies françaises et d'autres pays qui pour diverses raisons l'ont adopté comme deuxième langue. Avec tous ces pays, une communauté de locuteurs francophones à été créée : la Francophonie.

Par rapport donc à cette Francophonie, on trouve avec différents statuts le français en Europe, en Afrique, en Amérique du Nord, en Asie et en Orient.

Au Bénin, le français est langue officielle de travail : langue de l'enseignement et de l'administration. Les premières écoles de type occidental furent créées par des missionnaires respectivement en 1865 à Porto – Novo et en 1881 à Ouidah. Ces écoles n'enseignaient la langue française qu'à des fins d'évangélisation. L'école laïque quant à elle fut créée plus tard en 1891. Cette école avait un autre but. Son objectif était de former les agents subalternes à même de manipuler la langue française pour pouvoir servir l'administration coloniale.

Bien qu'elle soit la langue de travail et d'enseignement, le français n'est pas tellement parlé dans l'administration. Dans les services, les employés subalternes, en dehors du français, font également usage de leur langue maternelle.

Le même phénomène s'observe dans nos lycées et collèges où les apprenants et même des enseignants font usage de leur langue maternelle, contrairement à l'objectif que s'est fixé l'école normale qui déclara guerre ouverte et totale aux langues béninoises. L'usage du "signal" institué pour pénaliser les apprenants qui osaient s'exprimer dans leur langue maternelle dans l'enceinte de l'établissement scolaire était un témoignage de cette guerre. Cependant, l'impérialisme linguistique de la langue française voulu par le conquérant n'a pas pu

s'exécuter. Il y a toujours eu une coexistence de la langue française et des langues béninoises. Dans les services administratifs et les établissements scolaires, on peut dire qu'il y a manifestation du bilinguisme.

2.1.2.2. Rappel phonétique et phonologique du français

La langue française a connu beaucoup de descriptions phonétiques et phonologiques. Entre autres descriptions, nous pouvons citer celle de Henriette Walter (1977) celle de Maurice Grevisse (1988) et celles de Claude Germain et Raymond le Blanc avec la collaboration de Michel Laurier (1981).

- Rappel phonétique

Nous nous servons des tableaux des consonnes et des voyelles pour faire le rappel phonétique du français.

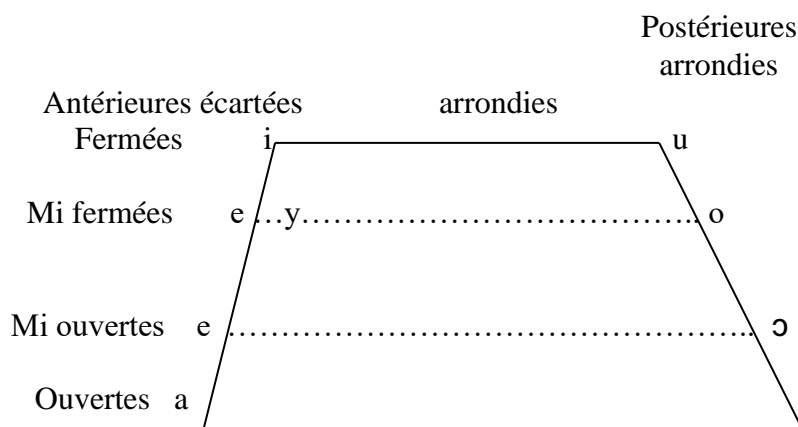


Figure 1 : Tableau phonétique de voyelles orales du français

Claude Germain et Raymond le Blanc (1981) dans ce tableau ne présente que les voyelles orales.

Le tableau phonétique des consonnes quant à lui se présente comme suit :

	bilabiales	Labio dentales	Alvéo dentâtes	Alvéolaires	palatales	vélaires	Uvulaires
Orales sourdes	p		t			k	
Orales sonores	b		d			g	
Nasales sonores	m		n		ɲ		
Sourdes sonores		f v		s z	ʃ		
Latérales sonores				l	ʒ		
Vibrantes sonores				r			

Figure 3 tableau phonétique de consonnes du français cf Claude Germain et Raymond le Blanc

Introduction à la linguistique générale page 39

- 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 :

	bilabiales	labiodentales	alvéodentales	alvéolaire	palatales	vélaire	uvulaires
sourdes	p	f	t	s	ʃ	k	
sonores	b	v		z		g	
orales			d		ʒ		
nasales	m		n		ɲ		
latérales						l	
vibrantes							r

Figure 4. Tableau phonologique des consonnes du français

Le système phonologique de la langue française n'est pas partout et toujours identique. En effet, la diversité linguistique chez l'ensemble des francophones du monde, voire chez l'ensemble des francophones de la même ville n'est plus à démontrer. La langue française qui est une langue à tradition écrite a connu beaucoup de descriptions. En effet, la description de Walter a démontré dix neuf (19) consonnes et celle de Goose, 21 consonnes.

2.2. Rapport entre le français et le fɔngbè

Notre attention ici porte sur les rapports de fonctionnement entre les deux langues. Nous montrons comment l'une évolue aux côtés de l'autre dans la pratique linguistique quotidienne.

2.2.1. Fonctionnement social des langues nationales : le fɔngbè

Le fɔngbè comme toute langue nationale sert de moyen de transmission du patrimoine culturel. Les princes d'Abomey se plaisent à s'identifier comme tels à partir de la maîtrise du fɔngbè. En effet, dans les palais royaux d'Abomey et à l'occasion des grandes cérémonies, l'on a l'opportunité de vivre les manifestations du fɔngbè sous son aspect culturel. Des proverbes et adages exprimés en fɔngbè permettent à leurs auteurs de se faire une place honorable au sein de leur communauté et à la cour royale. Le gongonneur du roi "Kpanlingan" très respecté et admiré en est une illustration.

A Abomey, le fɔngbè est utilisé dans les secteurs du commerce, de l'agriculture, des transports, dans les métiers où on peut se passer du français sans grand dommage. Il n'est pas rare d'entendre les fonctionnaires discuter en fɔngbè dans les services publics de l'administration. De même, dans les établissements scolaires, on peut entendre les instituteurs et les professeurs expliquer en fɔngbè, les subtilités du français qui demeure jusqu'à présent, et malheureusement, le seul véhicule de l'enseignement. Il faut rappeler aussi que depuis quelques années, des offres d'emploi comportent souvent comme condition, la maîtrise orale et écrite de

langues nationales à fonction véhiculaire. Ce phénomène s'observe surtout dans les secteurs de développement communautaire où les responsables chargés de l'éducation, l'Information et la communication (IEC) ont besoin d'une langue nationale véhiculaire en complément au français pour mieux atteindre les objectifs fixés au départ. C'est le cas du fɔngbè à Abomey et dans ses périphéries.

Le fɔngbè comme toute langue nationale, véhicule les faits de civilisation, singularise l'homme. En tant que véhicule des valeurs de la société, la langue nous permet d'appréhender une bonne partie des faits passés et présents de notre milieu. La langue nationale constitue un document précieux et déterminant dans lequel sont contenues les caractéristiques culturelles de notre être et celles de son environnement.

2.2.2. Utilité sociale du français

Le français, langue officielle de travail au Bénin, se superpose aux langues nationales, au fɔngbè à Abomey. La langue française assure beaucoup de fonctions : c'est la langue des communications institutionnalisées, langue de littérature écrite, langue de presse tant écrite qu'audiovisuelle et, enfin langue véhiculaire entre nationaux et étrangers d'une part et entre nationaux de langues différentes d'autre part. La langue française jouit également au sein de la société béninoise d'un grand prestige par rapport aux langues locales.

2.2.3. Complémentarité entre le français et le fɔngbè

L'observation de la pratique langagière de tous les jours offre une meilleure vue des conditions d'usage du français et du fɔngbè dans la société. Igué (1996) rendant compte de cette situation écrit : "Au Bénin, la répartition des usages du français et des langues nationales est complémentaire. C'est dans les secteurs du commerce, de l'agriculture, des transports, dans les métiers où la compétence en français n'est pas requise, dans les communications orales et les rapports sociaux que se manifestent les langues locales. L'emploi du français est réservé à l'usage écrit dans l'administration, la politique, l'enseignement à tous les niveaux. Cependant, il n'est pas rare d'observer un usage solidaire du fɔngbè et du français.

C'est-à-dire que les locuteurs bilingues fɔn – français ne respectent pas toujours la répartition classique faite par IGUE. Dans le domaine de la publicité et de la politique, en ce qui concerne les grands débats nationaux, on observe une alternance dans l'usage du français et le fɔngbè, surtout à Abomey.

Dans la vie de tous les jours, on constate que le français est un moyen de revalorisation et d'appartenance sociale à une classe de privilégiés. C'est ainsi que l'on note souvent au cours des échanges entre deux individus, même non instruits des efforts d'utilisation du français. Chacun voulant montrer vaille que son importance dans la société. Pour beaucoup de Béninois, pouvoir s'exprimer en français c'est quitter la catégorie des gens de peu de valeur.

D'un autre côté, le français est considéré comme symbole d'aliénation. Certains nationalistes au Bénin ont tendance à privilégier l'usage de leur langue maternelle dans les conversations courantes, malgré leur niveau d'instruction assez élevé.

Bien que le rapport de force soit toujours à l'avantage du français qui demeure la langue exclusive de l'enseignement à tous les niveaux et celle de l'administration, selon IGUE (1996) "Il n'y a pas au Bénin une opposition systématique au français, la langue dans laquelle la majorité de la population souhaite que les enfants soient scolarisés sans être, bien sur contre l'introduction des langues nationales dans l'enseignement"

Notons que "les rapports entre le français et le fɔngbè paraissent dans l'ensemble dans une coexistence conviviale cf Adjanohoun (2000 : 22). En fait, ces deux langues se complètent, tant elles répondent à des besoins et circonstances de communication rarement identiques pouvant entraîner de graves situations conflictuelles.

Chapitre III : Analyse de Corpus et des résultats d'enquête

3.1. De la communication orale.

Les interférences constituent de véritables problèmes langagiers auxquels sont régulièrement confrontés les apprenants dans leur processus d'acquisition de la

langue française. Elles se manifestent par les alternances, les emprunts et les calques qui marquent souvent leurs discours.

Ce phénomène est la conséquence de l'action réciproque d'une langue sur une autre et qui se manifestent chez le locuteur bilingue ou multilingue. Ici, nous parlons surtout des apprenants.

3.1.1 Présentation du corpus et analyse des données.

Précisons que la méthode d'analyse choisie est la microsociolinguistique. Dans la pratique, cette méthode d'analyse n'exige pas une grande taille de l'échantillon des informateurs. En effet, elle part simplement des pratiques langagières (le discours tenu en situation réelle de communication) pour remonter au sujet parlant. Elle est efficace et aboutit souvent à des résultats probants. C'est le cas de l'étude de Deschamps -Hoquet (1990) et la thèse de Silvestri (1996).

Pour les besoins de notre recherche, nous avons réalisé un corpus d'étude auprès d'une vingtaine d'apprenants bilingues fɔn – français à Abomey.

Certains de ces apprenants sont en classe de troisième et les autres en classe de seconde (2^{nde}). Le fɔngbè est leur langue maternelle.

Le corpus, essentiellement oral et enregistré sur cassettes, porte sur les pratiques langagières quotidiennes des informateurs à l'école. Nous avons d'abord observé les causeries des élèves concernés en situation de classe et à l'occasion des travaux de groupes lors des situations d'apprentissage. Ensuite, à l'aide d'un enregistreur de journaliste dissimulé dans notre poche, nous avons procédé à des enregistrements de discours en pleine conversation. Enfin, nous avons obtenu un corpus de base à partir de la transcription de ces cassettes.

Présentation du corpus et analyse

*** L'alternance codique**

Précisons que tout en parlant d'alternances codiques, nous admettons dans ce travail que ce concept recouvre la même réalité que l'expression code- Switching. Dans une réflexion sur le Code - Switching, Gardner (1983 : 28) nous permet de comprendre que le Code - Switching ou l'alternance suppose d'une part l'existence

et l'utilisation effective de deux langues différentes et d'autre dans part, le passage de l'une à l'autre dans un même discours ou conversation.

Ensuite Poplack (1988 : 36) définit l'alternance codique comme : " des fragments de phrases provenant d'une langue pourvus des caractéristiques morphologiques, syntaxiques et lexicales propres à cette langue, et qui viennent se juxtaposer à un fragment d'une autre langue."

Il ressort de ces définitions que l'alternance codique a lieu dans une conversation menée par des bilingues et apparaît comme la juxtaposition dans un même échange discursif de passages de discours appartenant à deux langues différentes. Hamers et Blanc (1983 : 199) confirment à leur tour cette analyse et écrivent : "[...] le locuteur de LX, transfère des éléments ou règles de LY, à quelque niveau linguistique que ce soit (phonologique, grammatical, lexical), ces éléments ne sont pas intégrés au système linguistique de LX, sinon ils seraient considérés comme emprunts"

Selon Hamers et Blanc, l'alternance codique répond à la nécessité d'une langue de base. Dans le cadre de notre étude, la langue de base considérée ici est le fɔngbè.

a- jó / biki ɔ / dóni Carrément

laisser / det bic / pro Carrément

laisse lui le bic carrément

b – Patricia / wlán / en même temps

Patricia / écrire / en même temps

Patricia, écris en même temps !

Dans (a) et (b), il s'agit de simples propositions indépendantes tenant lieu de phrases. Ces exemples correspondent à une simple proposition comportant une alternance. Il est question ici de l'alternance intraphrastique. Elle appartient à la catégorie des alternances fluides.

L'alternance intraphrastique s'effectue donc à l'intérieur d'une proposition indépendante (prise pour phrase) et demeure soumise aux contraintes syntaxiques.

Prenons le corpus suivant :

(c) Il va nous désigner / nu / a / kpɔn / ɛn / sɛdo / ɔ

Il va nous désigner / si / tu / regarder/ le / viser / dét

Il va nous désigner si tu le regardes.

(d) vraiment, c'est embêtant, / mi / do / nu / xwedo / wɛ / din

Vraiment c'est embêtant /vous / être / chose / bavarder / de /

Vraiment c'est embêtant car vous bavardez trop.

(e) ji / janyin / sinon il va te punir

Tu / asseoir / sinon il va te punir

Assoies – toi, sinon il va te punir

En (c) ; (d) et (e), nous avons des phrases comportant des propositions dépendantes, il s'agit de l'alternance inter – phrastique. L'alternance porte chaque fois sur toute une proposition. L'alternance inter – phrastique appartient elle aussi à la catégorie des alternances fluides.

Poplack (1988) écrit que "l'alternance fluide n'est ni précédée, ni suivie de pause, ni d'hésitation. Elle n'est pas une traduction, ni une répétition de ce qui précède dans l'énoncé"

Les exemples (a), (b), (c), (d), et (e) confirment l'affirmation de Poplack.

Nous remarquons que le phénomène n'entrave aucunement l'intelligibilité du message de ces apprenants qui sont tous locuteurs du fongbè.

Signalons que ce corpus a été enregistré au cours d'une activité en français dans une classe de troisième (3è) où chaque groupe était appelé à faire une mise en commun par groupe après un travail individuel.

Voici d'autres exemples

(a) Il est venu dinlo (Il est vraiment venu)

(b) mɛn ? de qui parles-tu ? (Qui ? de qui parle- tu ?)

(c) Le professeur était- il au cours ?

Réponse : món il était bien présent. (Pourquoi pas il était bien présent)

Dans les exemples ci-dessus (a) (b), (c), on constate une forme d'alternance ; c'est l'alternance extra- phrastique. Silverstri (1996 ; 112) écrit que l'alternance extra-

phrastique "Comporte les éléments ayant les fonctions autres que syntaxiques ; ils sont faciles à introduire dans le discours parce que ce sont de simples ajouts". C'est ce que confirment les exemples

- (a) "diń lɔ" (vraiment)
- (b) "mɛ" (qui ?)
- (c) "mɔ" (Pourquoi pas)

Silverstri parle des mots ou expressions emblématiques, qui ont de fortes connotations ethniques et qui sont difficiles à traduire.

Les interjections, les expressions idiomatiques et les citations sont aussi des alternances extra- phrastiques .Par exemple "Helou" (Interjection).

Nous pouvons retenir que l'alternance n'est ni un mélange anarchique de langues, ni une production langagière dépourvue de sens et sans but dans la conversation :

L'alternance au contraire est un style, un moyen de communication efficace dont disposent les bilingues.Cest donc cette efficacité communicative qui justifie l'utilisation du code- Switching. L'alternance ne peut donc être un frein à l'acquisition ou à l'apprentissage de la langue française. Elle ne saurait constituer un obstacle à l'atteinte des objectifs assignés à l'apprentissage du français. L'enseignant, au lieu de pénaliser ou de sanctionner l'apprenant ferait mieux de corriger simplement en attirant son attention sur le phénomène.

***L'emprunt**

Il s'agit, nous le rappelons, de l'entrée d'un mot étranger dans une autre langue.

Le ou les items en sont incorporés dans le système grammatical de la langue qui les emprunte. Ils sont traités comme appartenant à son lexique, en revêtent les caractéristiques morphologiques et entrent dans ses structures syntaxiques. L'emprunt touche la phonétique et la syntaxe en général et le vocabulaire en particulier.

L'emprunte concerne toutes les langues du fait de l'échange qui existe entre elles. Ainsi beaucoup de mots de la langue anglaise font partie définitivement du français (week-end ; leader ; leadership ; penalty ; match ; basket ball ; foot ball ; hand ball etc....)

De la même manière, on peut trouver des mots et expressions de la langue française chez les anglophones (Américains) (France, rendez-vous, bizzane etc.....). L'emprunt est favorisé soit par les contacts géographiques entre des pays voisins soit par les mouvements migratoires.

Dans le cadre de notre étude, le fɔngbè et la langue française n'échappent pas au phénomène d'emprunt. A entendre parler des apprenants d'Abomey à l'école et même en classe, on perçoit des termes empruntés au fɔngbè définitivement intégrés au français et vice versa. Par exemple : gari (farine granulée à base de manioc) ; sodabi (alcool à base de vin de palme) kpayɔ (produit de mauvaise qualité ou essence frelatée) ; "jɔnudɔɔ (veillée) ; "zémidjan" (taxi moto) ; " adjalalassa" (salle de réunion familiale) ; "matɛnjan" (sauce légume garnie au sésame, à la viande etc.).

Les emprunts sont issus des origines ethniques des apprenants et leurs réalités culturelles. Les termes que l'on retrouve dans les productions orales des apprenants et même très souvent à l'écrit (chez les cadres aussi), justifient le fait que le français ne possède pas tous les mots pouvant désigner ces réalités typiquement abomeyennes (béninoises) . C'est une manière de combler une lacune lexicale.

Par ailleurs, dans la narration de certains évènements culturels, l'apprenant se trouve dans l'obligation d'y aller en fɔngbè ! Il ne peut en faire la traduction mot pour mot. Le sanctionner ne serait pas justice. Car il est intéressant de remarquer que quels que soient les rapports entre deux langues en contact (langue dominante / langue dominée), le mouvement des emprunts n'est presque jamais unilatéral. C'est ainsi que des mots et expressions de la langue se retrouvent en fɔngbè (et après ; donc ; mais etc.....).

C'est inconsciemment que l'apprenant a recours aux emprunts. Il ne se rend même pas compte qu'en les utilisant, il n'est plus dans la langue française. Pour cela, il vaudra mieux de corriger la faute que pénaliser l'apprenant. Ce sera moins frustrant pour lui.

* **Les calques**

Le calque est une traduction littérale d'un mot, d'une locution d'une autre langue. Il diffère de l'emprunt.

En voici quelques exemples :

- a- "Le roi est allé à Allada". (Le roi est décédé).
- b- "Elles ont mis ça sur mon cou". (Elles m'ont faussement accusé).
- c- "Tu te vois trop" (Tu te vantes).
- d- "Monsieur pardon, je n'ai pas de pieds" (J'ai mal au pied).
- e- "Pour ne pas labourer la parole" (Pour ne pas bavarder).
- f- "La force est dans le ventre" (C'est la nourriture qui donne la force).

Analysons ce corpus

a- "Le roi est allé à Allada" c'est un anathème à Abomey que de dire un roi ou un Prince de ce milieu est mort. Alors par euphémisme on dira " le roi est allé à Allada " ou encore "Il a fait nuit au Palais" Ainsi, le fɔngbè dispose de beaucoup d'expressions pour exprimer une réalité culturelle sans choquer. L'apprenant fɔn est si hanté par les conséquences qu'engendrerait une maladresse verbale de sa part qu'il s'allie aux habitudes langagières de son milieu, même quand il doit s'exprimer en français. Mais pour éviter tout désagrément en classe, il peut chaque fois mettre à côté de la traduction littérale, une traduction intelligible de sa pensée qu'il mettra entre parenthèses quand c'est à l'écrit. Si ce n'est pas le cas, malheureusement l'enseignant sanctionne puisque la pensée de l'apprenant dans le contexte précis n'a plus de sens.

b- " Elles ont mis cela sur mon cou"

Là encore c'est une traduction littérale malheureuse d'une expression fɔn : “

"Ye kpla do ko nu mi" (Elles m'ont faussement accusé) ou (Elles m'ont pris pour leur bouc émissaire). La traduction littérale d'une pensée dans une autre langue n'est pas

toujours pourvue de sens. Les apprenants devront faire attention et se cultiver pour ne pas subir la rigueur de la sanction.

C- " Tu te vois trop".

Voilà une expression qu'on entend, même de la bouche de personnes insoupçonnables, c'est-à-dire de personnes dont le niveau en français n'est plus à démontrer. C'est dire donc que l'enseignant, souvent, est tenu de se montrer indulgent vis à vis des apprenants qui se trouveraient dans pareille situation.

En effet, de façon intelligible, cette expression voudrait signifier : Tu te vantes trop ou encore (Tu es trop orgueilleux).

d- " Monsieur Pardon, je n'ai pas de pied "

L'individu qui s'exprime ainsi n'est pas du tout un handicapé moteur. Il a simplement mal au pied. Mais dans la langue fɔngbè, on exagère souvent la pensée pour produire un effet souhaité sur son vis à vis. En français la traduction littérale donne un sens plus grave à la pensée. Il faut être présent à l'élocution pour comprendre le sens réel de ce que l'intéressé voulait dire.

e- "Pour ne pas la labourer la parole....."

Nous avons là une traduction littérale dénuée de tout sens. L'apprenant (qui se trouvait en situation de présentation d'un exposé oral) traduisait simplement une expression consacrée en fɔngbè "Nu un ma na lɛ xo gle din án" qui voudrait signifier. (Pour ne pas trop bavarder). Cet apprenant croyait certainement bien parler français. Il n'est pas souvent aisé de procéder à une bonne traduction des expressions consacrées d'une langue. Voilà pourquoi les apprenants s'y prennent très mal régulièrement. Et la sanction s'ensuit immédiatement, puisque leur pensée est dépourvue de sens. Mais c'est à l'enseignant de faire preuve de patience en emmenant l'apprenant à faire la nuance entre les limites de sa langue maternelle et le français.

Comme nous pouvons le constater, les calques ne militent pas souvent en faveur des apprenants.

Mais de là à les sanctionner pour tout, il y a la compréhension de l'enseignant qui ne doit pas faire défaut à l'apprenant. L'indulgence s'impose à des moments donnés, surtout quand on sait que même des personnes averties tombent dans le piège des calques (y compris des enseignants de français).

3.1.2. Les différents types de bilingues fɔn / français

Cette partie du travail consiste à donner un aperçu de différents types de locuteurs bilingues fɔn / français. Il s'agira de faire une catégorisation des bilingues à partir de la typologie théorique de Maurice Houis (1972 ; 160). Cela nous permettra d'identifier à quelle catégorie appartiennent nos apprenants ciblés.

On distingue trois grandes catégories de bilingues fɔn- français qui se répartissent comme suit :

- Les bilingues d'opportunité

Cette catégorie est formée par ceux qui n'ont pas dépassé deux ans d'études post-primaires. La plupart d'entre eux sont de mauvais locuteurs du français et constituent la catégorie que Houis appelle les bilingues d'opportunité. Leur usage du français est d'ailleurs occasionnel et se limite au contexte où l'essentiel du message de la communication est de faire passer le message.

- Les bilingues de complémentarité

A ce niveau, l'usage du français devient plus cohérent, mais l'influence des langues nationales (ici le fɔngbè) est encore prépondérante. Le niveau scolaire atteint par cette catégorie de locuteurs est la fin du secondaire.

- Les bilingues équilibrés

Il est question de locuteurs suffisamment scolarisés qui atteignent l'enseignement supérieur. Le locuteur maîtrise le français tant à l'oral qu'à l'écrit et possède deux consciences linguistiques : celle du français et celle de la langue maternelle (le fɔngbè)

Au vu de cette typologie de Maurice Houis, il convient de préciser que dans le cadre de notre étude, nous avons affaire aux bilingues de complémentarité.

3.2. De la communication écrite

A l'écrit, contrairement à l'oral, les alternances codiques ne sont pas tant attestées. Même si dans quelques cas, on retrouve des emprunts du fongbè dans la langue française, ces phénomènes récurrents dans la communication sont rares à l'écrit. Ce qu'on observe plutôt, ce sont les interférences. Ainsi après la collecte des données effectuées grâce aux enquêtes de terrain, à l'analyse des copies d'apprenants, nous avons pu identifier chez les apprenants des interférences de divers types. Il y a les interférences d'ordre lexical, syntaxique, phonético – phonologique, socio – culturel, lexico – sémantique.

Il importe de préciser que les apprenants fɔn sont d'abord baignés dans leur langue maternelle avec son lexique avant d'aller à l'école. En effet, les élèves locuteurs du fongbè dès leurs bas âges, ont acquis des connaissances de divers ordres linguistiques avant les classes. Ceci affecte l'expression dans la langue qu'ils acquièrent à l'école (le français). Les élèves fɔn ont donc tendance à vouloir superposer les deux langues. Ils superposent leur langue maternelle à la langue française dans laquelle on leur demande de rédiger leur devoir de français. Le devoir de composition souffre pour ainsi dire du lexique et de la syntaxe de la langue source. L'élève, compte tenu de l'expérience déjà acquise, emprunte à sa langue maternelle pour rédiger ses devoirs de français.

3.2.1. Interférences lexicales

Nous rappelons ici que le mouvement des emprunts n'est presque jamais unilatéral. C'est ainsi que des mots de la langue française se retrouvent aussi en fongbè. Pour ce qui nous intéresse ici, c'est le second sens. C'est – à – dire que les mots du fongbè qui sont attestés dans les productions écrites en français chez les apprenants. L'apprenant peut opérer un emprunt par nécessité lorsqu'il a du mal à désigner une réalité qui n'existe pas dans le code qu'il emploie. Il peut même opérer cet emprunt à volonté.

Voici quelques emprunts identifiés :

"Ajàlàlàsà"	(salle de réunion familiale)
"hónmè"	(Palais)
"gari"	(farine granulée à base de manioc)
"léfé"	(type de tubercule)
"kúvító"	(fétiche appelé "revenant" d'origine nago se présentant dans un accoutrement extraordinaire)
"baɛ"	(Chef du fétiche klyto)
"kpayo"	(Produit de mauvaise qualité)
"jɔnududo"	(Veillée de cérémonie traditionnelle)
"Soɔabi"	(Alcool à base de vin de palme)
"Agbada"	(Tenue locale en trois pièces)
"bumba"	(Tenue locale en deux pièces)
"ganlin"	(pagne noué à la hanche par les princes d'Abomey)

Ces emprunts identifiés sur les copies d'apprenants proviennent de leur origine et de leur ethnie fɔn. Ce sont des expressions dictées par leur culture. Le même réflexe s'observe chez ces apprenants s'agissant de la désignation de certaines tenues typiquement locales et lorsqu'ils doivent faire part par écrit d'une recette de cuisine. Les apprenants conservent les noms locaux des épices et des mets dans leurs productions écrites.

Nous avons par exemple "mantɛnjan" (sauce de légume garnie au sésame, à la viande et / ou au poisson)

Par ailleurs, nous notons que la pauvreté de leur vocabulaire explique dans une certaine mesure, la présence de ces emprunts dans leurs productions écrites.

3.2.2. Interférences syntaxiques

Les caractéristiques structurales des syntagmes nominaux et verbaux de la langue maternelle fɔngbè se retrouvent parfois dans les productions en français des apprenants.

Voici une illustration du phénomène. Cette phrase a été relevée d'un rapport produit par un élève à qui on a demandé de le faire après un forfait commis par celui-ci. " Le Censeur a dit que lui, il veut voir moi et ma mère"

Dans sa phrase, nous constatons que "moi" est placé avant "ma mère" dans cette séquence. Si cette syntaxe littéralement traduite est acceptable en fɔngbè, la langue française ne l'admet pas. En plus, l'emploi dans la structure de "lui" et de "il" n'est que la traduction littérale de ce qu'il aurait dit en fɔngbè. Ce qui gêne évidemment la construction correcte de la syntaxe. L'utilisation d'une conjonction "que" et le respect des exigences du discours rapporté auraient donné ceci : "Le censeur a dit qu'il aurait besoin de voir, ma mère et moi"

A propos des interférences syntaxiques, nous pouvons conclure qu'elles empruntent la structure syntaxique de la langue source (le fɔngbè). Parfois, elles sont la traduction mot pour mot de certaines expressions du fɔngbè dans la langue française.

3.2.3. Interférences phonético-phonologiques

Les interférences phonético- phonologiques relèvent des problèmes de prononciation. L'élocution des apprenants béninois de langue maternelle fɔn prend parfois quelques coups. En effet, ces problèmes peuvent s'expliquer par le fait que des sons attestés dans la langue française n'existent pas dans le fɔngbè, ou bien ils sont très peu attestés dans cette langue maternelle.

Sur certaines copies d'apprenants on a identifié :

- (a) "fauteil" [fotɛj] au lieu de fauteuil [fotœj]
- (b) profèssè [profɛsɛ] au lieu de professeur [profɛsœR]
- (c) "Sécletaire [sekletɛR] au lieu de secrétaire [sɔkretɛR]

Dans l'exemple (a), l'apprenant a substitué à la voyelle antérieure ouverte labialisée [œ] la voyelle antérieure ouverte non labialisée [ɛ]. Le même phénomène s'est observé en (b). En(c), il a substitué à la voyelle mi- fermée centrale labialisée [θ], la

voyelle mi –fermée avant non labialisée [e]. Toujours en (c), la consonne vibrante [R] a été remplacée par la consonne alvéolaire latérale [l] plus proche de [R] et plus attestée qu'elle.

Le phénomène se produit au niveau de plusieurs autres sons. Nous n'avons évoqué là que quelques cas.

3.2.4. Interférences socioculturelles

Les interférences socio- culturelles sont des phénomènes transcodiques qui relèvent du domaine culturel et socio- linguistique. Elles traduisent des messages qui ne s'expliquent que dans la culture des apprenants. Ces apprenants recherchant vainement en français des mots et expressions équivalents à des termes typiquement du fɔngbè, butent souvent contre des expressions interdites culturellement. Par exemple, lorsque le roi ou le prince meurt, nous le rappelons, l'apprenant fɔn emploiera difficilement le mot "meurt" ou "mort". Il écrira «le roi est allé à Allada» ou encore «il a fait nuit au Palais», Ce qui, bien évidemment, serait incompréhensible du lecteur ou de l'enseignant non averti, parce que n'étant pas de la culture fɔn. Cet état de chose pose un autre problème au niveau des enseignants que nous aborderons dans la partie perspective de notre travail ; celui de la nécessité d'un bain culturel indispensable dans le milieu ou l'enseignant est appelé à servir s'il n'est pas originaire de ce milieu culturel.

Il y a bien d'autres expressions comme : «ranger le mort», qui voudrait dire «Enterrer de mort» (mε sise hwe).

Ce phénomène s'observe aussi dans le domaine des salutations et d'expression de courtoisie. «Il y a trois jours», «fais comme moi», «bon travail», «merci pour hier» etc.

*"Il y a trois jours» pour dire "cela fait un moment qu'on ne s'est plus vu".

* «fais comme moi»qui est une invitation à partager son plat avec le visiteur ou autre personne présente. L'apprenant aurait dû écrire «je vous invite à manger»

* «bon travail»pour encourager une personne occupée à une tâche. Il aurait suffi de mettre «Du courage»

* «merci pour hier» en guise de l'expression d'une reconnaissance pour un service rendu à la veille.

Ces différentes expressions sont identifiées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit sur des copies d'apprenant. Notamment lorsque le sujet du devoir porte sur un dialogue. C'est là, la manifestation des interférences culturelles qui comprennent «la coutume du salut ou de remerciement qui est entré dans la langue des bilingues» cf F. Mackay, William (1976 : 402).

3.2.5. Interférences lexico-sémantiques

Nous évoquons ici les difficultés de compréhension dues au sens des mots lorsque les apprenants passent de leurs propres réalités culturelles à autre support qu'est le français. Nous précisons ici aussi les problèmes que posent les transplantations de sens.

Prenons les exemples suivants

- (1) «il a bouffé mon argent»
- (2) «Il nous a ramassés dans sa voiture»
- (3) «Sa vitesse est trop nombreuse»
- (4) «On ne lave pas les pieds à une princesse d'Abomey»

Commentaire

- l'exemple (1) voudrait signifier «Il a dépensé mon argent»

On pourrait croire que c'est la matière, l'espèce même qu'on a bouffé. Ce qui n'est pas le cas. En réalité, c'est une figure de style propre à la langue maternelle (ici le fɔngbè) qui est traduite mot pour mot en français. Malheureusement cela donne un autre sens en français qui est inacceptable dans cette langue. Car ce n'est pas l'argent, la matière qu'on a mangé mais l'argent a servi à acheter quelque chose. Et pourtant en fɔngbè, cette expression traduite n'aurait gêné personne puisque intelligible. Pour éviter d'en faire un problème, l'enseignant fɔn pourrait l'interpréter comme un sens figuré. Mais l'enseignant étranger au fɔngbè et à la culture fɔn ne serait pas indulgent. Il mettrait sur cette copie "non sens".

- l'exemple (2) est une traduction littérale du fɔngbè. Le mot "ramasser" est une traduction mot pour mot du lexique "fɔ̀" du fɔngbè. Pour l'apprenant, il n'y a pas de mal à cela. Mais, traduite littéralement, l'expression donne un autre sens en français.

C'est tout comme si "nous" représentait des colis ou en tout cas des objets ou des animaux. L'apprenant aurait dû écrire "Il nous a pris dans sa voiture" et le problème de sens serait évité.

- L'exemple (3) est aussi une traduction littérale et malheureuse d'une expression du fɔngbè. En effet, le mot "nombreuse" (sukpo) en fɔngbè ne rend pas compte de façon sensée de la réalité en français. C'est un non sens en français que de dire «Sa vitesse est nombreuse». la meilleure expression serait «Il fait trop de vitesse» ou simplement «Il roule trop vite»

- «On ne lave pas les pieds à une princesse» pour dire que ce n'est jamais la peine de procéder à une cérémonie de purification pour la princesse qui aurait commis l'adultère. Sa réinsertion dans le foyer conjugal, même après l'acte d'infidélité, se fait sans le moindre protocole et sans autre forme de procès. C'est là une expression consacrée, un adage, qui traduit une réalité culturelle à Abomey. Pour l'enseignant non averti, il ne comprendrait pas facilement l'expression dans ce sens – là même s'il ne note pas un "non sens" sur la copie, il donnera un sens très simple à la phrase et ne pourra pas accéder à l'idée ou à la vraie pensée de l'apprenant.

A tout cela, il faut ajouter que le pronom relatif «dont» constitue également un élément faisant l'objet de faute chez nos apprenants parce que généralement confondu à «que». Ainsi ces apprenants écrivent «l'eau que j'ai dit il faut ajouter doit être en petite quantité». (Phrase relevée sur une copie d'apprenant qui traite un sujet sur la recette de cuisine).

En se référant à leur langue maternelle où le relatif, quelle que soit sa fonction, n'a qu'une seule forme. Pour eux, ils pensent à tort que les différentes formes du pronom relatif français sont équivalentes.

Les interférences linguistiques, qu'elles soient syntaxiques, lexico- sémantiques ou socio- culturelles sont le fait de la traduction de la langue maternelle (fɔngbè) en français.

3.3. Présentation des résultats d'enquête et analyse.

Nous avons fait un certain nombre de constats sur le terrain que nos résultats d'enquêtes menées à travers nos différents questionnaires ont confirmé. Ici nous présentons ces résultats que nous analysons et interprétons.

Nous avons ciblé trois groupes d'individus. Les apprenants, les enseignants de français en situation de classe comprenant des conseillers pédagogiques (CP) et des inspecteurs de français. A cet effet, cent (100) apprenants ont fait l'objet de nos enquêtes, cinquante deux (52) enseignants dont quatre (4) CP, et deux (2) inspecteurs.

Au total cent cinquante deux (152) individus ont fait l'objet de nos enquêtes.

3.3.1. A propos des apprenants

- Question n° 1 Quelle(s) langue(s) parles –tu souvent ?

- Tableau n°1

Langue maternelle	Le fɔngbè	L'ajagbè	Le gungbè	Autres langues
Nombre de personnes	80%	09	07	04
Pourcentage	80%	09%	07%	04%

Sur les cent (100) apprenants enquêtes, quatre vingt (80) ont pour langue maternelle le fɔngbè. A la maison comme dans leur quartier, c'est le fɔngbè qu'ils parlent pour la plupart du temps et même à l'école avec leurs camarades. Sept (07) apprenants ont le gungbé comme langue maternelle et le parlent en famille à la maison. Mais dans leur quartier, ils s'expriment en fɔngbè avec leurs camarades, même le plus souvent à l'école avec leurs camarades. Neuf (09) apprenants ont pour langue maternelle l'ajagbè qu'ils parlent avec leurs parents à la maison. Ici encore, dans leur quartier et à l'école, c'est le fɔngbè qu'ils parlent le plus souvent avec leurs camarades. Nous avons enregistré quatre (04) apprenants parlant d'autres langues nationales (Nago, dendi, nca) et comprenant un peu le fɔngbè.

En observant ces résultats, nous constatons que le fɔngbè est la langue la plus parlée par les apprenants à Abomey, qu'ils soient de l'ethnie fɔn ou non, qu'ils aient le fɔngbè comme langue maternelle ou non. A partir de ces résultats, on peut considérer le fɔngbè comme langue véhiculaire sur le plateau d'Abomey.

Même si quelques apprenants parlent d'autres langues à la maison (le gungbé, le ajagbè), ils maîtrisent également le fɔngbè puisqu'ils côtoient leurs camarades et communiquent souvent avec ceux-ci, naturellement locuteurs du fɔngbè. Il va alors de soi que le fɔngbè parlé habituellement par le plus grand nombre d'apprenants à Abomey, influence les productions orales et écrites en français des apprenants en classe. Les habitudes langagières acquises dans le fɔngbè se font ressentir dans leurs expressions orales et écrites sous des formes variées.

A la maison, on note un fort taux de pratique de la langue maternelle. Cela témoigne de sa valeur et de sa fonction dans la société. En effet la langue maternelle favorise une certaine confiance, une entente et une solidarité entre les différents membres de la famille. Cela garantit aussi l'efficacité de la communication. Nous remarquons par ailleurs que, peu de nos apprenants parlent le français à la maison. Cela est essentiellement dû au fait que beaucoup d'apprenants sont issus de parents analphabètes ou peu lettrés. De plus dans bien des maisons, L'on recourt spontanément à langue maternelle même si les parents sont lettrés.

Par ailleurs, on a observé aussi que certains apprenants d'un autre groupe socio-culturel que le fɔn parlent plus le fɔngbè à la maison en famille. Cela s'explique par leur long séjour dans le milieu fɔn. Parfois, ils y sont nés et y demeurent.

Question 2 **A quelles(s) occasion(s) t'exprimes – tu en français à l'école ?**

Tableau 2

Réponse	Travaux de groupe	En classe quand le professeur est présent	En classe quand le professeur n'est pas présent	A la récréation
Nombre d'élèves	75	91	19	05
Pourcentage	75%	91%	19%	05%

En observant ces résultats, il se dégage que les apprenants s'expriment plus en français lorsqu'il s'agit des travaux de groupe (75%) et surtout quand le professeur est présent (90%) en classe. Par contre, même s'il sont en classe et en l'absence du professeur, le français n'est pas tellement utilisé (19%) – A la récréation, seulement (5%) des élèves parlent français. L'analyse de ces résultats nous fait découvrir que ce n'est que la présence du professeur qui les contraint à s'exprimer en français, en classe. A l'occasion des travaux de groupe, le professeur est appelé à être présent en classe et à circuler dans tous les groupes.

Nous constatons alors que, les apprenants n'éprouvent pas du plaisir à échanger librement en français. Or, on dit souvent qu'une langue ne s'use que lorsqu'on ne s'en sert pas. A y voir de près, les élèves ne trouvent pas d'intérêt à s'exprimer fréquemment en français. Si c'est seulement par crainte du professeur qu'ils doivent s'exprimer en français, alors il leur sera difficile d'acquérir des aptitudes et des habitudes dans la langue française. Cet état de chose peut s'expliquer par le fait que les apprenants n'ont peut-être pas beaucoup de ressources et de moyens à exploiter, qui puissent favoriser aisément leur communication dans cette langue. Par ailleurs, il, n'est pas rare d'observer à des occasions que des élèves habituellement timides et ne réagissant presque pas en classe, sortent brusquement de leur timidité lorsque le cours du jour oblige le professeur à faire un détour dans une langue nationale.

La plus grande raison du dédain que les apprenants affichent par rapport au français est certainement la non maîtrise de cette langue d'apprentissage.

Question n°3 En classe ton professeur de français est – il satisfait quand tu t'exprimes en français ?

Tableau n°3

Réponses	Pas du tout	Rarement	souvent	Très souvent
Nombre d'élèves	44	42	10	04
Pourcentage	44%	42%	10%	4%

L'analyse de ces résultats nous permet d'affirmer que généralement, le professeur de français n'est pas satisfait de l'expression des apprenants. C'est ce que reflètent les résultats du tableau n°3.

A la réponse "pas du tout" nous avons 44% et la réponse "Rarement", 42%. En effet, que ce soit entre eux ou avec les enseignants, ils sont très nombreux à ne pas pouvoir respecter la norme chaque fois qu'ils doivent s'exprimer en français. Ils ont souvent de la peine à encoder leur message, puisque n'ayant pas l'habitude de s'exprimer dans la langue française. Leur langue maternelle dans laquelle ils s'expriment le plus, devient un obstacle à l'encodage correct du message en français car l'influençant. N'oublions pas les interférences et les calques qui souvent sont à la base de leurs difficultés. Très peu d'élèves arrivent à respecter tant bien que mal la norme en français (10%) et (4%) et à décrocher un satisfecit de l'enseignant. Ces élèves sont ceux – là qui sont habitués à s'exprimer plus fréquemment en français et qui lisent les œuvres au programme.

Question n°4 Ton professeur te corrige - t – il souvent ?

Tableau n°4

Réponse	Oui	Non	Autres
Nombre d'élèves	47	43	10
Pourcentage	47%	43%	10%

Au vu de ces résultats, quelques remarques s'imposent. Certains professeurs ne restent pas indifférents aux fautes (47%) ; les autres qui ne corrigent pas sont certainement accoutumés au bas niveau des apprenants ou ne se contentent que du fond du message, pourvu que le message soit intelligible. Ces

derniers qui ne font pas la chasse aux fautes, se situent dans l'esprit des Programmes d'Etudes actuels qui implicitement recommandent de ne pas sanctionner les fautes et de s'en tenir au fond. Ce que beaucoup de professeurs ne respectent d'ailleurs pas. Mais corriger ce n'est pas sanctionner.

Dans les réponses "Autres", seulement 10% sont enregistrées. C'est souvent des moqueries à l'endroit des apprenants ou des rabrouillements. Autant de comportements des enseignants qui frustrant les apprenants au point de faire d'eux, soit des "muets" au cours, soit des révoltés »s qui se braquent contre le professeur. Dans cette situation, ni le professeur, ni l'apprenant ne gagnent rien du tout. Pour cela, c'est à l'enseignant de mettre de "l'eau dans son vin" en faisant preuve d'indulgence. Il gagnerait à mettre en œuvre des stratégies idoines pour atteindre ses objectifs.

Question n°5 Lis- tu les œuvres Littéraires au programme ?

Tableau n°5

Réponses	Oui	Non	En partie
Nombre d'élèves	35	52	13
Pourcentage	35%	52%	13%

La lecture, de façon indéniable, renforce l'acquisition des habiletés de l'apprenant. Elle lui permet d'améliorer son expression. L'apprenant découvre de nouveaux mots qui enrichissent son vocabulaire. Il s'approprie aussi un bon style pour pouvoir améliorer le sien propre. Malheureusement, nous constatons, eu égard aux résultats issus de notre enquête que seulement 35% de ceux que nous avons enquêtés lisent effectivement. Ce qui n'est pas de nature à espérer une bonne maîtrise de la langue française. Le taux de ceux-là qui ne lisent pas est assez important, 52%. Nous pouvons expliquer cela par le pouvoir d'achat très faible des parents d'élève pour la plupart dans la ville d'Abomey. Ce sont les parents paysans dans leur grande majorité. Après avoir acheté juste ce qu'il faut à leurs enfants (Cahier, bic etc.), ils ne se préoccupent plus des œuvres littéraires au programme.

Notons que les apprenants ne lisant pas les œuvres au programme sont pour la plupart les élèves du CEG₃ Abomey, collège où l'on retrouve en majorité des fils de paysans originaires des régions périphériques (Détohou, Allomankanmey, Kodji etc.). En effet, il n'y a rien qui motive ou incite l'apprenant à la lecture.

A ces heures perdues, il ne se livre qu'aux travaux champêtres par obligation. Parmi les autres élèves habitant même dans le centre ville d'Abomey, beaucoup ne lisent pas, simplement par paresse. Quand bien même il possède les œuvres, très peu les lisent. Il faut reconnaître que les mass médias (télévision) ont ravi la vedette à la lecture chez ces apprenants-là.

Question n°6 Quelles sont tes difficultés en français ?

Tableau n°6

Réponse	Compréhension du sujet	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Expression écrite	Construction de phrase
Nombre d'élève	13	78	86	66	75	28
Pourcentage	13%	78%	86%	66%	75%	28%

Ici nous regroupons les difficultés aussi bien en communication orale qu'en communication écrite.

Les résultats montrent que pour la compréhension du sujet, beaucoup d'élèves n'ont pas de problèmes. Si 13% seulement déclarent avoir des problèmes de compréhension, donc 87% comprennent souvent le sujet. C'est donc au niveau de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'expression écrite qu'ils ont souvent des difficultés.

Pour trouver le mot juste et construire des phrases correctes, les apprenants souffrent beaucoup. Cela est dû aux influences de leur langue maternelle sur la nouvelle langue d'apprentissage (le français). Ils savent très bien dans leur langue maternelle, ce qu'ils veulent faire entendre, mais c'est la manière et les moyens grammaticaux pour le faire en français qui leur manquent. S'exprimer alors clairement constitue bien évidemment pour eux un casse-tête. Et c'est ce qui annihile leur aptitude à communiquer aisément en français.

Le manque de lecture est à la base des nombreuses difficultés (Vocabulaire, expression, construction de phrases, grammaire, etc). A force de lire et de se cultiver, ils pourront combler un temps soit peu leurs lacunes en français. Ce n'est pas impossible de maîtriser la langue française même si on est locuteur d'une autre langue. L'influence des langues maternelles ne saurait être leur bouc émissaire dans leurs difficultés d'acquisition de la langue française.

Question n°7 Quelle est ta moyenne en français ?

Tableau n°7

Moyenne	04à06	07à09	10à11	12à13	14 et plus
Effectifs	32	35	19	12	02
Pourcentage	32%	35%	19%	12%	02%

- Trente trois (33) élèves ont obtenu la moyenne, soit un pourcentage de 33%
- Soixante sept (67) élèves n'ont pas la moyenne, soit 67%
- Trente deux (32) élèves sont médiocres.
- Trente cinq (35) élèves ont produit un résultat insuffisant.

A l'analyse, plus de la moitié des élèves ont raté la moyenne. Cela est certainement dû à leur niveau d'expression très faible. En effet, les critères d'évaluation vont nous permettre d'approfondir notre analyse.

CRITERES D'EVALUATION

COMPETENCE : Communication écrite

A- Critères minimaux

CRITERES	INDICATEURS	POINT INTERMEDIAIRE
C ₁ : Adéquation de la production avec le projet	- a produit un texte de longueur correcte ;	1
	- a respecté les caractéristiques du type de texte : (descriptif, narratif, dialogique, argumentatif, lettre...) ;	1
	- a développé les idées conformes au sujet ;	2
	- a utilisé un vocabulaire approprié au sujet d'écriture ;	1

C ₂ : Cohérence du message produit	- a ordonné les mots pour produire la phrase	1
	- a su ordonner les phrases pour produire le texte ;	1
	- a imprimé au texte une progression logique ;	2
	- a su enchaîner les idées, les groupes d'idées, les parties.	1
C ₃ : Correction linguistique	- a utilisé la ponctuation de façon correcte ;	1
	- a respecté les règles grammaticales ;	2
	- a bien écrit les formes verbales ;	1
	- a respecté la graphie des mots ;	1

Commentaire des critères d'évaluation.

Critères minimaux

Critère C₁ : Adéquation de la production avec le projet

Des cinq (5) points affectés à ce critère, deux (2) points sont affectés à l'indicateur (a développé des idées conformes au sujet) ; et un (1) point à l'indicateur (a utilisé un vocabulaire approprié au projet d'écriture). Au total trois (3) points sur cinq (5) sont affectés à ces deux indicateurs par rapport au critère C₁ .

Malheur alors à l'apprenant qui " pêche" à introduire dans sa production écrite, les interférences, les calques et les autres emprunts qui lui font perdre indubitablement beaucoup de points.

- Pour ce qui est de l'indicateur (a développé des idées conformes au sujet), l'enseignant, étranger à la langue maternelle et à la culture de l'apprenant, croirait que cet indicateur n'est pas attesté dans la production de l'apprenant. Face à cela, il le pénalise de deux (2) points. N'est-ce pas là une injustice ? Or la compréhension du sujet est certainement attestée dans cette production. La juste résolution de ce problème découlera de la formation de l'enseignant (voir chapitre V)

Critère C₂ : Cohérence du message produit

Nous avons quatre (04) indicateurs pour ce critère.

- A ordonné les mots pour produire la phrase,
- A sur ordonner les phrases pour produire le texte,

- A imprimé au texte une progression logique,
- A sur enchaîner les idées, les groupes d'idées, les parties.

Par rapport au premier indicateur (a ordonné les mots pour produire la phrase), nous sommes d'avis que l'apprenant sache ordonner les mots pour produire la phrase et que s'il s'y dérobe, qu'il soit pénalisé. Mais l'enseignant aussi ne devrait-il pas patiemment relever ces fautes syntaxiques au niveau de l'apprenant pour lui faire comprendre les différences entre les structures des deux langues : langue maternelle et la langue française.

Pour ce qui est de l'indicateur (a su ordonner les phrases pour produire le texte), la même analyse (deuxième indicateur) qui a précédé juste cet indicateur – ci reste valable.

En ce qui concerne le troisième indicateur (a imprimé au texte une progression logique), l'enseignant devra être indulgent pour ne pas pénaliser l'apprenant de la totalité des deux (02) points, celui – ci venant de perdre deux points sur cinq (05) points. La réalité qui devrait militer en faveur de l'apprenant est évidente. La langue française s'enseigne à des individus qui possèdent déjà une langue maternelle, avec des habitudes langagières dans cette langue là. Pour éviter de frustrer l'apprenant en lui donnant chaque fois l'impression qu'il est nul, et de faire de lui un "révolté", il est nécessaire qu'en corrigeant, on ne pénalise pas trop.

Par rapport au quatrième indicateur, la même indulgence de l'enseignant doit être requise.

Critère C3 : Correction linguistique

Nous notons ici aussi quatre (04) indicateurs

- a utilisé la ponctuation de façon correcte,
- a respecté les règles grammaticales ;
- a bien écrit les formes verbales ;
- a respecté la graphie des mots.

Pour le premier indicateur (a utilisé la ponctuation de façon correcte) nous adhérons à une pénalité tout en invitant à la correction. Car nous constatons que les enseignants sont experts en sanction, mais il s'embarrasse très peu de la correction. L'apprenant doit savoir, après avoir subi la pénalité, comment s'y prendre à l'avenir. Le professeur proposera des exercices de remédiation, ce qui ne s'observe pas le

plus souvent. Les mêmes fautes reviennent alors très souvent dans les productions des apprenants.

Pour ce qui est du deuxième indicateur (a respecté les règles grammaticales), là aussi, une langue a ses règles. L'apprenant ne doit pas s'y dérober. Dans le cas contraire, une pénalité s'impose. Mais, la pénalité ne vient qu'après que l'enseignant eut pris la peine d'enseigner correctement les règles grammaticales de façon efficace. Il nous est facile souvent, en situation de classe, de sanctionner les apprenants et d'exiger d'eux ce qu'on n'a pas pris la peine de bien enseigner.

Au niveau du troisième indicateur (a bien écrit les formes verbales), c'est encore une fois le problème de structure qui se pose. Dans le fongbè par exemple, les désinences verbales ne varient pas souvent, comme l'illustrent les exemples suivants.

"mi wa" (nous sommes venus)

"é wa" (il ou elle est venu)

"mi wa" (vous êtes venus)

Par confusion peut-être, et par ignorance certainement, l'apprenant affiche le même comportement en français et on note souvent chez lui, une défaillance au niveau de l'écriture des formes verbales.

Tout en le pénalisant, il faudra le motiver à se corriger et à se rendre plus performant.

Pour la graphie des mots (quatrième indicateur), c'est la lecture qui permettra de résoudre ce problème. L'enseignant relèvera chaque fois cette faute. Il peut être indulgent car, l'interférence agit souvent à ce niveau- là aussi (Interférence phonético – phonologique). Il y a des sons français qui ne se retrouvent pas dans la langue maternelle de l'apprenant (voir 3.2.3). Alors l'apprenant, sans le savoir, a recours spontanément au son très proche de ce son dans sa langue maternelle. Après ce commentaire sur les critères minimaux dans le cadre des critères d'évaluation, nous passons maintenant au second pallier des critères d'évaluation que sont les critères de perfectionnement.

B- CRITERES DE PERFECTIONNEMENT		
CRITERES	INDICATEURS	POINT INTERMEDIAIRE
C4 : a) présentation	- à présenté un texte sans rature	1

matérielle	et sans tâche ;	
	- a présenté un texte lisible	1
	- a présenté un texte sans omission de mots	1
b) Niveau de langue et créativité	- a écrit un texte d'un niveau aisé et plaisant	1
	- a présenté des idées originales	1

Critères de perfectionnement (C4)

Nous avons :

C4a : présentation matérielle

C4b : Niveau de langue et créativité.

Les indicateurs de C4a sont les suivants :

- a présenté un texte sans rature et sans tâche ;
- a présenté un texte lisible ;
- a présenté un texte sans omission de mots.

Les indicateurs du C4b :

- a écrit un texte d'un niveau aisé et plaisant ;
- a présenté des idées originales

L'apprenant qui présente une copie sans rature et sans tâche a au moins un (01) point. Un texte lisible suppose que les lettres sont bien formées, les mots bien écrits etc. un élève qui fait un effort d'application peut avoir les trois (03) points affectés au critère C4a. Mais, il y a des copies qui laissent à désirer. C'est un autre problème qui remonte à leur formation dans les basses classes (enseignement primaire).

Aucune légèreté de la part de l'apprenant ne doit être encouragée dans ce sens- là. Le goût de l'esthétique est aussi important dans la vie d'un individu. Les apprenants devront s'activer à cela aussi.

C'est le critère C4b (niveau de langue et créativité) qui découlent un peu de C1 (adéquation de la production avec le projet) et un peu de C2 (cohérence du message produit).

L'apprenant qui ne satisfait pas à ces critères – là ne devrait pas s'attendre à grand-chose au niveau du critère C4b

Barème de notation

Niveau de maîtrise Grille d'évaluation	Critères d'évaluation			Total	Critères de perfectionnement	Total global
	C1	C2	C3			
Absence de maîtrise	0	0	0	0	0	0
Maîtrise partielle	02	02	02	06	02	08
Maîtrise minimale	03	03	03	09	03	12
Maîtrise maximale.	05	05	05	15	05	20

Total : 20 points

Questions 8 Le français te paraît- il difficile ?

Tableau 8

Réponse	Très difficile	Un peu difficile	Pas du tout
Nombre d'élèves	61	25	14
Pourcentage	61%	25%	14%

Le français paraît très difficile à beaucoup d'apprenants (61%) à cause de leur faible performance dans cette matière. C'est dû aux nombreuses difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de cette langue. Difficultés évoquées en grammaire, conjugaison, vocabulaire, expression écrite et même dans la construction des phrases.

Malgré leur peu de maîtrise du français, les apprenants ne peuvent pas se défaire facilement de cette langue. Sa cohabitation avec nos langues nationales a suffisamment favorisé la manifestation du phénomène des interférences. Nous précisons que les interférences s'observent des deux côtés. Nos langues empruntent aussi des mots du français. Lorsque nos apprenants, malgré eux, glissent des mots de la langue maternelle (ici le fongbè) en français ou utilisent la structure de leur langue en français, ils sont souvent les victimes malheureuses de ce phénomène. L'enseignant les pénalise très souvent. Voilà pourquoi, entre autres raisons, ils trouvent que le français est difficile. Dans leur grande majorité, ils n'ont pas souvent de bonnes notes. Souvent aussi ; ils ne sont même pas conscients des interférences qui glissent dans leur production si l'on n'attire pas leur attention sur elles. C'est

pourquoi, l'enseignant de français, au lieu de tout sanctionner et de pénaliser tout le temps, corrigera beaucoup plus et sanctionnera moins.

De même qu'il est impossible pour nos langues nationales d'échapper à l'influence de la langue française avec la présence de beaucoup de mots et d'expression du français qu'on y retrouve (c'est que, voilà, bon, d'accord, radio, télé, merci, carrefour, tôles, boutique, serviette, livre, brosse, photo, compteur, courant, ampoule, tableau, craie, pantalon, pain, lait, donc, comme etc.) il sera aussi difficile pour les apprenants de communiquer en français (oral et écrit) sans les marques de leur langue maternelle.

Précisons que les difficultés de nos apprenants en français ne s'expliquent pas par le seul fait des interférences. Il y a aussi leur paresse à s'exercer régulièrement en français, leur manque de lecture et l'utilisation peu fréquente du français dans leur communication ordinaire ; autant de facteurs qui les empêchent d'acquérir beaucoup d'habiletés en français.

Question n°9 Que comptes- tu faire pour améliorer ton niveau en français ?

A la question, que comptes – tu faire pour améliorer ton niveau en français ? Les apprenants ont répondu pour la plupart, qu'il leur faudrait beaucoup lire. Ils l'ont déclaré. Ce qui signifie qu'ils sont conscients de certaines dispositions à prendre pour remédier à leurs difficultés. Mais en fait, bien que conscients de cela, la paresse les empêche de recourir souvent aux solutions qu'eux – mêmes se proposent. Remarquons aussi que le choix des œuvres, des livres de lecture, compte beaucoup dans l'incitation des élèves à la lecture. Lorsque le choix ne tient pas compte des aspirations et des intérêts des élèves, on ne devrait pas s'attendre à un engouement de leur part pour la lecture. (cf COUTHON, 2001 : 45)

La lecture n'est pas la seule solution à leur problème. Il faut que les autorités mettent à leur disposition des bibliothèques assez équipées en bonnes œuvres littéraires.

Question n°10 Actuellement, on parle de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif béninois. Serais- tu d'accord de retrouver ta langue

maternelle dans l'enseignement à l'école ?

Tableau n°9

Réponse	Oui	Non
Nombre d'élèves	88	12
Pourcentage	88%	12%

Tel que le montre le tableau statistique, 88% des apprenants sont d'accord pour l'introduction des langues maternelles dans le système éducatif béninois. 12% seulement n'en veulent pas.

Voici les raisons évoquées par les uns et les autres :

- Pour le "Oui à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif"
 - le français n'est pas notre langue maternelle et il est très difficile à maîtriser.
 - Les professeurs de français sont trop rigoureux et trop exigeants. Ils ne sont pas généreux en note.
 - On serait à l'aise dans nos langues nationales et on rendrait mieux en classe.
 - Pour les élèves blancs, chez eux, les matières ne sont pas enseignées en fɔngbè et ils n'étudient pas chez eux nos langues nationales.
 - Nous n'allons pas faire beaucoup de fautes dans nos propres langues
 - On comprendrait mieux les leçons dans nos propres langues et on ne se gênerait pas pour autant.
- Pour le « non à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif »
 - Nos langues ne nous permettent pas d'avoir du travail à l'extérieur.
 - Nos langues ne nous permettront pas d'échanger avec l'extérieur.
 - On doit mettre encore beaucoup de temps à produire les livres dans nos langues.
 - Nos langues nationales sont trop nombreuses.
 - Il n'y aura plus de différence entre les illettrés et nous autres.

Notons que nous avons essayé de résumer autant que possible les différentes raisons évoquées par les uns et les autres.

Analyse des différentes raisons

- Pour les premiers, c'est- à dire les partisans du "Oui à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif", les raisons qu'ils évoquent sont pertinentes et certainement légitimes. Nous notons d'abord un certain nationalisme dans leurs déclarations. Surtout lorsqu'ils affirment que leurs homologues des pays occidentaux n'utilisent pas par exemple le fongbè dans leur système éducatif. En prétendant maîtriser leur langue nationale et qu'ils ne feraient pas de fautes dans leur langue, cela est discutable. Il est évident aujourd'hui, qu'ils ne peuvent pas parler leur langue maternelle sans interférences de la langue française. Pour certain, l'introduction des langues nationales "bouterait" dehors le français qui leur crée des ennuis. Mais en réalité les langues nationales ne devraient pas être en compétition avec la langue française et on gagne toujours à acquérir beaucoup de langues.

Les partisans du "Oui" sont mus par le dédain qu'ils affichent vis-à-vis du français. Cela est dû à leurs efforts d'apprentissage du français et qui souvent ne seraient pas récompensés par de bonnes notes en français.

Quant à la facilité de compréhension des leçons lorsqu'elles seraient données en langues nationales, cela est bien possible. En effet, les apprenants font souvent un double effort de compréhension. Ils pensent d'abord dans leur langue maternelle avant de passer à la langue française, non sans peine. La langue maternelle est la langue d'acquisition des premiers savoirs, celle du contact d'avec le réel. Ces savoirs, fussent – ils embryonnaires, sont ceux généralement de base qui permettent d'installer la réflexion.

L'analyse des raisons du second groupe, les partisans du "non", nous oblige à reconnaître que certains apprenants, par manque d'information ou ayant peu de vision n'attachent pas encore d'importance à nos langues nationales. Lorsqu'ils évoquent la question de multiplicité des langues nationales, ou encore, du défaut de matériel didactique dans nos langues, ils ignorent que les chercheurs linguistes, chaque jour, oeuvrent à décrire nos langues.

Par ailleurs, le fongbè par exemple bénéficie de beaucoup de travaux de description. Toutes choses qui favoriseraient l'introduction de cette langue comme d'autres langues nationales dans le système éducatif béninois.

Remarquons que ce groupe compte les apprenants qui plus ou moins, ont plus de compétences en français et s'en sortent souvent avec des notes acceptables en français. C'est tout simplement donc un certain orgueil qui les pousse à déclarer qu'il n'y aurait plus de différence entre les illettrés et eux. Comme s'il n'y avait d'hommes importants que ceux qui maîtrisent le français. Les illettrés, mêmes locuteurs parfaits des langues nationales seraient de moindre importance. C'est là, un complexe de supériorité mal placé et injustifié.

Pour que nos langues nationales servent dans les échanges avec l'extérieur, il faudra simplement inventer des motivations et susciter des situations obligées de communication. Alors progressivement les langues nationales gagneraient aussi en importance.

- Analyse de quelques copies d'apprenants

Nous analysons ici quelques copies d'apprenants. Ces copies tirées parmi tant d'autres qui ont fait l'objet de notre étude. Cette analyse confirme les difficultés de toutes sortes, révélées par des apprenants au cours de nos enquêtes, mais surtout le peu d'intérêt que certains enseignants accordent à l'évaluation et à la correction des copies. Pourtant, l'activité d'évaluation est une étape importante dans l'apprentissage et la correction non moins importante. L'évaluation permet, si elle est faite dans les normes et si son compte rendu se fait dans les conditions requises, à l'apprenant d'améliorer ses performances à l'avenir.

En principe, l'enseignant relève toutes les fautes et les apprécie. C'est-à-dire qu'il en précise dans la marge la catégorie de chacune et au bic rouge. Ensuite, il procède aux remédiations à la séance prévue pour le compte rendu. En fait, le compte rendu met l'accent sur les réussites et les échecs des apprenants.

La catégorisation des fautes permet à l'apprenant de distinguer les interférences qu'il a introduites dans sa production des autres fautes (fautes de grammaire, d'orthographe etc). L'apprenant ne se rend souvent pas compte de

l'utilisation des interférences dans sa production. C'est lors du compte rendu de l'évaluation qu'il en prend conscience et se corrige.

Les traces de bic vert sur les copies sont faites pas nous même. Nous avons fait usage du bic vert pour relever certaines fautes et interférences que le professeur correcteur a négligées sur les copies.

Ces copies proviennent des élèves du CEG3 Abomey (Voir annexe 2). Les deux copies (copie A et copie B) sont des productions d'élèves du niveau de la classe de troisième (3^{ème}). Les sujets ne sont pas les mêmes.

On note sur cette copie, beaucoup de fautes mais aussi quelques interférences et emprunts.

- On a des fautes de grammaire "tous ces cérémonie"
- "musée centralé" ; "maison déjà bien amenagé, décoré "réception terminé"
- Des fautes d'orthographe "Cet_sceptre" ; "cepte jours"
- On note des interférences «après la mort de mon grand père depuis dix ans"
- Les emprunts : "Liissêtin" ; "Adjalalassa" ; "Sukonyin" ; "manɛ" ; "amankpo" ; "kanhodo" ; "kawolo" ; "Gola" etc.

Cet apprenant doit savoir que mettre les emprunts entre parenthèses ne suffit pas. Il faudra essayer de les traduire en français. Il éviterait ainsi les appréciations comme : "Sens ?" ou "Expliquez" etc. cet apprenant doit s'exercer en grammaire et en orthographe et surtout travailler à enrichir son vocabulaire.

L'analyse de cette copie, au-delà des fautes qu'elle révèle, met à nu les insuffisances de l'enseignant de français qui a proposé le sujet et a corrigé cette copie-là.

A propos du sujet proposé aux apprenants

Ce sujet plonge l'apprenant dans une situation confuse. En effet, de par sa nature et ce qu'on a enseigné à l'apprenant en classe de 5^{ème}, la recette de cuisine se donne toujours dans un texte injonctif. Voilà que le professeur propose aux apprenants de produire un texte narratif avec le thème de recette de cuisine.

Dans ces conditions, que doit – il attendre de l'apprenant ? Que veut – il évaluer à travers ce sujet ?

Malheureusement, ils sont très nombreux, ces professeurs sans qualification qui ont à charge de former des apprenants.

L'autre problème identifié est la négligence de ce professeur dans la correction des copies. Des fautes non soulignées et non appréciées. Il se contente de souligner au passage quelques fautes. Les traces de bic vert observées sur cette copie sont de notre fait.

La baisse de niveau en français proclamée sur tous les toits et par beaucoup de personnes, surtout les professeurs, ne devait pas se situer au seul niveau des apprenants. En amont, il y a des enseignants qui devraient se remettre en cause. Car ils ne font pas grand-chose pour aider les apprenants. Bien, au contraire, il ne serait pas exagéré de dire qu'ils contribuent à la "descente aux enfers" des apprenants.

En toute lucidité, c'est le problème de leur formation qui se pose avec acuité. Cela ne fait pas ici l'objet de notre étude. Mais c'est un signal fort qui ne devrait pas nous laisser indifférent.

Venons en maintenant aux fautes identifiées sur cette copie. Elles sont très nombreuses. En voici quelques unes

- les fautes d'orthographe "versser" pour "verser" ; "breser" pour braisser etc.
- les fautes de grammaire "laisser Cuits" pour "laisser cuire" "le riz parfumerer" pour le riz parfumé" "on peut servite" pour "servir"

Il y a aussi des emprunts "àyo" pour "ail"

Ces nombreuses fautes traduisent de réelles difficultés des apprenants dans leur pratique de la langue française.

3.3.2. A propos du questionnaire adressé aux enseignants

Questions n° 1 et 2

1. Langue (s) nationale (s) comprises et / ou parlées

2. Catégorie d'enseignant

Remarquons que tous les enseignants de français enquêtés parlent plus d'une langue. Ils sont au moins bilingues. Il ne saurait en être autrement quand on sait qu'en dehors du français qu'ils enseignent, ils ont leur langue maternelle. Par ailleurs, le fɔngbè est compris par eux – tous, même si certains (en faible proportion) n'arrivent pas à bien le parler. Leur compréhension du fɔngbè est due, soit à leur long séjour sur le plateau d'Abomey, soit qu'ils sont naturellement de la culture fɔn et donc ont pour langue maternelle le fɔngbè.

Nous précisons que les enseignants vacataires ou contractuels reversés sont les plus nombreux dans le lot de nos enquêtés. (Actuellement c'est les plus nombreux du corps professoral). La réalité qui se lit alors au travers de cette situation du vacatariat et de la contractualisation est que les enseignants concernés se retrouvent en service, presque eux tous, dans leur milieu d'origine. Cette situation à priori pourrait nous réjouir dans notre réflexion car ils seraient à même de gérer les interférences à l'avantage des apprenants dont ils comprennent la langue maternelle.

Mais ces derniers n'étant pas encore formés professionnellement, la qualité et l'efficacité attendues, font souvent défaut. En effet, ils sont pratiquement "jetés" en aventure sans formation pédagogique initiale. Ce qui engendre beaucoup de dégâts au niveau des apprenants. Situation malheureuse qui perdure encore.

Question n° 3 Appréciation du niveau d'ensemble des apprenants en français ?

Tableau 10

Appréciations	Très bien	Bon	Assez bien	passable	médiocre	Mauvais	Nul
Nombre	0	0	0	13	25	08	06
Pourcentage	0%	0%	0%	25%	48%	15,38%	11,53%

A propos de l'appréciation générale du niveau des élèves en français, 25% des enseignants estiment que le niveau est passable ; 48% trouvent qu'il est médiocre. Pour 15,38%, leur niveau est mauvais et 11,53% déclarent leur niveau nul.

Il y a là un problème manifeste quant au succès de l'enseignement du français dans nos établissements scolaires. Les raisons sont multiples. Selon les enseignants eux – mêmes,

- la méthode d'enseignement souffre de quelques insuffisances ;

- les critères d'évaluation défavorisent les apprenants ;
- la qualité de l'enseignant de français impacte sur le niveau des apprenants (Incompétence de l'enseignant)
- la paresse des apprenants eux – mêmes ;
- le désintéressement des apprenants par rapport à la langue française ;
- les difficultés de communication.

A l'analyse de ces raisons, nous trouvons que les enseignants eux- mêmes, pour la plupart, sont bien conscients de ce qui mine l'enseignement du français au Bénin, pays multilingue, et a Abomey en particulier.

Par rapport à la qualité de l'enseignant, nous y reviendrons à la question n° 4. Tout cela contribue directement ou non au désintéressement du français observé chez les apprenants. Ce dégoût pour le français se trouve aggravé par les faibles notes qu'ils obtiennent souvent dans cette matière quand on les évalue.

Encore une fois, les critères d'évaluation sont mis en cause. Les effets des interférences, des calques et des emprunts ne doivent pas avoir de lourdes conséquences sur la note de l'apprenant bilingue. Il faudra moins pénaliser, mais surtout corriger et faire prendre conscience du phénomène des interférences aux apprenants pour qu'ils sachent faire le discernement aux moments opportuns. Même s'il leur est difficile de se départir complètement de ces interférences dans leur production.

Question n° 4 Qu'entendez-vous par interférences linguistiques ?

A la question «Qu'entendez – vous par interférences linguistiques ?», les réponses obtenues montrent malheureusement que certains enseignants de français ne savent pas de quoi il est question. Voici quelques unes des réponses fournies par des enseignants de français.

* les interférences linguistiques sont l'introduction et l'étude des langues maternelles dans les écoles. Ce sont des langues dans lesquelles les apprenants s'expriment facilement et véhiculent librement leurs messages.

* C'est le fait d'introduire les langues locales ou allogènes dans des langues supposées de grande réputation

Nous ne commenterons pas ces réponses – là. Nous constatons simplement que n'ayant même pas conscience de ce phénomène des interférences, ces enseignants ne pourront pas le gérer convenablement dans leur classe.

Il paraît nécessaire et urgent que des réflexions soient faites et poursuivies sur des problèmes linguistiques qui font obstacle à l'enseignement efficace du français dans notre pays. Et aussi sur la qualité de l'enseignement de français dans un pays multilingue.

Par ailleurs, il y a heureusement d'autres réponses que nous trouvons acceptables.

En voici quelques unes.

- les interférences linguistiques sont des procédés de superpositions ou de rencontre de deux ou plusieurs langues dans un acte de communication (orale et écrite=
- c'est la superposition des langues maternelles avec la langue française dans un acte de communication ;
- c'est l'influence ou les influences qu'exerce une langue sur une autre et vice versa ;
- c'est la présence d'autres mots, d'autres expressions ou leurs usages dans une autre langue ;
- il y a interférences linguistiques lorsqu'une personne, en s'exprimant dans une langue déterminée, emprunte et utilise des mots issus d'une autre langue comme les langues maternelles ;
- les interférences linguistiques chez l'apprenant sont le fait que certains élèves épris d'une certaine carence linguistique essayent de traduire vainement les réalités culturelles d'une langue dans une autre.

Nous faisons remarquer que les réponses obtenues sont fidèlement relatées dans leur forme et dans leur fond.

Cette catégorie de réponses, montre que certains enseignants sont conscients du phénomène des interférences linguistiques. Nous pouvons suggérer alors de faire prendre conscience des interférences aux apprenants, puis de corriger sans sanctionner (sans pénaliser).

Question n° 5 En identifiez – vous dans les productions de vos

apprenants ?

Les résultats montrent que les enseignants qui identifient les interférences linguistiques dans les productions des apprenants sont ceux qui ont conscience du phénomène.

A la question de savoir s'ils sanctionnent ou non, 70% des enseignants acceptent de sanctionner alors que 30% ne sanctionnent pas.

Nous présentons ici les raisons évoquées par les uns et les autres.

*Pour les partisans de la sanction

1- L'apprenant est sanctionné lorsqu'il produit un contre sens ou lorsqu'il ne se fait pas comprendre. Si l'enseignant arrive à comprendre l'apprenant, il doit se montrer indulgent et aider son élève à trouver le mot juste sans pour autant le sanctionner pendant l'apprentissage.

2- Considérant les interférences linguistiques comme des fautes, je prends la ferme décision de punir les élèves (de sanctionner) pour ne pas encourager la paresse chez ces derniers et les empêcher de sombrer dans la médiocrité... ;

3- L'élève est d'abord corrigé et lorsqu'il récidive en ignorant ou en bafouant la correction précédente, il est sanctionné. Car l'école est le lieu où les études, les apprentissages se déroulent en français et seulement en français.

4- Les normes grammaticales qui régissent nos écoles ne nous permettent pas de tolérer ces « écarts ». Le français d'Ahmadou Kourouna dans les soleils des indépendances n'est pas encore admis dans nos écoles.

5- L'apprenant comme on l'appelle est en situation d'apprentissage et de ce point de vue, il doit tout faire pour maîtriser cette langue afin d'en faire usage dans n'importe quelle circonstance communicationnelle. Ne pas le punir, c'est l'encourager à mépriser de cette langue qui aujourd'hui, à preuve de contraire, est la langue de travail.

Analyse des raisons : Partisans de la sanction

La raison n° 1 paraît juste. Sanctionner lorsque l'interférence produit un contre sens et se montrer indulgent quand le message est intelligible. Surtout aider l'apprenant à trouver l'expression ou le mot juste.

Par rapport à la raison n° 3 où l'enseignant estime qu'après la correction il devrait sanctionner en cas de répétition de la faute, l'observation d'une prudence s'impose. Car l'apprenant, volontairement, n'est pas réticent à la correction. Il est souvent victime malheureuse des influences de sa langue maternelle. Il a acquis des habitudes langagières et naturelles dans sa langue maternelle, que le français, malgré toutes les corrections, n'arrive pas à éliminer. L'enseignant patientera encore un peu plus, jusqu'à ce qu'il soit convaincu de la mauvaise volonté affichée par l'apprenant en question.

Nous reconnaissons que les normes grammaticales ne devraient pas nous permettre de tolérer des "écarts" (raison n°4), mais encore faudrait-il que l'enseignant ait pris la peine de corriger et de procéder aux exercices de renforcement. Malheureusement, les enseignants trop pressés de finir le programme ne consacrent pas le temps nécessaire à ces activités, pourtant salutaires pour la performance de l'apprenant.

Toutes les interférences linguistiques ne sauraient être considérées comme des fautes (raisons n° 2 et n° 5).L'enseignant devra discerner pour ne pas contribuer à la frustration de l'apprenant. Il subit, malgré lui, des influences de sa culture et de sa langue.

*Pour les non partisans de la sanction

1-La langue est un marqueur social, en ce sens elle transporte les valeurs du sujet l'utilisant. De ce fait, pour éviter l'aliénation culturelle et favoriser le développement d'une langue, on n'a pas intérêt à condamner son parler. D'ailleurs, toute langue dans son développement s'enrichit d'autres langues.

2- Non, nous ne devons pas sanctionner parce que cela est lié au niveau de la classe et celui de l'apprenant. Ils ont des difficultés dans cette langue française qu'il ne rencontre qu'à l'école. Nous devons donc attirer leur attention sur les interférences.

3- Non, parce que l'apprenant a des difficultés qui ne dépendent pas de lui.

Analyse des raisons : "non partisans de la sanction"

Ces raisons montrent qu'il y a des enseignants qui font preuve de compréhension vis à vis des apprenants face au phénomène des interférences linguistiques. Il faudra comprendre l'apprenant qui s'est d'abord installé dans sa langue maternelle avant de s'efforcer à acquérir une nouvelle langue qu'est le français .Il faut toujours corriger, mais pas toujours sanctionner. D'ailleurs, les interférences linguistiques ne font pas que de mal aux langues. Elles les enrichissent dans une certaine mesure.

Question n° 6 Les interférences linguistiques des langues maternelles en français empêchent – elles l'atteinte des objectifs pédagogiques ?

Tableau n °11

Réponses	Les interférences linguistiques empêchent l'atteinte des objectifs linguistiques	Les interférences linguistiques n'empêchent pas l'atteinte des objectifs pédagogiques
Nombre d'enseignants	34	18
Pourcentage	65 ,38%	34,61%

Selon le tableau statistique, 65,38% des enseignants estiment que les interférences empêchent l'atteinte des objectifs pédagogiques alors que 34,61% trouvent que les interférences linguistiques n'entravent pas l'atteinte des objectifs.

- Voici les raisons évoquées par les partisans de :(les interférences n'empêchent pas l'atteinte des objectifs pédagogiques)

Selon ces enseignants, les interférences linguistiques des langues maternelles en français n'empêchent pas l'atteinte des objectifs pédagogiques. Au contraire elles aident les apprenants à libérer leurs pensées. L'apprenant qui utilise un emprunt comble ainsi une lacune lexicale à son niveau. Si l'enseignant n'est pas totalement étranger à la culture et à la langue maternelle de l'apprenant, le message peut passer. Il revient à l'enseignant chaque fois de corriger et d'y remédier en passant le mot juste à l'apprenant au cours d'un compte rendu d'évaluation. Au cas où l'apprenant tiendrait à son emprunt, il lui suffira de traduire de façon intelligible

entre parenthèses. L'emprunt est mis entre griffes. C'est à l'enseignant de lui apprendre à utiliser ces dispositions typographiques.

Les interférences, loin d'être des obstacles à l'atteinte des objectifs, enrichissent la langue française.

Par ailleurs, au cours d'une situation d'apprentissage, on peut avoir besoin d'un support (conte du milieu, chanson dans la langue maternelle). Les interférences favorisent alors la compréhension du message. Les apprenants se retrouvent avec bonheur dans l'expression de leur culture. Olympe Bhêly Quenum dans " Un piège sans fin ", en a fait usage pour le bonheur des locuteurs du fongbè.

Les interférences dans une large mesure n'empêchent pas l'atteinte des objectifs. Cependant, pour une plus grande précision du langage et le développement des compétences langagières, on doit veiller à faire prendre conscience aux apprenants des interférences qui apparaissent dans leurs productions et leur proposer une alternative.

L'enseignement du français devra se fonder aussi sur la conception de la langue française non pas comme objet d'étude en soi, mais comme outil nécessaire :

- à la communication orale et écrite de tous les jours,
- à l'éveil au goût du beau ;
- au contact avec la littérature : contes, poèmes, livres de jeunesse, texte d'auteurs,
- à l'appropriation de savoirs de toutes sortes et de toutes natures,
- à l'ouverture sur le monde et à la culture universelle.

* Pour les enseignants qui estiment que les interférences empêchent l'atteinte des objectifs pédagogiques, nous nous accordons à reconnaître avec eux qu'il y a des interférences qui peuvent empêcher la production du sens. Nous avons par exemple les calques : "Pour ne pas Labourer la parole, je vais vous dire simplement que...". Or en réalité cet apprenant voulait dire " Pour ne pas trop bavarder, je vais...".

Par ailleurs, il y a d'autres fautes que les apprenants commettent. Ces fautes ne sont pas liées aux interférences. Elles sont d'ordre orthographique, grammatical, il

y a aussi des fautes de conjugaison, l'utilisation des onomatopées, des néologismes et du lapsus linguae etc. Il faudra que l'enseignant se montre rigoureux et fasse faire beaucoup d'exercices aux apprenants.

En attendant d'aborder dans le détail au chapitre IV les impacts des interférences linguistiques sur les objectifs pédagogiques, nous retenons que les apprenants vivent de sérieuses difficultés quant à la pratique de la langue française. Difficultés dues aux habitudes langagières acquises dans leurs langues maternelles. Et si les apprenants béninois écrivent le français au son, c'est parce que la pratique de la langue maternelle, première langue des apprenants a pris le pas sur la pratique de la langue française, langue seconde qui ne s'exerce qu'en classe.

Question n°7 Seriez – vous d'accord qu'on introduise les langues maternelles dans le système éducatif ?

A la question " Seriez-vous d'accord qu'on introduise les langues maternelles dans le système éducatif béninois ?" La plupart des enseignants sont favorables à l'introduction de nos langues nationales dans le système éducatif béninois. Ceux qui sont réticents ne sont pas nombreux et ce sont eux qui ne sont pas flexibles (qui sanctionnent plus) en face des interférences sur les copies des apprenants.

Pour les autres qui sont pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif, cela permettrait aux apprenants d'apprendre le français par contraste avec les langues maternelles. En effet, les apprenants feraient une distinction des traits des langues maternelles et du français pour une bonne maîtrise du français par eux. Notons que c'est beaucoup plus par sursaut d'orgueil qu'ils soutiennent cette présence des langues nationales en classe.

Pour nous c'est carrément une question de développement. Nous y reviendrons dans une réflexion sur la question.

Du constat fait des réponses favorables obtenues par la plupart des enseignants et des apprenants sur la question de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif béninois, il nous paraît nécessaire dans la partie suivante de notre étude d'apporter des informations sur l'état de la politique de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Bénin.

3.4. Etat de la politique de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin

Dans cette partie, nous nous intéressons aux structures mises en place et à la stratégie de la mise en œuvre de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin. Nous nous bornons à la période du changement (2006-)

La réhabilitation, la revalorisation et la promotion des langues nationales contribuent sans doute à l'affirmation de l'identité de soi et à la sauvegarde de la culture du groupe sociolinguistique à laquelle l'individu appartient. Plus que cela, les langues nationales devront être le véhicule du savoir scientifique et technologique dans les pays qui rêvent légitimement d'émergence.

Tout cela doit se faire dans un cadre tracé par une politique linguistique. Des dispositions juridiques ont été prises par différents pouvoirs au cours de différentes périodes politiques : par rapport à ces dispositions juridiques, nous nous permettrons de remonter à la période du renouveau démocratique (1990 -2006).

3.4.1. Dispositions juridiques

La conférence des forces vives de la nation tenue en Février 1990 marqua la fin de l'ère révolutionnaire et le début du processus démocratique dans le pays. Une note circulaire ministérielle N°0094 / MEN / EMB / DGM / DEM du 29 – 09- 91 réaffirme la nécessité d'enseigner les langues nationales à la maternelle : «Pour permettre une transition harmonieuse entre le préscolaire et l'école primaire en 2^{ème} année de CESE et ne prendre en compte que les activités d'expression orale et les activités prémathématiques».

La constitution du 11 Décembre 1990 rétablit la suprématie de la langue française en la proclamant langue officielle et se ravise en son article 11 en disant «Article 11 : Toutes les communautés composant la Nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues parlées et écrites et de développer leur propre culture tout en respectant celles des autres».

Le relevé du conseil des ministres en date du 15 Juillet 1992 recommande de :

- Intensifier la recherche linguistique appliquée sur les langues nationales ;
- Développer des outils de base pour l'alphabétisation ;
- Assurer un appui politique, technique et financier aux activités éditoriales en langue nationales ;
- Créer un cadre national à la production littéraire en langues nationales ;
- Former le personnel des collectivités locales à l'usage écrit dans les langues du milieu.

*La loi n° 91- 006 du 25 février portant charte culturelle de la République du Bénin du 25 février 1991 recommande «l'impérieuse nécessité de développer les langues nationales, vecteur de nos cultures et instruments privilégiés du développement culturel».

* A l'article 99 de la loi n° 97-029 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes en République du Bénin, on lit ceci : la commune doit veiller à la promotion des langues nationales en vue de leur utilisation sous forme écrite et orale».

*La loi n° 2003-17 du 11 Novembre 2003 portant orientation de l'Education Nationale qui précise que «l'enseignement est dispensé principalement en français, en anglais et dans les langues nationales» et que «les langues nationales sont utilisées d'abord comme matières et ensuite comme véhicule d'enseignement dans le système éducatif.»

3.4.2. Structures mises en place à partir de 2007

- Le Ministère de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues Nationales (MAPLN) créé le 02 Novembre 2007 en remplacement du Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation et de la promotion des langues créé le 17 juillet 2007. Le Ministère (MAPLN) a pour mission de mettre en œuvre les recommandations du forum et de l'Atelier de Possotomè d'une part, d'obtenir la synergie de pensée et d'action autour de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel d'autre part.

- La Mission d'introduction des langues Nationales dans le Système Educatif Formel (MILNaSEF) est créée et est sous la Tutelle de MAPLN. C'est un organisme spécialement et exclusivement chargé de l'introduction des langues nationales dans

le système éducatif. Les attributions de la Mission découlent logiquement des attributions du MAPLN.

La Mission s'est vue assigner des activités précises :

- * L'élaboration des programmes d'enseignement des langues nationales et outils pédagogiques,
- * L'élaboration des manuels scolaires et outils didactiques d'enseignement des langues ;
- * La conception et la production des outils de formation

Notons qu'actuellement avec la création du Ministère de la culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues Nationales, les activités de la MILNaSEF ont été mises entre parenthèses.

3.4.3. Stratégie de mise en œuvre de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel à l'ère du changement

Cette période est caractérisée par l'organisation du forum sur le secteur de l'Education tenu à Cotonou du 12 au 16 février 2007. Deux points importants de ce forum sont à retenir : la méthodologie et le chronogramme.

Pour le chronogramme, nous nous proposons de ne pas aller dans le détail. Quant à la méthodologie retenue, c'est un modèle d'éducation bilingue opérationnel, français / Langue maternelles nationales, enseignées simultanément dans les trois ordres d'enseignement qui est visé : le pré- scolaire et le primaire ; le secondaire (général et technique) ; le supérieur. L'objectif ici est de partir de l'écriture et de la lecture maîtrisées des langues nationales pour enseigner les cultures qu'elles véhiculent dans ce qu'elles ont de positif et de grand, afin de réconcilier l'élève et / ou l'étudiant avec lui-même et avec son milieu. Ensuite, la mise en œuvre du processus nécessite de déterminer deux étapes : la définition des modalités d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel béninois et l'expérimentation avant la généralisation.

Le nombre de langues nationales et la diversité de leurs structures ne doivent ni rebuter, ni constituer un obstacle à la mise en place d'une politique linguistique de promotion des langues nationales. Il faut une volonté politique pour parvenir à faire

de nos langues nationales de véritables véhicules de savoirs scientifiques et techniques.

Malheureusement, cette volonté politique se fait encore désirer. Car selon le chronogramme recommandé par le forum du 12 au 16 février 2007 à Cotonou, l'expérimentation devrait déjà connaître une évolution en 2009-2010 avec les corrections déjà faites. On devrait même déjà mettre à la disposition du public les manuels et outils didactiques. Nous voilà en 2010 et rien n'est fait encore. Nous ne désespérons pas encore car nous comptons encore sur la bonne foi de nos gouvernants.

Enfin, les Techniciens que sont les linguistes se convainquent déjà de la nécessité de modifier la constitution afin de hisser les langues nationales au rang de langues officielles et leur donner les moyens de l'être réellement.

Aussi, une réforme orthographique est – elle nécessaire de même que des programmes de recherche précis.

Chapitre IV : le français dans l'enseignement secondaire : orientations générales et impacts des interférences linguistiques

Dans ce chapitre, nous jetons un regard sur les orientations générales de l'enseignement du français dans le secondaire. Nous mesurons ensuite la portée des impacts des interférences linguistiques sur ces orientations et apprécions la pertinence ou non des sanctions.

4.1. Orientations générales

Il nous paraît utile de préciser dans cette partie les orientations générales assignées à l'enseignement du français. C'est d'autant plus important dans la mesure où en ayant une vue sur les attentes de l'enseignement du français, nous constaterons que toutes les interférences ne font pas obstacle à la réalisation des orientations.

L'élève qui a terminé les études du premier cycle de l'enseignement secondaire et qui entre en classe de seconde s'est familiarisé pendant quatre ans (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) avec une pratique de la langue française qui lui permet de s'exprimer avec aisance à l'oral et à l'écrit. Il a acquis des connaissances et des méthodes de travail qui l'ont rendu capable de lire et de produire des textes de types, de genres et de fonctions variés. C'est ainsi qu'il peut reconnaître et rédiger des textes argumentatifs, explicatifs et informatifs ; il peut aussi conter, imaginer une histoire, prolonger un récit qu'il a lu, soutenir un dialogue, décrire ce qu'il a vu, faire part de ses sentiments, écrire une lettre, rédiger un rapport, un procès – verbal, un compte rendu, suivre les indications d'un texte pour accomplir une tâche déterminée. En outre, dans le premier cycle, l'enseignement du français doit permettre aux apprenants d'arriver à la compréhension mutuelle et d'entrer en rapport avec les locuteurs de la langue française à travers le monde entier. L'enseignement du

français assure en plus la fonction esthétique. Les élèves de l'enseignement secondaire sont régulièrement mis en face d'œuvres de très bonne facture qu'ils doivent goûter, apprécier, analyser pour enrichir leurs connaissances et développer eux – mêmes leur propre créativité.

La classe de seconde ne doit pas marquer, comme dans l'ancien système éducatif, une rupture avec les classes de premier cycle même si au second cycle les niveaux de savoir, de savoir – faire et le rythme de travail reflètent et requièrent davantage de maturité chez l'élève. C'est une année qui lui offre l'occasion de mieux déterminer son orientation future afin de se mettre en mesure de réussir dans la voie qu'il aura choisie. Elle s'inscrit avant tout dans la continuité des connaissances construites dans les classes du premier cycle.

En classe de seconde, l'apprenant étendra ses connaissances dans les domaines de la langue et de la culture. Il va acquérir d'autres approches de textes à l'aide d'instruments et méthodes qui le conduiront progressivement à une autonomie mieux maîtrisée.

- Du profil de l'élève

Face aux mutations sociales, économiques, politiques et face à la mondialisation, l'école a le devoir de former un type de citoyen capable de s'adapter à ces nouvelles situations. C'est dans cette optique que les Etats Généraux de l'Education tenus à Cotonou du 02 au 09 octobre 1990 ont préconisé de former pour le Bénin, un citoyen.

- 1- autonome, intellectuellement et physiquement équilibré,
- 2- capable d'entreprendre, de se prendre en charge, d'apprendre tout au long de sa vie ;
- 3- respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie ;
- 4- animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité et, par conséquent devenu gestionnaire :
 - gestionnaire de lui- même ;
 - gestionnaire de l'environnement ;
 - gestionnaire des situations de vie en société» c'est pourquoi, depuis l'avènement des Nouveaux. Programmes au secondaire, une nouvelle orientation a été donnée à

l'enseignement du français qui place l'apprenant au centre du processus d'acquisition du savoir. Cette approche vise, non seulement un meilleur ancrage des programmes aux besoins de formation actuels, mais également une plus grande précision du langage. Ainsi, l'enseignement du français devra se fonder sur :

- * le développement des compétences langagières,
- * la conception de la langue française, non pas comme objet d'étude en soi mais comme outil nécessaire :
 - à la communication orale et écrite de tous les jours,
 - à l'éveil au goût du beau,
 - au contact avec la littérature : contes, poèmes, livres de jeunesse, textes d'auteurs ;
 - à l'appropriation de savoirs de toutes sortes et de toutes natures,
 - l'ouverture sur le monde et à la culture universelle.

C'est ainsi qu'en classe de seconde, il découvrira d'autres formes de lecture, discriminera le récit et le discours, les types de discours, les registres de langue et approfondira les techniques de communication.

En littérature, le professeur de français accordera, dans les classes de second cycle en général, en classe de seconde, en particulier, une place de choix à la littérature africaine orale et écrite. Mais facilitera aussi la rencontre de ses élèves avec les pages les plus marquantes de certaines œuvres de la littérature française des XVI^e et XVII^e siècle, de même qu'il développera avec ses apprenants l'histoire littéraire et culturelle prévue au programme de cette classe.

4.2. Impacts des interférences linguistiques sur les orientations : Pertinence et non pertinence des sanctions.

Dans cette partie du travail, nous analysons les impacts des interférences sur les orientations générales. Nous montrons la portée de ces impacts.

Pour y arriver, nous mettons en face des orientations, chaque type d'interférence en vue de mesurer son degré éventuel de nuisibilité ou du profit qu'on peut en tirer.

4.2.1. De l'alternance codique

Nous rappelons ici que l'alternance codique est plus attestée en communication orale qu'à l'écrit. Il se fait que consciemment ou non, l'on ne tient pas tellement rigueur à cela. L'enseignant, quand il le veut corrige au passage et suggère la norme au sujet parlant.

4.2.2. Des interférences lexicales

Deux raisons fondamentales peuvent justifier ce phénomène : une lacune sur le plan du vocabulaire de langue française émanant de l'apprenant et d'un autre côté, la nécessité pour lui d'opérer un emprunt. Surtout, lorsque la réalité qu'il veut désigner n'existe pas dans le code qu'il emploie (la langue française).

Si pour la première raison, l'apprenant peut être justement sanctionné, parce qu'il aurait pu résoudre ce problème par la lecture, par contre on lui ferait du tort en voulant sanctionner dans le deuxième cas. Pas seulement à lui, mais aussi en empêchant le français de s'enrichir de nouveaux lexiques. Ces nouveaux lexiques constituant des emprunts. Ils sont incorporés dans le système grammatical du français qui les emprunte. Pourquoi devrait-on s'en offusquer quand il s'agit des mots de nos langues nationales ? Lorsque le français s'est enrichi des mots de la langue anglaise, cela n'a gêné personne.

Nous avons par exemple : week- end, penalty, football etc. On peut bien accepter en français : gari (farine granulée à base de manioc) ; Sodabi (alcool à base de vin de palme) ; zémidjan (taxi moto) etc.

Notons que le fongbè n'échappe pas au phénomène puisqu'il s'est enrichi aussi des emprunts français (donc, frigot, lame, etc.)

Eu égard aux considérations ci- dessus, nous pouvons dire que les interférences lexicales n'entravent pas pour autant les orientations générales surtout en ce qui concerne les activités comme conter ; imaginer une histoire, prolonger en récit lu ; soutenir un dialogue, faire part de ses sentiments, écrire une lettre...)

Pour le conte par exemple, l'apprenant appelé à produire un conte de chez lui, ne pourra s'empêcher d'y introduire des mots ou des expressions désignant certaines réalités de sa culture. Cette activité là n'en souffrira pas pour autant.

Par ailleurs, avec les Nouveaux Programmes d'Etudes à L'enseignement primaire, des séquences d'apprentissage oral obligent l'apprenant à parler sa langue

maternelle. C'est encore là un signe qu'il est nécessaire d'introduire nos langues nationales dans le système éducatif.

4.2.3. Des interférences phonético-phonologiques

Ces interférences relèvent des problèmes de prononciation. Cela s'explique par les difficultés que l'apprenant éprouve à articuler un son du français qui n'est pas attesté dans sa langue (fɔngbè). Il se fait que malheureusement pour lui, il écrit au son. Il écrit donc ce qu'il prononce. Ainsi dans la phrase «j'ai frémi quand je l'ai vu» où il devrait écrire "frémi " au lieu de "flémi», c'est que le phonème [r] n'est pas beaucoup attesté dans le fɔngbè .Il l'a simplement remplacé par le phonème [l] qui est plus attesté dans sa langue et très proche de [r] sur le plan des caractéristiques. Ces deux phonèmes sont tous deux alvéolaires. Ce phénomène se produit au niveau de plusieurs autres sons. Mais pour la plupart des cas, cela n'entrave pas l'intelligibilité du message dans un récit par exemple. Dans ces cas là, on peut corriger l'élève sans le pénaliser.

L'enseignant averti, profitera en ce moment de cette occasion pour apporter des clarifications et des précisions au niveau de l'apprenant. Ce dernier, prenant conscience de sa confusion, évitera peut-être cela une autre fois. Ce qui n'est d'ailleurs pas très évident, puisque son organe phonatoire a déjà acquis l'habitude de certains sons de sa langue maternelle. Cependant, l'apprenant peut exploiter ce "défaut " à d'autres fins, pour faire de l'humour (théâtre).

L'enseignant adoptera alors une attitude de compréhension et de perméabilité pour ne pas décourager l'apprenant.

4.2.4. Des interférences socio-culturelles

La gestion de ce type d'interférence s'avère délicate. IL est beaucoup demandé à l'enseignant non locuteur du fɔngbè et qui ne comprend même pas le fɔngbè. En effet les interférences socio-culturelles, nous le rappelons sont des phénomènes transcodiques qui relèvent du domaine culturel et sociolinguistique.

Elles traduisent des messages qui ne s'expliquent que dans la culture dont le fɔngbè est le support.

Lorsque l'enseignant de la langue française est locuteur du fɔngbè et de culture fɔn, il n'y a pas de problème. Il attirera l'attention de l'apprenant sur les dispositions typographique à prendre pour éviter de semer la confusion et de se faire comprendre. Alors les interférences socio-culturelles n'auront pas beaucoup d'impacts négatifs sur l'intelligibilité du message. L'enseignant de français aura moins à recourir aux sanctions et gagnera à ne pas tuer chez l'apprenant l'authenticité de la désignation d'un fait culturel propre à sa culture.

Pour limiter les dégâts au niveau des apprenants et pour que l'enseignant de français atteigne ses objectifs sans trop d'écueils, il faudra à l'enseignant étranger à la culture de l'apprenant, d'autres aptitudes complémentaires (bains linguistique et culturel dans le milieu où il est appelé à servir).

4.2.5. Des interférences lexico-sémantiques

C'est l'ensemble des difficultés de compréhension dues au sens des mots lorsqu'ils passent d'une aire culturelle à une autre. On y retrouve, également les problèmes que posent les transplantations de sens. Par exemple, dans des productions écrites des apprenants, on lit "doucement" dans le passage «il est tombé et je lui ai dit doucement». Cet apprenant ignore l'expression «fais attention à toi» en français qui traduit sans faille l'intention de l'apprenant compatissant. La lecture l'aurait aidé à combler cette lacune.

Par ailleurs, avec la traduction orale, sur le plan des intonations, on n'arrive pas à délimiter la faute et l'africanisme : La séquence «Mais toi aussi !» par exemple, selon le schéma intonatif peut signifier soit «Mais dis donc», soit «je t'en prie» Cf. Marie Hounsa (2008p 66). Dans ce cas- là, l'enseignant se montrera indulgent tout en attirant l'attention de l'apprenant sur les nuances.

Encore une fois, nous notons que le champ lexical qui fait objet d'interférences, traduit les réalités qui n'existent pas dans la langue française. Ce phénomène peut porter atteinte à l'intelligibilité du message dans une certaine mesure.

4.2.6. Des interférences lexico-syntaxiques

Le lexique entrant dans les constructions syntaxiques, il n'est pas facile dans notre travail de distinguer la syntaxe du lexique. Les interférences syntaxiques sont parfois la traduction de certaines structures syntaxiques du fɔngbè en langues françaises. Les caractéristiques structurales des syntagmes nominaux et verbaux de la langue maternelle se retrouvent parfois dans les productions en français des apprenants : «Le censeur a dit que moi et ma mère». On constate dans cet exemple que "moi" est placé avant "ma mère" dans la séquence et que la désinence du verbe «vient» n'a pas varié. Dans le fɔngbè, langue maternelle de l'apprenant, c'est cette structure qui est connue.

L'enseignant aura raison de sanctionner pour emmener l'apprenant à prendre au sérieux le respect de la structure de la langue française, langue d'enseignement.

Au regard de la portée des impacts des interférences linguistiques sur les orientations assignées à l'enseignement du français, nous constatons que des types d'interférences n'empêchent pas la réalisation de ces orientations. Dans ces cas, les sanctions des enseignants ne sont pas pertinentes. Cependant, il y a d'autres types d'interférences qui produisent un contre sens ou n'en produisent pas du tout. Puisque l'intelligibilité du message n'est pas assurée, les sanctions sont nécessaires.

Chapitre V : Perspectives

L'avènement des Nouveaux Programmes au secondaire a favorisé une nouvelle orientation à l'enseignement du français. Ainsi l'enseignement du français, devra se fonder entre autres, sur la conception de la langue française non pas comme objet d'étude en soi, mais comme outil nécessaire à la communication orale et écrite de tous les jours, à l'éveil au goût du beau ; au contact avec la littérature (conte, poèmes...) ; à l'appropriation de savoirs de toutes sortes et de toutes natures et à l'ouverture sur le monde et à la culture universelle.

Face à cette orientation et dans une situation aussi plurilingue que la nôtre, le critère essentiel d'évaluation de nos apprenants à l'école en français devrait être d'ordre pratique : réussite ou non de la communication.

Ce qui signifie qu'il faille plus tôt tabler sur l'intelligibilité ou non du contenu du message. Les écarts par rapport à la norme de la langue française ne recevront de sanction qu'en rapport avec cet enjeu.

5.1. Enseignement du français : Nécessité d'ouverture aux réalités africaines

La langue est le plus précieux moyen de communication. Le souci majeur de tout locuteur, c'est de chercher à se faire comprendre. Il faudra alors s'inscrire dans cette perspective en rendant le français, langue seconde, plus accessible, mais surtout l'enrichir des expressions à connotation africaine qui expriment les réalités culturelles africaines. Les langues africaines, influençant le français, ne le détruisent pas ou ne le feront pas disparaître. Elles ne rivalisent pas avec la langue française mais, plutôt l'enrichissent. Feu Léopold Sédar Senghor, dans la préface du "lexique du français au Sénégal" cité par Dumont P. et Maurer, R (1993 :128) écrivait. «Nous sommes pour une langue française, mais avec des variantes, plus exactement des enrichissements régionaux». Un autre, plus pratique que le sénégalais Senghor, feu l'Ivoirien Ahmadou Kourouma, affiche son indépendance linguistique. Pour lui, le plus important est que la compréhension soit assurée. Il n'est donc pas question de s'enfermer dans un «classicisme» rigoureux, hermétique, parfois injuste ou même pauvre pour traduire exactement des réalités perçues par le lecteur africain et dont il veut rendre compte. Nous pouvons nous souvenir des nombreuses et riches images

du monde malinké, des expressions, des comparaisons qui foisonnent dans son œuvre "les soleils des indépendances". Le français ne lui aurait jamais permis de dépeindre avec succès leurs formes et leurs couleurs réelles. Il n'aurait pas réussi s'il devait être esclave des normes de la langue française. Mais ce faisant, il a enrichi le français. Cette séquence : «la prière comportait deux tranches comme une noix de colas» et celle-ci «Fama fut oublié et jeté aux mouches...»

L'exemple est donc donné qu'on peut désormais faire accepter à la langue française des réalités africaines et qu'on peut lui imprimer des images africaines. Malheureusement, ce phénomène ne subit pas la fureur des enseignants que lorsqu'il émane de grands auteurs comme Ahmadou Kourouma. Les apprenants n'oseraient pas.

5.2. Perspectives pour un enseignement réussi du français

Pendant longtemps, l'enseignement du français s'est fait dans l'ignorance d'un certain nombre de réalités linguistiques. Nous estimons maintenant que certaines informations sont utiles pour repenser le processus d'enseignement / apprentissage chez nous.

L'enseignant de français s'il veut réussir sa mission, doit s'imprégner du phénomène des interférences linguistiques. Il doit être capable de comprendre et d'analyser les comportements langagiers de ses apprenants. Le statut du français chez nous ne doit pas faire perdre de vue l'existence de nos langues nationales. L'enseignant, sans pour autant tomber trop facilement dans le risque de s'écarter de la norme, doit avoir des aptitudes à s'ouvrir et à s'adapter aux réalités linguistiques de l'apprenant. Il tiendra compte des habitudes langagières de ses apprenants, de leurs langues maternelles pour leur faire acquérir la langue française.

Les apprenants ont des habitudes linguistiques liées à leur langue maternelle et solidement installées en eux. Et c'est là, la grande difficulté à laquelle se trouve très souvent confronté l'enseignant de français : il mettra en jeu toute sa patience à vaincre des habitudes d'audition et de phonation, voire des structures mentales pour leur substituer de nouvelles habitudes.

Il vaudra mieux pour l'enseignant, de passer de la rigidité à la flexibilité (à la souplesse) dans sa conduite des activités pédagogiques. Pour éviter des conflits

inutiles entre les apprenants et lui-même, l'enseignant doit prendre conscience de ce que l'apprenant a déjà une première expérience de l'apprentissage de la langue basé sur la liberté. Il comprend et accepte difficilement que le système d'apprentissage à l'école soit organisé sur la contrainte des règles, des normes et que l'on sanctionne son discours à chaque instant. C'est cela qui engendre parfois la frustration chez l'apprenant. Car pour lui, les expressions et les formules acceptées du public, et employées, prononcées allégrement par la société sont rejetées à l'école par le professeur. Dès lors, l'enseignant a la délicate mission de se faire accepter pour faire aimer sa matière, le français.

L'enseignant de français qui veut réussir sa mission doit bénéficier d'une formation continue et s'approprier une pédagogie en langue étrangère.

- Une formation académique trop théorisante ne permet pas de résoudre la question de fond des interférences dans les classes de français. Il lui faut une formation professionnelle continue axée sur l'identification préalable des besoins de ses apprenants afin que, nantis de pratique, ils puissent œuvrer à une dynamisation de la procédure d'enseignement et fassent de toute situation d'apprentissage une véritable coopération. Les apprenants doivent être convaincus par le professeur de français qu'ils ont leur partition à jouer dans cette coopération en vue de la poursuite d'un objectif qui leur est commun et accepté de tous. Aussi, enseignants et apprenants doivent – ils jouir d'une autonomie d'actions efficaces garantissant une bonne performance. Les autorités compétentes de notre système éducatif et le corps d'encadrement devront veiller à encourager cela.

- L'enseignant de français, même s'il n'est pas sociologue, doit savoir que certains éléments sociologiques influencent la situation d'apprentissage. Et il gagnerait à s'informer des réalités socio – culturelles du milieu dans lequel il enseigne pour le bonheur des apprenants et pour rendre plus efficace son enseignement.

- Les marques transcodiques relevées chez les apprenants sont de sources non seulement socio – linguistiques, mais aussi et surtout de sources tant pédagogiques que didactiques. Il faudra alors réinventer une pédagogie de l'enseignement du français adaptée à notre situation linguistique. Les productions de l'apprenant doivent être interprétées comme des émergences successives d'un système chez ce dernier et l'enseignant doit les observer dans le but de cerner les

zones de résistances à l'apprentissage en général et à l'acquisition du français en particulier.

Il faut alors que l'enseignant de français, dans notre situation linguistique, accepte d'être un peu linguiste, un peu sociologue et aussi didacticien.

CONCLUSION GENERALE

Le français est la mère des autres disciplines dans le cursus scolaire au Bénin. Il est la langue du travail, un outil de communication et d'acquisition du savoir. Son apprentissage pose aujourd'hui des problèmes dus à beaucoup de facteurs. Nous avons entre autres problèmes, celui des interférences linguistiques.

Le français est enseigné dans un pays où existent déjà plusieurs langues nationales considérées comme langues maternelles des apprenants. Celles – ci exercent des influences de divers ordres sur les apprenants de la langue française. A cet effet, nous pouvons citer les interférences d'ordre syntaxique, lexical, sémantique, phonétique, phonologique, socio-culturel...

Le présent mémoire s'est intéressé aux apprenants d'Abomey où le fongbè est la langue nationale la plus parlée et surtout langue maternelle de la plupart des apprenants. Nous avons montré dans ce travail que les langues maternelles (ici le fongbè) cohabitent inévitablement avec le français. Et cette cohabitation ne peut jamais être sans conséquence sur l'une et l'autre langue. C'est une réalité dont il faut se convaincre pour savoir qu'on ne peut ni acquérir, ni faire acquérir une langue seconde en ignorant complètement la langue maternelle. L'enseignant de français doit en tenir en compte dans sa procédure d'enseignement.

En effet, les langues en contact génèrent forcément des interférences qui peuvent être source d'enrichissement pour elles. Ces interférences ont également des implications dont la plupart des enseignants de français ne maîtrisent pas la portée linguistique. Ils sont plus préoccupés par la défense de la pureté du français plutôt que de l'enseigner non pas comme objet d'étude en soi, mais comme outil nécessaire à la communication orale et écrite de tous les jours, à l'éveil au goût du beau, à l'appropriation de savoirs et à l'ouverture sur le monde et à la culture universelle.

La rigidité de l'enseignant de français devant les pratiques langagières de l'apprenant peut être parfois perçue comme une injustice. Il ne faut plus que les enseignants de français jouent les régisseurs au profit d'une civilisation dont les repères ne se retrouvent pas dans la nôtre. Il ne s'agit plus de défendre le français à travers sa pureté linguistique, mais surtout d'accompagner les apprenants à travers

des "ravins linguistiques" du français afin de les amener à sa maîtrise en tant que moyen de communication.

Une formation des professeurs de français dans cette perspective s'impose. Par ailleurs, la présence officielle de nos langues nationales à l'école (leur introduction dans le système éducatif) permettra d'accompagner sans choc l'apprentissage du français. D'autres pays africains en font déjà l'heureuse expérience. Il s'agit du Nigeria, du Burkina Faso, du Mali, du Niger, du Sénégal...

Sans toutefois chercher à remettre en cause la langue officielle dans l'espace officiel, ces pays ont pu ouvrir de nouveaux espaces pour la promotion et la revalorisation des langues africaines. Les langues africaines sont introduites dans les écoles formelles.

Que le Bénin se mette enfin à leur école, car notre développement passera certainement par là aussi.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJANOHOOUN M, *Préférence linguistique et syntaxe des alternances intraphrastique dans les discours bilingues fon – français*, 2000. UNB
- ADOUNKPE S.E. Quelques problèmes de la traduction du français en deux parles Gbè ; le fongbè et le gungbè, Mémoire de maîtrise, 2003
- AGBIDINOUKOUN C. *français et langues nationales : complémentarité ou affrontement ?* Afrique Education n°4 Février – mars, Paris, 1994 : pp7-10
- AHANHANZO–GLELE : 1974, cité par AKOHA A. B. dans son article *le français et la promotion des langues béninoises* paru dans le N°9 (Décembre 1990) de la revue du Centre Béninois des langues étrangères Langage et Pédagogie.
- AHOUMENOU, J. A. la "dictée et questions" au 1^{er} cycle de nos lycées et collèges. Une épreuve d'évaluation ou de sanction ? "Mémoire de maîtrise, UAC.
- AKOHA A. B, dans son article *le français et la promotion des langues béninoises* paru dans le N°9 (Décembre 1990) de la revue du Centre Béninois des langues étrangères Langage et Pédagogie.
- BRETON R, *le plurilinguisme dans l'espace, cité dans vers le plurilinguisme ? un des titres de la revue "Le Français dans le monde" Février -Mars 1991.*
- COUTHON D., *"l'usage exclusif du français à la maison et ses impacts sur le rendement scolaire de l'élève béninois"* Mémoire de CAPES ; UNB ; 2001, 50P
- DJAHUNTA T, "Contacts culturels entre langues étrangères et langues africaines : Etudes structurelles des emprunts et des interférences langagières dans le parler fon de Ouidah, "1998.
- DUMONT P. et MAURER R., *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef, AUPELF, 1993.
- EL KILANI J., *Le français parlé par les immigrés marocains en France*, Université de la Sorbonne, Paris, 1983, P.82
- Faidherbe cité par Olivétri C., dans son article *Plurilinguisme et enseignement : l'exemple africain* paru dans « Vers le plurilinguisme »

- FLACANDJI I. O.Y, "*Interférences linguistiques et formules de salutations en gun et Yoruba du Bénin : Approche sociolinguistique*", Mémoire de Maîtrise 2005.
- GANTIER Hélène " l'enseignement d'une langues étrangère" Paris, PuF, 1973, 152p.
- GBOGBLENOU R, "Identité culturelle et apprentissage du français dans les lycées et collèges de Cotonou : Implications socio-culturelles pour les jeunes apprenants", Mémoire de Maîtrise, 2004
- GIRARD D., *Linguistique et didactique des langues*, 4^{ème} Edition, Armand Colin - Longman 103, Boulevard Saint Michel, Paris V^e.
- GREVISSE M. *Le bon usage. Grammaire française*, 12^{ème} Edition refondue par André GOUSE-DUCULOT, 1986
- GUEDOU G. *xó et gbè*, Paris, 1985
- GUMPERZ J., cité par Dabene Louise, *Repères socio-linguistique pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- HAGEGE C. *L'enfant aux deux langues*, Edition Odile Jacob, Paris, 1996, 1998p
- HARMERS F.J., et Blanc M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Edition Mardaga, 1983.
- HAZOUME M. L., *Politique linguistique et développement* 1994 ; PP.135
- HOUETO B.H.S, *la problématique des interférences linguistiques dans la production des apprenants en composition française : cas des apprenants des premier et second cycles de l'enseignement Secondaire*, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du CAPES.
- HOUNSA Marie .M. *la gestion des interférences linguistiques en classe de français en contexte multilingue au Bénin*, Mémoire de Maîtrise, (2008) ,87P
- IGUE A. M. *La situation du français au Bénin*, le français dans l'espace francophone, 1996, pp 577-585
- IGUE M. A., et N'Ouéni, R. W. *The politics of language in Benin* in Richard Fardon, and Graham Furniss (ed.), *African languages, Development and the State*, London / New York, Routledge, 1994.
- MACKEY F., William, *bilinguisme et contact des langues*, éd. Klincksieck, Paris, 1976.

- POPLACK S. *Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste*, 1988, in Langage et Société, p 43
- de SAUSSURE F., *Cours de linguistique Générale* Payot, Paris, 1969.
- SEDAR SENGHOR L., cité par A. Bienvenu AKOHA dans son article *Le français et la promotion des béninoises* Op. Cit.
- SEDAR SENGHOR L., dans *la préface du lexique du français au Sénégal*, cité par Dumont, P, et Maurer, R, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef, AUPELF, 1993.
- SILVESTRI E. *L'alternance des langues dans une conversation familiale bilingue italo-canadienne*, thèse de doctorat, Université René DESCARTES, 1996 Paris V
- TOSSA C. Z. *Phénomènes de contact de langues dans le parler bilingue fongbè-français*, Université de Paris X
- TOSSOU C.A, *Typologie des fautes de français chez les apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire : cas du CEG1 de Comè*, Mémoire de Maîtrise, 2006
- Un des titres de la revue le français dans le monde, Février – Mars 1991.
- VERMES G. et Boutet J., *France, pays multilingue*, Tome2, L'Harmattan, Paris, 1987, P.1
- Wald P. et Manessy G., *Plurilinguisme : Normes, situations, stratégies*, L'Harmattan, Paris, 1979, P.396

AUTRES DOCUMENTS

- Agenda officiel du Bénin, 2007.
- Commission nationale de linguistique, *Atlas socio-linguistique du Bénin*, Cotonou, 1983
- Communications présentées au cours de l'atelier scientifique ; "langues africaines dans l'enseignement au Bénin : problèmes et perspectives" à Cotonou les 11 et 12 Mai 2009.
- Etats Généraux de l'enseignement du français de Tori (Bénin) à Libreville (Gabon), 19 – 22 – Décembre 2001.
- *Langage et pédagogie*, revue n°9, Décembre 1990, du Centre Béninois des langues Etrangères.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJANOHOOUN M, *Préférence linguistique et syntaxe des alternances intraphrastique dans les discours bilingues fon – français*, 2000. UNB
- ADOUNKPE S.E. Quelques problèmes de la traduction du français en deux parles Gbè ; le fongbè et le gungbè, Mémoire de maîtrise, 2003
- AGBIDINOUKOUN C. *français et langues nationales : complémentarité ou affrontement ?* Afrique Education n°4 Février – mars, Paris, 1994 : pp7-10
- AHANHANZO–GLELE : 1974, cité par AKOHA A. B. dans son article *le français et la promotion des langues béninoises* paru dans le N°9 (Décembre 1990) de la revue du Centre Béninois des langues étrangères Langage et Pédagogie.
- AHOUMENOU, J. A. la "dictée et questions" au 1^{er} cycle de nos lycées et collèges. Une épreuve d'évaluation ou de sanction ? "Mémoire de maîtrise, UAC.
- AKOHA A. B, dans son article *le français et la promotion des langues béninoises* paru dans le N°9 (Décembre 1990) de la revue du Centre Béninois des langues étrangères Langage et Pédagogie.
- BRETON R, *le plurilinguisme dans l'espace, cité dans vers le plurilinguisme ? un des titres de la revue "Le Français dans le monde" Février -Mars 1991.*
- COUTHON D., *"l'usage exclusif du français à la maison et ses impacts sur le rendement scolaire de l'élève béninois"* Mémoire de CAPES ; UNB ; 2001, 50P
- DJAHUNTA T, "Contacts culturels entre langues étrangères et langues africaines : Etudes structurelles des emprunts et des interférences langagières dans le parler fon de Ouidah, "1998.
- DUMONT P. et MAURER R., *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef, AUPELF, 1993.
- EL KILANI J., *Le français parlé par les immigrés marocains en France*, Université de la Sorbonne, Paris, 1983, P.82
- Faidherbe cité par Olivétri C., dans son article *Plurilinguisme et enseignement : l'exemple africain* paru dans « Vers le plurilinguisme »

- FLACANDJI I. O.Y, "*Interférences linguistiques et formules de salutations en gun et Yoruba du Bénin : Approche sociolinguistique*", Mémoire de Maîtrise 2005.
- GANTIER Hélène " l'enseignement d'une langues étrangère" Paris, PuF, 1973, 152p.
- GBOGBLENOU R, "Identité culturelle et apprentissage du français dans les lycées et collèges de Cotonou : Implications socio-culturelles pour les jeunes apprenants", Mémoire de Maîtrise, 2004
- GIRARD D., *Linguistique et didactique des langues*, 4^{ème} Edition, Armand Colin - Longman 103, Boulevard Saint Michel, Paris V^e.
- GREVISSE M. *Le bon usage. Grammaire française*, 12^{ème} Edition refondue par André GOUSE-DUCULOT, 1986
- GUEDOU G. *xó et gbè*, Paris, 1985
- GUMPERZ J., cité par Dabene Louise, *Repères socio-linguistique pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- HAGEGE C. *L'enfant aux deux langues*, Edition Odile Jacob, Paris, 1996, 1998p
- HARMERS F.J., et Blanc M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Edition Mardaga, 1983.
- HAZOUME M. L., *Politique linguistique et développement* 1994 ; PP.135
- HOUETO B.H.S, *la problématique des interférences linguistiques dans la production des apprenants en composition française : cas des apprenants des premier et second cycles de l'enseignement Secondaire*, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du CAPES.
- HOUNSA Marie .M. *la gestion des interférences linguistiques en classe de français en contexte multilingue au Bénin*, Mémoire de Maîtrise, (2008) ,87P
- IGUE A. M. *La situation du français au Bénin*, le français dans l'espace francophone, 1996, pp 577-585
- IGUE M. A., et N'Ouéni, R. W. *The politics of language in Benin* in Richard Fardon, and Graham Furniss (ed.), *African languages, Development and the State*, London / New York, Routledge, 1994.
- MACKEY F., William, *bilinguisme et contact des langues*, éd. Klincksieck, Paris, 1976.

- POPLACK S. *Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste*, 1988, in Langage et Société, p 43
- de SAUSSURE F., *Cours de linguistique Générale* Payot, Paris, 1969.
- SEDAR SENGHOR L., cité par A. Bienvenu AKOHA dans son article *Le français et la promotion des béninoises* Op. Cit.
- SEDAR SENGHOR L., dans *la préface du lexique du français au Sénégal*, cité par Dumont, P, et Maurer, R, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef, AUPELF, 1993.
- SILVESTRI E. *L'alternance des langues dans une conversation familiale bilingue italo-canadienne*, thèse de doctorat, Université René DESCARTES, 1996 Paris V
- TOSSA C. Z. *Phénomènes de contact de langues dans le parler bilingue fongbè-français*, Université de Paris X
- TOSSOU C.A, *Typologie des fautes de français chez les apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire : cas du CEG1 de Comè*, Mémoire de Maîtrise, 2006
- Un des titres de la revue le français dans le monde, Février – Mars 1991.
- VERMES G. et Boutet J., *France, pays multilingue*, Tome2, L'Harmattan, Paris, 1987, P.1
- Wald P. et Manessy G., *Plurilinguisme : Normes, situations, stratégies*, L'Harmattan, Paris, 1979, P.396

AUTRES DOCUMENTS

- Agenda officiel du Bénin, 2007.
- Commission nationale de linguistique, *Atlas socio-linguistique du Bénin*, Cotonou, 1983
- Communications présentées au cours de l'atelier scientifique ; "langues africaines dans l'enseignement au Bénin : problèmes et perspectives" à Cotonou les 11 et 12 Mai 2009.
- Etats Généraux de l'enseignement du français de Tori (Bénin) à Libreville (Gabon), 19 – 22 – Décembre 2001.
- *Langage et pédagogie*, revue n°9, Décembre 1990, du Centre Béninois des langues Etrangères.

Annexes

Annexe 1

- Alphabet fon (CE.NA.LA, mars 1998, 3^{ème} édition)

- Les voyelles

* Les voyelles orales

A	a	àwà	Bras
E	e	gbètó	Chasseur
Ɛ	ε	gbètó	Personne
I	i	àli	Chemin
O	o	tò	Pays
Ɔ	ɔ	tó	Père
U	u	àxósú	Chef

* Les voyelles Nasales

IN	in	àtín	Arbre
ƐN	ɛn	hɛnkún	Goyave
ƆN	ɔn	hɔn	Porte
UN	un	wun	Epine

- Les Consonnes

* Les consonnes simples

B	b	bɛ	Aiguille
C	c	còcò	Huile Palmiste
D	d	dètín	Palmier
Ɖ	d	dɔ	Filet
F	f	fófí	Allumette
G	g	gota	Gourde

H	h	hàn	chant
X	x	xasu	Panier
J	j	jɔ	Pou
K	k	kɛkɛ́	Bicyclette
L	l	lifín	Farine
M	m	mɛxó	Personne âgée
N	n	nakí	Bois de chauffage
P	p	pínpan	Autorail
R	r	mɛtrù	Mètre
S	s	só	Cheval
T	t	tán	Etang
V	v	vì	Kola
W	w	wiwi	Noir
Y	y	yɛ	Esprit
Z	z	zàn	Natte

* Les Digraphes

GB	gb	gbɔ	Caprin
NY	ny	nyibú	Boeuf
KP	kp	kpá	Palissade
XW	xw	xwé	maison
HW	hw	hwé	Kaolin

- Rappel phonologique du fɔngbè

Selon Georges GUEDOU (1985), les types structuraux canoniques rencontrés souvent sont ; pour les morphemes, le monosyllabe V (é "il", è "on") ou CV (bɔ "et", mi "nous") et, pour les lexèmes, le monosyllabe CV (xo "parole", gbè "voix") ou CVV (dàá "père" wii "miel"), le dissyllabe VCV (àsá "cuisse", àfò "pied") ou CVCV (kàli "animal, cùkú "chien") et le

trissyllabe VCVCV (àcòsú "jeunes gens", àgbàli "antilope") ou CVCVCV (còkòtò "culotte", zigidi (grand bruit).

Les formes canoniques les plus fréquentes sont : V ou CV pour les morphèmes ; VCV ou CV pour les lexèmes non verbaux, et CV pour les lexèmes verbaux, soit : (V)CV.

Ajoutons que V préfixe nominal est toujours affecté d'un ton bas (è).

* Les phonèmes

- Le système consonantique comporte vingt deux phonèmes en sept ordres et quatre séries :

	Labiales	Apicales	Alvéolaires	Dorsales	Vélares	Uvulaires	labiovélaire
Sourdes	f	t	s	c	k	x	kp
Sonores	v	d	z	j	g	Y	gb
Orales	b	d	l	y			w
Nasales	m	n		ɲ			

- Le système vocalique comprend douze timbres, sept orales avec quatre degrés d'aperture et cinq nasales pour trois apertures, plus la nasale syllabique :

	Antérieures	Orale neutre	Postérieures		Antérieures	Nasales neutres	postérieures
1	i		u	0		N	
2	e		o	1	ĩ		ũ
3	ɛ		ɔ	2	ɛ̃		ɔ̃
4		a		3		ã	

L'opposition de nasalité V/V est neutralisée avec les consonnes nasales – qui sont toujours suivies de [V] – et les consonnes orales non voisantes (ne relevant pas de la corrélation de sonorité) antérieures, soit b, d, y – qui sont toujours suivi de [V] -

Annexe 2

Sujet 1

Après plusieurs séances de réunion familiale, il est enfin décidé de placer sur le trône de ton grand père décédé il y a dix ans, un roi (Dada) ou un prince (Dah) pour lui succéder.

Le Samedi passé, avait eu lieu la cérémonie d'intronisation. Tu avais pris part à cela.

Tu es invité à raconter ce qui s'est passé ce jour – là.

Sujet 2

Pendant les fêtes de fin d'année, on assiste dans les ménages à la préparation de plusieurs mets. Pour les uns, les mets africains et pour les autres, les mets occidentaux.

Tu as assisté maman à la cuisine dans la préparation de l'un de ces mets.

Tu es invité à produire un texte narratif dans lequel tu feras le point de la recette de cuisine et tu diras comment la préparation a été effectuée.