

UNIVERSITY OF CAPE COAST

IMPACT DU DAGARA SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE): LE CAS DES APPRENANTS  
DAGARA EN SHS DE UPPER WEST REGION

AMBROSE BANGNIA

2008

THE LIBRARY  
UNIVERSITY OF CAPE COAST

UNIVERSITY OF CAPE COAST

IMPACT DU DAGARA SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) : LE CAS DES APPRENANTS  
DAGARA EN SHS DE UPPER WEST REGION.

CLASS NO.	
ACCESSION NO. 233931	
CAT. CHECKED	FINAL CHECK

BY

AMBROSE BANGNIA

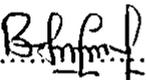
THESIS PRESENTED TO THE DEPARTMENT OF FRENCH, OF THE  
FACULTY OF ARTS, UNIVERSITY OF CAPE COAST IN PARTIAL  
FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR AWARD OF MASTER  
OF PHILOSOPHY DEGREE IN LINGUISTICS AND DIDACTICS

AUGUST, 2008

## DECLARATION

### Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original work and that no part of it has been presented for another degree in this University or elsewhere.

Candidate's Signature .....  ..... Date..... 27/2/09 .....

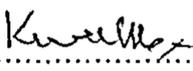
Name: Ambrose Bangnia

### Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature.....  ..... Date..... 27/02/09 .....

Name: Prof. D.D. Kuupole

Co-Supervisor's Signature.....  ..... Date..... 27-02-09 .....

Name: Mr. Alexander Kwawu

## ABSTRACT

This study tries to identify the impact of Dagara on the teaching and learning of French as a foreign language by third year students in Senior High School in the Upper West Region. All the students who constitute our sample speak Dagara as their first acquired language (L1). In the study, we try to bring out the similarities and differences that exist between French and Dagara. This is to enable us identify the difficulties associated with the transfer of Dagara from the phonetic (phonologic) and semantic (lexical) points of view. The data collected from the study was based on two instruments namely, a questionnaire and three tests: listening comprehension, dictation and reading.

The results of our analysis reveal that differences as well as similarities from the phonetic (spelling and reading) and semantic (comprehension) points of view among other factors, are responsible for students' learning difficulties in French as a foreign language.

The study ends with pedagogical suggestions for teachers to take into account the student's L1 in the teaching and learning situation in a multilingual context like Ghana in order to minimise these difficulties.

## REMERCIEMENTS

Nous sommes très reconnaissant au Prof. D. D. Kuupole qui nous a guidé et encadré dans la réalisation de cette étude, malgré ses nombreuses occupations. Ses suggestions et critiques ont été déterminantes dans la réalisation de ce travail.

Nous sommes également reconnaissant au Dr. D. S. Y. Amuzu qui nous a fourni des documents et des suggestions utiles dès le début de ce programme. Nous remercions sincèrement M. Alexander Kwawu pour ses suggestions importantes. Nous remercions aussi M. Athony Nyane et tous les enseignants au Département de français pour leur aide et encouragement.

Nous sommes également reconnaissant à M. Augustine Tanle pour ses nombreux documents et guides sur le traitement statistique des données. Nos sincères reconnaissances vont également à nos collègues M. Haruna Baba, M. Lucio Tugbog, M. Samuel Johnson, M. David Asante, M. Dominique Kpeiku, M. Mohammed Kpelle, M. Samuel Aawaar, M<sup>lle</sup> Beatrice Naawerebagr, etc.

A tous les **BROTHERMEN** et leurs épouses, notamment M. et M<sup>me</sup> Basana, M. et M<sup>me</sup> Gbevillah, M. et M<sup>me</sup> Tuor, M. et M<sup>me</sup> Bunkinter, M. et M<sup>me</sup> Yelfaanibe, M. Dominic Deme-Der sans oublier M. Joseph Zumah, M. Julius Kog-Der, notre ami ivoirien M. Pierre Konan et M. et M<sup>me</sup> Tagyang, nous disons **BRAVO** pour leur soutien moral et financier surtout pendant nos moments difficiles au cours de cette étude.

## DEDICACE

Cette étude est dédiée à mes parents et leur grand-fille, Eunice.

## SOMMAIRE

Déclaration	ii
Abstract	iii
Remerciements	iv
Dédicace	v

## INTRODUCTION

Cadre général de l'étude	1
Point de vue sur l'apprentissage en situation bilingue	4
Problématique	7
Hypothèses	9
Justification du choix du sujet	10
Objectif	11
Délimitation du champ de l'étude	11
Définitions et explication des notions essentielles	12
Phénomène de l'erreur ou de la faute	18
Sémantique et le problème de sens	19
Répartition des chapitres	21
Chapitre un	

## CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Cadre théorique	
Théories behavioristes et la notion d'acquisition/apprentissage	24

Point de vue de Thorndike	25
Lois de l'apprentissage	26
Point de vue de Skinner	27
Théories behavioristes de l'interférence et l'analyse contrastive selon Lado	33
Théories cognitivistes de l'acquisition/apprentissage	38
Théorie piagétienne	43
Interactionnisme	43
Constructivisme	44
Théories cognitivistes et l'analyse des erreurs	49
Point de vue de Corder	51
Concept d'interlangue de Selinker	55
Travaux antérieurs	61
Chapitre deux	

#### METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Public cible	78
Nature du questionnaire	80
Pré-test	81
Déroulement du questionnaire et des tests	81
Systèmes phonétiques dagara et français	83
Graphèmes et phonèmes du dagara et du français	83
Graphèmes et phonèmes du dagara	84
Graphèmes et phonèmes du français	85
Méthode d'analyse des données	88

## Chapitre trois

### PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Présentation et discussion des résultats	90
Difficultés de compréhension auditive	91
Difficultés d'orthographe dans le test de dictée	93
Difficultés de lecture	94
Analyse des difficultés	96
Sémantique et difficultés de compréhension	99
Difficultés d'orthographe et de lecture	106
D'autres sources de difficulté	109
Différentes langues dans la salle de classe	109
Durée d'apprentissage du FLE	110
Zones majeures de difficultés	110
Validation des hypothèses	111

## Chapitre quatre

### PERSPECTIVES DIDACTIQUES CONCLUSION GÉNÉRALE

Perspectives didactiques	113
Conclusion générale	125
Références	128

### APPENDICE

## LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition de notre échantillon	78
Tableau 2 : Age des apprenants	79
Tableau 3 : Langues parlées par les apprenants	79
Tableau 4 : Nombre d'apprenants et durée d'apprentissage	79
Tableau 5 : Zones majeures de difficultés	80
Tableau 6 : Résumé des phonèmes et graphèmes dagara et français	87
Tableau I : Test de compréhension auditive	92
Tableau II : Test de dictée	94
Tableau III : Test de lecture	95
Tableau IV : Réponses fournies par les apprenants	105

## INTRODUCTION

### Cadre général de l'étude

Le commun des mortels a bien des choses à apprendre, et notamment une langue. On considère comme donnée évidente le fait que la langue est le principal outil de communication entre les êtres humains. Il s'agit de systèmes linguistiques inhérents à la langue tels que la morphologie, la syntaxe et le lexique, entre autres. En réalité, toute culture est un réseau complexe de systèmes permettant divers types de communication dont la langue n'est qu'une composante. Frei (1929) et Martinet (1955) définissent la langue comme une réponse aux besoins de communication humains. Selon Moirand (1990 :8), citant le propos de « Voix et Images de France » (1960) :

Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres...C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques...

Kwofie (2005 :6) citant Hjelmslev (1968), définit la fonction du langage en ces termes :

"Language is the instrument by means of which man fashions his thoughts, feelings, emotions and actions, the instrument by which he influences and is influenced by others, the ultimate and deepest foundation of human society".

La fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue, selon ces deux définitions, est celle de la communication. La langue par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens d'entrer en contact les uns avec les autres. D'une manière générale, apprendre et/ou connaître une langue implique l'acquisition de

quatre habiletés : écouter, parler, lire et écrire. L'enseignement/apprentissage des langues en général et du FLE en particulier, en milieu scolaire repose donc lourdement sur ces quatre habiletés.

Au Ghana, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) date de plusieurs années. Le Ghana en tant que pays anglophone, a adopté l'anglais (héritage linguistique de la période coloniale) comme langue officielle après l'indépendance. Malgré ce statut officiel de l'anglais, le français s'est implanté depuis fort longtemps, précisément en 1879 (Amonoo 1988) date à laquelle il était enseigné sporadiquement à Mfantsipim et à Adisadel Schools.

Cette implantation du français est nécessaire d'abord, parce que le Ghana est entouré des pays francophones : au nord le Burkina Faso, à l'est le Togo, et à l'ouest la Côte d'Ivoire. L'appartenance à la francophonie depuis 2006 nécessite davantage l'apprentissage du français au Ghana. Ensuite, la participation du Ghana à l'Union Africaine, à la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest et à l'Organisation des Nations Unies, dans des affaires socio-économiques et culturelles, l'oblige à apprendre, outre l'anglais, en particulier, le français.

Aujourd'hui, il y a plusieurs institutions universitaires telles que les Universités du Ghana, de Cape Coast, de Kumasi, de Winneba, etc. qui forment des enseignants en langue française en vue d'améliorer leurs compétences professionnelles pour enseigner le français dans les écoles ghanéennes. Deux départements de français ont été établis à l'Ecole Normale de Bagabaga à Tamale et l'Ecole Normale de Wesley à Kumasi en plus de l'Ecole Normale de Somanya

pour la formation initiale et continue des professeurs de français pour les collèges et les lycées au pays. Il y a aussi un Centre Régional pour l'Enseignement du français (CREF) établi dans chaque région du pays en collaboration avec l'Association Ghanéenne des Professeurs de Français (GAFT) qui assurent l'organisation des stages de formation continue pour les enseignants en poste et l'animation des centres de documentation. La coopération franco-ghanéenne qui date de 1969 donne du soutien financier et logistique/matériel pour valoriser les activités d'enseignement/apprentissage du français au pays.

Malgré tous les efforts des institutions universitaires, du CREF, de la GAFT, ainsi que des gouvernements ghanéen et français de promouvoir l'enseignement/apprentissage du FLE, il y a toujours des difficultés chroniques. Tout d'abord, le manque de manuels français dans les écoles (notamment les écoles rurales, y compris celles de Upper West Region, UWR) a beaucoup contribué au manque de motivation chez les apprenants. Les quelques livres qui existent sont non seulement insuffisants mais aussi pédagogiquement dépouillés de l'approche linguistique et communicative. Par conséquent, les apprenants ont des difficultés phonétique, sémantique, lexicale parmi d'autres en français. Les stratégies d'enseignement/apprentissage adoptées par les professeurs et les apprenants font que ces derniers ont tendance à recourir à leur langue maternelle pour remédier à ces difficultés.

Ensuite, avec la nécessité d'enseigner les langues ghanéennes, y compris le dagara au niveau SHS au Ghana, l'enseignement/apprentissage du FLE fait face à une tâche énorme.

Au Ghana, la forme du multilinguisme qui se développe, pose en plus, de véritables problèmes concernant l'enseignement/apprentissage du français. Comme nous le savons tous, il existe plus d'une cinquantaine de langues au Ghana (Nsoh et al 2001), langues qui correspondent plus ou moins à des entités ethniques différentes. Dans la nouvelle réforme éducative, l'accent est mis sur la nécessité d'utiliser la langue première de l'apprenant et l'anglais comme moyen d'instruction au niveau primaire. La langue première de l'apprenant est un moyen efficace de communication à ce niveau. Au niveau (collège), les langues ghanéennes qui sont obligatoires et examinées à la fin du programme (BECE) montrent la riche culture ghanéenne (White Paper on the Report of the Education Reform Review Committee, Ministry of Education : October 2004).

Ainsi, en plus de sa langue maternelle (le dagara dans le cas des apprenants de UWR) chaque élève dagara apprend l'anglais et le français à l'école comme deuxième et troisième langues respectivement. Ce n'est pas étonnant que la multiplicité des langues enseignées ou apprises nous donne du fil à retordre dans la mesure où l'impact du dagara pose de très sérieux problèmes dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

#### **Points de vue sur l'apprentissage en situation multilingue**

On a longtemps pensé que les erreurs des apprenants proviennent « de l'interférence entre le système de la langue maternelle (L1) et celui de la langue étrangère (L2) » (O'Neil, 1993 :184). Bon nombre d'erreurs semblent pouvoir s'expliquer par l'impact de la L1. Et le cas des apprenants dagara de UWR n'est pas une exception. Inspiré par des auteurs en psycholinguistique comme Fries

(1945), Lado (1957), Corder (1967), Selinker (1969) et Krashen (1981) sur l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, nous proposons de faire une étude sur l'impact du dagara auprès des apprenants dagara en particulier et dans notre contexte ghanéen en général. Il faut nous rappeler que l'enseignement /apprentissage du français au Ghana comme toute autre langue, se place dans une perspective de communication (Teaching Syllabus for French in Senior Secondary School 2003). Par conséquent, l'objectif primordial du FLE au Ghana est de développer auprès des apprenants les aspects oraux et écrits, c'est-à-dire les compétences communicatives et linguistiques. Il est nécessaire de préciser que l'acquisition de ces compétences par les apprenants exige l'utilisation des méthodes d'enseignement/apprentissage appropriées du français basées sur des principes méthodologiques satisfaisants. Ces compétences sont évaluées à travers la production orale et écrite vers la fin d'études des programmes.

Il est indispensable d'ajouter que les apprenants qui sont d'ailleurs tous du milieu multilingue à dominance orale trouvent le passage de l'oralité à l'écriture incontestablement difficile. C'est pourquoi les résultats des épreuves de fin d'études au niveau SHS en FLE sont toujours décourageants année après année dans le pays en général et dans la région de Upper West en particulier (WAEC Chief Examiners' Report on General Arts Programme SSSCE 2005). Les problèmes de multilinguisme sont posés au niveau scolaire en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français. Dans la mesure où plusieurs cultures sont en contact : celle des apprenants d'origine dagara et celle du français (langue et culture françaises), il se pose des difficultés majeures

d'enseignement/apprentissage du français.

Selon Lado (1957 : 2) :

individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture—both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives.

Pour l'enfant, il y a des écarts entre ses capacités de compréhension et ses possibilités de production. Ces écarts ont fait dire par certains que tout enfant/apprenant est bilingue puisqu'il a constamment tendance à traduire ce qu'il entend en langue cible (français) dans sa langue maternelle. D'après Weinreich (1953 :148), « l'interférence est généralement définie comme l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue ».

Les études sur les interférences ont pris comme point de départ le travail de Weinreich (1953). Selon lui, les interférences observées chez les enfants sont attribuées à l'influence de la langue maternelle. La difficulté réside là où la langue première (dite langue source) et la langue seconde ou étrangère (dite langue cible) sont organisées différemment. Au niveau scolaire, en ce qui nous concerne, nous nous situons dans une perspective où les deux langues (le français et le dagara) sont en contact bien qu'elles soient distantes. C'est-à-dire que nous mettons en lumière les difficultés des apprenants en français du point de vue interlingual et intralingual.

Pour les apprenants dagara, la démonstration des difficultés la plus éclatante se fait sentir dans le domaine de la prononciation (phonétique). Pour les

apprenants dagara par exemple, qui ne disposent pas du son /y/ dans leur langue, il est difficile de le prononcer en français et de faire la distinction entre /u/ et /y/. Ils prononcent le son qu'ils connaissent dans leur langue ; c'est-à-dire que le son /u/, pour la plupart du temps est confondu avec /y/ : [Ry] (rue) pour « roue », [fyme] (fumer) pour « foumer » [pyR] (pur) pour « pour ». En dagara, le son /u/ est marqué dans *su* [su], *du* [du], *vu* [vu]. Mais en français le son /u/ se manifeste dans « tout », « fou », « joue » que les apprenants confondent avec /y/ dans « tu » [ty], du [dy], vu [vy]. Lado (1957:59) remarque toujours que :

...since the learner tends to transfer the habits of the native language structure to the foreign language, we have here a major source of difficulty or ease in learning the structure of foreign language. Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to change.

Il faut donc comparer les langues en question afin de mettre en lumière les difficultés des apprenants au point de vue de l'impact de la langue source. Nous proposons de faire une étude de l'impact du dagara (l'une des langues locales ghanéennes) sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans quelques écoles au niveau SHS de UWR.

### **Problématique**

Le présent travail porte sur l'impact du dagara sur l'enseignement /apprentissage du FLE : le cas des apprenants dagara en SHS de UWR. Les langues étrangères apprises sont toujours en contact avec les langues maternelles de plus en plus diversifiées. Le fait de la diffusion de

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme le français n'a pas commencé au début de l'apprentissage dans des situations linguistiques ghanéennes. On commence aussi à s'apercevoir que les transferts de L1 en L2 et l'inverse se heurtent à des obstacles d'ordre linguistique. Ces difficultés sont essentiellement dues au système d'interlangue construit par l'apprenant qui possède une certaine autonomie vis-à-vis de la langue cible et de la langue source. De ce point de vue, on n'écarte pas le rôle du dagara (la langue première) dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans la perspective behavioriste à laquelle fait référence la notion d'interférence (telle que Weinreich l'a présentée) la langue maternelle joue comme un cadre, une grille, une force, un poids qui conditionne les productions de l'apprenant. Celui-ci est envisagé alors comme un être passif qui subit ce conditionnement en se contentant de reproduire des mécanismes et des automatismes dans sa première langue.

La question qui se pose est donc de savoir comment le dagara influe sur l'enseignement /apprentissage du FLE. Notre souci est de déterminer l'impact phonologique et sémantique du dagara sur l'enseignement /apprentissage du français. Nous avons déterminé si l'impact du dagara empêche ou facilite l'apprentissage du FLE chez les apprenants dagara.

### **Hypothèses envisagées**

#### **Première hypothèse**

Nous sommes convaincu que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère pose beaucoup de difficultés aux apprenants non natifs surtout dans une

situation multilingue. Nous commençons cette étude en avançant l'idée que, produire du langage c'est produire des erreurs. Nous avançons la première hypothèse que la ressemblance des formes en français et en dagara, telles que « vu », « su », « du », « pur », « dure », entre autres, embrouille les apprenants d'où les difficultés d'orthographe en FLE.

### **Deuxième hypothèse**

L'absence de certains phonèmes comme /y/, /ɔ/, /œ/, /ɔ̃/, /ɑ/, /œ̃/, en dagara pose des difficultés de lecture en français aux apprenants, donc une mauvaise prononciation. En nous inspirant de la perspective behavioriste de l'analyse contrastive des erreurs, il serait possible d'identifier les erreurs liées aux difficultés de transfert des apprenants.

### **Troisième hypothèse**

Les apprenants dagara ont des difficultés de compréhension orale et écrite des textes en FLE au niveau sémantique. C'est-à-dire qu'ils font face à des difficultés en essayant de saisir le sens du lexique de la langue cible. Ces difficultés pourraient provenir de la relation entre le vocabulaire de la langue d'origine de l'élève et celui du français. Les deux systèmes, on le sait bien, n'ont aucun lien de parenté, ne se recouvrent pas, mais ils autorisent des transferts par le biais de la traduction, d'où des difficultés de compréhension.

### **Justification du choix du sujet**

Beaucoup de recherches sont faites depuis les années 60-70 sur la question de relations L1 /L2 (étrangère ou seconde). Pour mieux comprendre le contexte dans

lequel s'inscrit cette étude, nous avons choisi d'analyser les erreurs en orthographe du français qui relèvent des difficultés des apprenants et que le dagara (langue maternelle comme d'autres langues ghanéennes), poserait de grandes difficultés aux apprenants dans l'apprentissage du FLE. Les résultats des examens ont montré que les apprenants commettent beaucoup d'erreurs et que ces erreurs peuvent être dues à l'impact de la langue maternelle. Nous avons aussi constaté que ces derniers sont bilingues compte tenu du cadre scolaire du milieu sociolinguistique. La répartition géographique des langues ghanéennes témoigne de la diversité des communautés linguistiques dans lesquelles vivent les apprenants. Le choix du dagara qui influe sur l'enseignement/apprentissage et qui constitue ainsi notre champ d'analyse se voit donc justifié comme prototype des langues premières des apprenants. Nous acceptons le fait que l'impact de la langue première (dagara) de l'apprenant est la cause possible des difficultés d'apprentissage du français. Il convient donc de rechercher ces difficultés qui empêchent l'enseignement/apprentissage chez les apprenants dagara d'où l'intérêt de notre étude.

Les efforts déployés dans ce domaine semblent justifier certains espoirs : c'est au moyen d'études basées sur une analyse détaillée des facteurs responsables des difficultés d'enseignement/apprentissage pour obtenir des résultats théoriquement satisfaisants et applicables dans la pratique. Jusqu'ici, à notre connaissance, aucune étude n'a été faite sur le sujet que nous avons proposé.

Quel est l'objectif de cette recherche ?

## **Objectif**

L'étude a une visée didactique. La didactique des langues ne se préoccupe que de l'orientation d'un modèle vis-à-vis des problèmes posés par l'enseignement/apprentissage. A en croire Bogaards (1991 :12),

« ...la didactique des langues étrangères a pour mission de trouver des solutions explicites et opératoires aux problèmes qui se posent dans la pratique ».

L'objet de la didactique est, selon certains auteurs comme Lado, Fries, Corder, l'étude des facteurs influençant l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. De façon générale, nous cherchons les différents facteurs (regroupés en facteurs linguistiques, cognitifs et socio-culturels) qui posent des difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif à long terme est de rechercher des remèdes aux difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage du français dans un milieu multilingue ghanéen anglophone.

## **Délimitation du champ de l'étude**

Cette étude comporte un assez vaste champ de recherche que nous ne pourrons jamais couvrir dans cette dissertation. Bien que tous les aspects morphologiques, morphosyntaxiques, pragmatiques de l'impact du dagara présentent un grand intérêt, nous nous limitons dans cette étude aux difficultés des apprenants dagara dans les domaines du transfert linguistique : transfert au niveau des traits phonologique et sémantique en tenant compte du système du français d'une part et de celui du dagara d'autre part.

Nous circonscrivons donc notre étude dans les problèmes d'ordre orthographique et sémantique entre les deux langues.

### **Définitions et explication des notions essentielles**

Certains concepts sont fréquemment employés en didactique des langues et dont nous voudrions faire des outils d'analyse dans notre étude. Nous voudrions définir ces notions/concepts clés auxquels nous avons recouru lors de la discussion de notre travail pour le rendre compréhensible.

#### **Langue maternelle :**

Le concept de langue maternelle est parvenu à travers la didactique des langues et la psychologie. Cependant, c'est un terme si polysémique que sa mention provoque des controverses et des polémiques. Faute de définition universellement acceptable de ce concept, essayons donc de nous interroger sur les différents critères qui permettent de lui attribuer le qualificatif de « maternelle » pour en évaluer la pertinence dans notre étude.

#### **Langue de la mère**

Le premier critère qui vient à l'esprit se fonde sur l'étymologie : la langue maternelle est celle qui est parlée par la mère ou l'environnement parental immédiat (Dabène, 1994). Ce critère n'est cependant pas valide pour toutes les sociétés. En effet, il n'est pas rare dans certains pays en général, et le Ghana en particulier, que la langue d'un apprenant soit différente de celle de ses parents à cause des mariages exogamiques et de l'hétérogénéité linguistique des différents groupes. Au Ghana par exemple, comme dans beaucoup de pays africains où la structure familiale est diverse, il arrive fréquemment qu'un apprenant soit élevé par une famille autre que la sienne, et qu'il soit ainsi placé au contact avec une

autre langue.

La première langue qui s'impose à chacun est couramment appelée langue maternelle. Cette expression est tellement ancrée dans la tradition occidentale, tellement porteuse de connotations sentimentales, qu'il est souvent difficile d'admettre que la langue maternelle de l'individu n'est pas forcément celle de sa génitrice (Cuq, 1991).

### **Langue premièrement acquise**

Lié à ce premier critère (langue maternelle) apparaît celui de l'antériorité d'appropriation. La langue maternelle est la première langue dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi d'une sorte de droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable. C'est celui qui est le plus proche de la naissance, d'où les expressions fréquentes de « langue native » et de « locuteur natif » (Dabène, 1994 : 11). Cette importance accordée à l'ordre d'acquisition a poussé certains didacticiens à catégoriser les langues par langue première, langue seconde ou langue étrangère.

### **Langue la mieux connue**

Le privilège d'être la première langue ne suffirait pas à dissocier la langue maternelle des autres, si l'on n'estimait en même temps, que cette antériorité implique un niveau supérieur de compétence. La langue maternelle serait donc la mieux acquise et connue de l'apprenant. Son appropriation met en jeu des capacités mémorielles plus fortes. Le locuteur natif est ainsi considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue.

### **Langue acquise naturellement**

Un autre critère souvent associé à la définition de la langue maternelle tient à son mode d'acquisition. La langue maternelle est souvent caractérisée, dans cette perspective, par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle. Dans la langue courante, on oppose ainsi « l'acquisition de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère » (Bogaards, 1991 :23).

Cependant, dans la théorie du « monitor » de Krashen (1981), les notions d'acquisition et d'apprentissage sont nettement opposées. Cette théorie utilise le terme acquisition pour renvoyer à « la manière de s'approprier » de façon naturelle « des aptitudes linguistiques ». Un tel comportement serait caractéristique d'enfants se familiarisant avec leur langue maternelle.

### **Langue source**

D'autres termes ont été proposés, tel celui de « langue source » opposé à celui de « langue cible » et fréquemment employé dans les analyses linguistiques contrastives (Dabène, 1994). Le terme de langue source ne désigne généralement dans cette perspective qu'une entité abstraite, décrite par les linguistes et non l'ensemble des compétences réelles des sujets.

Toutes ces désignations seront représentées par L1 (pour notre cas le dagara). Il existe pour chaque individu un « parler », peu importe la désignation, qui représente son premier contact avec la langue, étape nécessaire de l'évolution génétique, quelles que soient les théories auxquelles on se rattache et qui touchent à cette acquisition. En contexte d'enseignement/apprentissage, la langue

maternelle constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs.

« Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel » (Galisson, 1986 :52).

La langue source fonctionne comme le cadre linguistique et conceptuel qui permet à l'apprenant de déduire les premières de son interlangue. D'autres termes désignent la langue maternelle comme « langue de départ » de l'apprenant (Moirand, 1982).

En situation bilingue ou multilingue comme la nôtre où l'apprenant n'est pas scolarisé dans la langue de sa famille, la langue source peut être totalement différente du parler vernaculaire évoqué plus haut. C'est le cas dans de nombreux pays d'Afrique comme le Ghana, où la langue de référence est l'anglais, alors qu'il y a plusieurs parlers vernaculaires ghanéens en plus du français.

### Langue seconde

La langue seconde est la langue officielle non autochtone. Le français a été choisi comme langue officielle dans de nombreux pays francophones comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire dont la variété ethnique et linguistique pourrait être un facteur peu favorable à la cohésion interne. Le choix du français est qu'il s'agit de ne pas favoriser une partie de la population au détriment d'une autre en accordant la prééminence à une langue locale. Pour nous, l'anglais qui jouit du statut officiel après l'indépendance, est l'héritage linguistique colonial.

## Langue étrangère

C'est

« la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, elle n'est pas la langue propre » (Dabène, 1994 : 29).

Pour Cuq (1991 : 99),

« toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes ».

Ces deux définitions sont essentiellement fondées sur des situations d'enseignement/apprentissage fortement diversifiées et qui entraîneront des implications didactiques différentes. Pour nous au Ghana, le français est une langue étrangère alors que l'anglais est une langue seconde (officielle) dans le système éducatif tout comme l'anglais est une langue étrangère en Côte d'Ivoire et au Sénégal mais langue seconde quant au français. Les deux seront interchangeables et seront représentées par L2 dans notre étude.

## Interférence

« L'interférence est généralement définie comme l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue » (Weinreich, 1953 : 148). L'interférence, concept behavioriste, est vue comme le transfert d'éléments d'une langue à une autre au niveau phonologique, grammatical, lexical et orthographique. Berthold et al (1997) définissent l'interférence phonologique comme:

items including foreign accent such as stress, rhyme, intonation and speech sounds from the first language

influencing the second. Grammatical interference is defined as the first language influencing the second in terms of word order, use of pronouns and determinants, tense and mood. Interference at lexical level provides for the borrowing of words from one language and converting them to sound more natural in another and orthographic interference includes the spelling of one language altering another.

Pour eux, l'interférence constitue les instances de déviation par rapport à la norme de la langue cible que l'apprenant est en train de construire dans son apprentissage.

### Transfert

On peut définir le transfert (du point de vue cognitiviste) comme une stratégie de communication, de compréhension et d'apprentissage dans laquelle un apprenant en cherchant à s'exprimer dans une langue seconde ou étrangère (L2), emprunte des structures de sa langue maternelle (L1) et les intègre à sa langue intermédiaire ou interlangue (IL). Cette langue intermédiaire ou interlangue constitue une série d'étapes successives dans l'apprentissage de la langue cible (Corder, 1992). Pour Ellis (1997), le transfert est l'influence de L1 de l'apprenant sur l'acquisition d'une L2. Quant à Weinreich (1953 :1),

« [transfer as evidenced] those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language ».

Le transfert se manifeste sous forme de substrat ou d'emprunt, c'est-à-dire l'influence de la langue source de l'apprenant sur l'apprentissage de la langue cible. On distingue deux types de transfert : transfert positif et transfert négatif (Odlin, 1989). Le transfert positif facilite la tâche d'apprentissage de l'apprenant

en l'aidant à maîtriser une structure de la langue cible, en particulier lorsque les structures et le vocabulaire des L1 et L2 coïncident. Le transfert négatif, en revanche, se produit lorsque l'apprenant intègre à son interlangue une structure qui n'existe que dans sa langue première, ou lorsqu'il évite certaines structures de la langue cible qui sont absentes du répertoire de sa L1 (Odlin, op. cit.).

### **Phénomène de l'erreur et de la faute**

Nous sommes tout d'abord, préoccupé par la notion de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en pays dagara au Ghana. La faute étant définie comme « déviation par rapport à l'usage le plus répandu » (Mounin, 2004 :158), nous avons constaté que le classement des erreurs par types et catégories implique le recours aux règles de fonctionnement du système français. Les termes « faute et erreur » désignent le même référent : « transgression du code » (Galisson, 1980 :57). Pour les tenants behavioristes, la faute est négative, donc pénalisable. Il faut la prévenir à tout prix parce qu'elle est inhibante (elle occasionne des blocages psychologiques) et qu'elle ouvre la voie à de mauvaises habitudes. La faute est donc une appellation péjorative alors que l'erreur est jugée atténuative et éclairante (Galisson, op. cit.). Quant aux tenants cognitivistes, ils adoptent une attitude positive vis-à-vis de l'erreur. Sur le plan pédagogique, elle fait partie du processus normal d'apprentissage. Nous préférons utiliser l'erreur dans notre étude parce qu'elle constitue un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique puisqu'elle permet à l'apprenant de vérifier la résistance des hypothèses qu'il forme sur le système de la langue et d'en avancer d'autres. De ce point de vue, l'analyse des erreurs nous a permis de

déterminer les difficultés des apprenants dans leur processus d'apprentissage du FLE.

### Sémantique et le problème de sens

On relève plusieurs façons courantes chez des linguistes de concevoir la sémantique : selon Lyons (1978 : 9), « La sémantique est l'étude du sens ». Pour Guiraud (1955 : 5), « La sémantique est l'étude du sens des mots ». Quant à Lerat (1983 : 3), « La sémantique est l'étude du sens des mots, des phrases et des énoncés ». Baylon et Mignot (2002 : 3) aussi définissent la sémantique comme « l'étude scientifique du sens ou de la signification ».

Toutes ces définitions mettent l'accent sur le sens. De toute façon, de ces définitions, on peut conclure que la sémantique est une discipline interdisciplinaire qui touche à la lexicologie, à la sociolinguistique, à la psychologie, à l'étymologie et à la logique. La sémantique traite donc des signifiés sur le plan du contenu (linguistique) en particulier, de la dimension lexicale des lexèmes et de certains monèmes.

On peut poser la question : qu'est-ce que le sens ? Baylon et Fabre (2003 :125) notent que « le sens d'un mot est complexe : il renvoie à la situation, au contexte, à la référence, au sujet, au système de langue ». Prenons un exemple : Charles : « Alors, Marcel, tu es seul avec ton chien » ?

Marcel : « Oui, je vais faire un tour avec Médor, mon ami fidèle ».

Le sens de chien est plus complexe ici. Charles identifie un référent mais Marcel associe à ce référent une autre signification d'ordre culturel. « Chien », c'est la « fidélité ». Le mot « chien », même s'il s'appelle Médor, n'aboie pas

contrairement à l'animal ainsi dénommé.

Ducrot et Todorov (1972 : 325) aussi remarquent la complexité des problèmes liés au sens :

« Le sens d'un mot ou d'une phrase est en lui-même complexe. On peut l'analyser en sens et référence, en sèmes...suivant les différents parcours qu'autorise un terme polysémique ».

Pour Baylon et Mignot (2002 : 62), « sera appelé sens ce qui est destiné à être compris. Il ne s'agit pas que du sens explicite ».

En partant du sens, certains spécialistes, sous l'inspiration de la logique moderne, défendent ou ont défendu une conception « extensionnelle » de la sémantique c'est-à-dire que pour eux, ce qui importe n'est pas le sens des mots ou des phrases, mais les éléments de la réalité que ceux-ci servent à désigner. Le sens est dans les langues naturelles une réalité incontournable.

En sémantique, on distingue plusieurs sortes de sens. Tout d'abord, le sens d'un mot est celui qui vient généralement à l'esprit sans indication contraire. C'est-à-dire le sens propre d'un mot est le sens considéré logiquement antérieur aux autres sens. Le sens propre s'appelle aussi sens premier ou sens fondamental. Marque-Pucheu (2000 : 5) oppose sens propre ou premier au sens littéral « celui qui tient aux mots pris à la lettre, aux entendus selon leur acception dans l'usage ordinaire ». Le sens propre nous donne l'idée du sens véritable, c'est-à-dire explicite sans ambiguïté. Par exemple, au sens propre « ailes » sert à désigner les organes que possèdent certaines espèces animales : oiseaux, insectes et qui leur permettent de voler.

Ensuite, de nombreux sens secondaires des mots relèvent de ce qu'on appelle en général les sens figurés (sens obtenus par figure), opposés ainsi au sens propre. Le sens figuré est dénommé sens dérivé, second ou accessoire. Par sens figuré, on fait prendre à un mot une signification qui n'est pas précisément la signification de ce mot. Selon Marque-Pucheu (ibidem), le sens figuré est donc défini comme écart par rapport au sens littéral. Un exemple classique du sens figuré est la métaphore (mot calqué sur le grec et signifiant étymologiquement tournure, manière d'expression) par ressemblance qui consiste à donner à un mot un autre sens en fonction d'une comparaison implicite. Cette complexité et les différentes sortes de sens font que nos apprenants ont toujours des difficultés de compréhension en FLE.

### Répartition des chapitres

Notre étude comporte quatre chapitres : sous forme d'introduction, nous présentons d'abord la situation générale de l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre contexte ghanéen en éclaircissant quelques notions essentielles clés (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, interférence, transfert, faute/erreur etc.) en termes de définition. Ensuite, le premier chapitre comporte les fondements théoriques sur l'acquisition/apprentissage du langage d'abord en langue maternelle, puis en langue étrangère et la revue de la littérature (travaux antérieurs). Parallèlement à cela, on se penche sur la méthodologie, c'est-à-dire la présentation du corpus sur la population de référence qui constitue notre deuxième chapitre. On continue avec les traits de similarité et de différence sur les phonèmes et graphèmes entre le dagara et le français langue étrangère pour établir

les zones de difficultés inhérentes à l'apprentissage du français. Le troisième chapitre constitue la présentation et la discussion des données. Nous terminons avec les perspectives pédagogiques et la conclusion générale dans le quatrième chapitre.

## CHAPITRE UN

### CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Avant de faire le point sur notre étude, il importe de nous inspirer de quelques fondements théoriques et de travaux antérieurs afin de mieux appréhender les données de l'enquête.

#### Cadre théorique

Nous avons choisi deux théories principales basées sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans un premier temps, nous établissons le cadre théorique qui sert de base au développement de la recherche portant sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous abordons ainsi les apports behavioristes et l'analyse contrastive, les apports cognitifs et l'analyse des erreurs qui sont la base de cette étude.

On peut distinguer plusieurs périodes dans l'émergence des recherches consacrées à l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère. Dans les années 60, les travaux portent sur les erreurs et les fautes. Selon la perspective behavioriste (Galisson 1980), la faute est inhibante et culpabilisante ; c'est-à-dire qu'elle occasionne des blocages psychologiques, remplit l'élève de confusion et elle ouvre la voie à de mauvaises habitudes. Il faut donc la prévenir à tout prix. Mais pour les cognitivistes, l'erreur fait partie du processus normal d'apprentissage. En outre, elle constitue un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique. Entre les années 70 et 75, on

voit se développer de grands travaux caractérisés par la collecte des données empiriques et un regain d'intérêt des théories génératives pour les questions d'acquisition. Avant 1965, l'analyse contrastive, d'inspiration behavioriste occupe la place prépondérante, s'appuyant sur une théorie d'interférences qui montre rapidement ses limites. Il est bientôt suivi par l'analyse des erreurs (considérations cognitivistes) qui se heurte à des problèmes typologiques délicats. Les travaux de Corder (1967) permettent de sortir de l'impasse dans laquelle se trouvait aussi bien l'analyse des erreurs que l'analyse contrastive. Ces deux théories constituent le fondement de la description linguistique des erreurs destinées à expliquer les causes possibles et leur analyse quantitative permettant de prédire l'ensemble des types d'erreurs propres aux apprenants ghanéens en général et aux apprenants dagara en particulier.

### **Théories behavioristes et la notion d'acquisition/apprentissage**

Pendant plusieurs décennies, la théorie behavioriste était dominante en psychologie de l'apprentissage. Les théories de l'apprentissage et les expérimentations correspondantes ont occupé le centre de la psychologie scientifique. La psychologie scientifique qui est représentée par les précurseurs comme Thorndike (1924) et Skinner (1957), utilise le terme « apprentissage » dans une acception plus générale. Elle désigne des comportements ou des activités psychologiques attribuables à l'expérience du sujet.

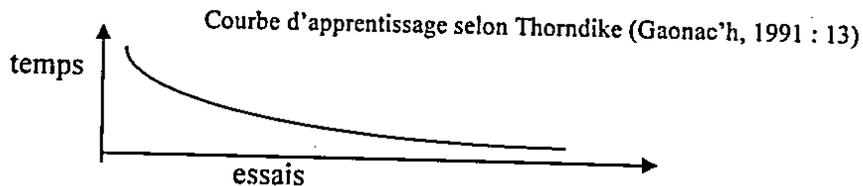
Le behaviorisme explique le comportement des individus comme des réactions aux stimuli venus du monde extérieur. L'apprentissage a donné lieu à de nombreuses recherches expérimentales chez l'animal ayant pour objectif de

définir et de fournir des données comparatives. Apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes sous forme d'automatismes linguistiques.

D'après les théories behavioristes, la langue est vue comme un ensemble d'habitudes au moyen de la création d'automatismes linguistiques. Dans ce cas, c'est à la fois la linguistique et la psychologie behavioriste qui ont servi de fondements théoriques de l'enseignement/apprentissage.

### Point de vue de Thorndike

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les travaux les plus connus de Thorndike (1924) portent sur l'apprentissage chez l'animal, puis chez l'homme. Dans les travaux expérimentaux, Thorndike enferme un chat affamé dans une cage, et lui présente de la nourriture hors de la cage. Cette cage possède un loquet, qui permet d'ouvrir la porte. Le chat se déplace dans la cage sans stratégie ou sans but apparent puis découvre par hasard l'action qui lui permet d'atteindre la nourriture (la solution). Après plusieurs essais, il sait comment obtenir de la nourriture et sort de plus en plus vite de la cage. Il mesure le temps qui sépare le moment où le chat est placé dans la cage, et le moment où il réussit à ouvrir la porte pour obtenir la nourriture. D'un essai à l'autre, ce temps diminue progressivement, d'abord de manière rapide, puis plus lentement.



Il remet en cause les conceptions dominantes à l'époque concernant

l'intelligence des chiens et des chats en suggérant que leur capacité de résolution de problème (ouvrir une porte pour atteindre de la nourriture) est largement au hasard.

### **Lois de l'apprentissage**

Partant de ce travail expérimental sur les animaux, Thorndike développe de nombreuses expériences similaires sur l'être humain. Il arrive à la conclusion que l'apprentissage consiste à relier une réponse (mouvements à l'ouverture du loquet) à une situation (enfermement dans la cage). Ces expériences permettent à Thorndike de formuler de grandes lois qui permettent de rendre compte de cet apprentissage. Il indique la nécessité de s'appuyer sur des observés pour formuler ces lois qui régissent les liens entre les situations et les comportements dans la logique S-R.

-**La loi de l'exercice** : les connexions entre situation et réponse sont renforcées par l'exercice. Plus un sujet se comporte d'une certaine façon, dans une situation donnée, plus l'association entre cette situation et ce comportement sera renforcée. Cela veut dire que la probabilité d'apparition de la réponse s'accroît avec le nombre d'essais effectués. Selon cette loi de l'exercice, l'apprentissage d'une langue est toujours renforcé quand l'apprenant participe à une série d'activités en classe selon les réponses relatives à un stimulus.

-**La loi de l'effet** : un comportement suivi d'une récompense sera associé à la situation qui l'a déclenché. Autrement dit, une connexion est renforcée ou affaiblie par l'effet de ses conséquences. Si elle est suivie d'un état de satisfaction, elle est renforcée, sinon elle est affaiblie. Cela explique l'importance du

renforcement de la réponse donnée par l'apprenant sous forme de félicitation, si la réponse souhaitée est bonne et des sanctions ou punitions, si c'est la mauvaise réponse.

Les travaux expérimentaux de Thorndike s'inspirent de la théorie associative de l'apprentissage. Cette théorie peut se résumer par la loi de contiguïté : des associations sont plus facilement formées entre des expériences du sujet, entre des tâches effectuées par le sujet, entre des stimulations perçues par le sujet ou encore des réponses fournies par le sujet, lorsque ces éléments sont proches les uns des autres.

En utilisant une terminologie moderne, nous pouvons décrire ces grandes lois de l'apprentissage comme des principes gouvernant l'association entre stimulus et réponse. Ce type d'apprentissage entre stimulus et réponse et association progressive entre une action et son résultat est à la base du behaviorisme et du conditionnement opérant de Skinner. Cette théorie de l'apprentissage a été baptisée à l'époque de « théorie connexionniste » de l'esprit. Contrairement au connexionnisme moderne, Thorndike ne s'est pas intéressé en détail aux connexions neurones mais surtout aux associations entre percepts et comportements. Pour lui, l'apprentissage consiste à établir une association ou connexion entre des « impressions sensorielles » et des « impulsions à l'action » (Gaonac'h, 1991 :12).

#### **Point de vue de Skinner**

La position de Skinner (1957) sur le behaviorisme est exposée principalement dans un ouvrage qui se situe dans le prolongement du courant

associationniste. Il est considéré comme le plus typique de ce qu'on appelle le rigorisme de ces conceptions et pour la rigueur avec laquelle il explore l'application de ces conceptions à tous les domaines de comportements. On connaît la fameuse expérience du « rat de Skinner » (Gaonac'h, 1991 : 13). Elle est à la base des concepts théoriques de Skinner et de leurs applications, y compris, les comportements humains les plus complexes.

L'expérience se déroule dans une cage insonorisée, comportant un godet où peuvent arriver des boulettes de nourriture. C'est un levier manipulable par l'animal qui déclenche automatiquement, par l'intermédiaire d'un mécanisme approprié, l'arrivée de la nourriture. Lorsqu'on place dans cette cage un rat affamé, celui-ci manifeste une intense activité exploratoire, appuie par hasard sur le levier et obtient ainsi une boulette de nourriture. L'animal la mange et reprend son activité exploratoire. Il appuie à nouveau « par hasard » sur le levier. Si on note le temps qui s'écoule entre deux pressions successives sur le levier, on constate que ce temps diminue progressivement (à la manière de la courbe de Thorndike), jusqu'à ce que le rat appuie de façon répétée et constante sur le levier pour obtenir de la nourriture (Gaonac'h, op. cit : 14).

Nous trouvons dans cette expérience, les deux principes fondamentaux, selon Skinner, de l'acquisition d'un comportement. D'abord, il faut que le sujet produise une réponse à un moment donné, c'est-à-dire le comportement à acquérir apparaisse quelles que soient les modalités de cette apparition (dans l'expérience ci-dessus, la réponse « pression sur le levier » déclenchée incidemment par une stimulation). Ensuite, le renforcement (l'obtention d'une boulette de nourriture)

accroît la probabilité de réapparition de cette réponse. Celle-ci devient capacité acquise s'il y a renforcement répété. Tout apprentissage s'effectue selon ces lois : pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée.

Cette théorie, appliquée à l'apprentissage des langues étrangères, est fondée sur deux approches qui sont d'une part, la linguistique structurale et d'autre part, la psychologie du comportement. La linguistique structurale selon les termes mêmes de Saussure (1916), est que la valeur d'un terme se définit par opposition aux autres termes du système, mais la linguistique distributionnelle également (Bloomfield, Harris, Fries), permet de mettre en évidence les deux axes de la langue : axe paradigmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé et axe syntagmatique, celui de la transformation.

Les processus mentaux ne peuvent constituer une explication satisfaisante des comportements humains. C'est pour Skinner une voie sans issue, qu'il taxe de mentalisme. La seule voie pour l'étude du langage est alors de ne le considérer que sous son aspect de comportement. Skinner considère ces concepts comme contingences de renforcement qui sont à la base de tout comportement. Elles correspondent à l'interaction entre trois classes d'événements successifs : une stimulation (occasion de production d'une réponse), un comportement de l'organisme (réponse) et un événement extérieur à l'organisme qui suit le comportement. Les stimuli antécédents jouent un rôle important dans le contrôle du comportement verbal. Ils sont en effet inclus dans une contingence de renforcement dont les trois termes peuvent être formulés ainsi : en présence d'un stimulus déterminé, une réponse déterminée est suivie de manière caractéristique

d'un renforcement déterminé. Une telle contingence est une propriété de l'environnement. L'ensemble des comportements acquis, d'après Skinner, seront sous la double dépendance des stimulations (c'est-à-dire, des circonstances de la production de tel comportement) et des renforcements (c'est-à-dire, des conséquences environnementales du comportement) (Gaonac'h, op.cit : 16).

Le passage d'une langue à une autre est fondamentalement conçu comme l'acquisition de liaisons stimulus-réponse où le stimulus est dans une langue et la réponse dans une autre. Symétriquement, l'acquisition d'une L2 n'implique pas nécessairement la possibilité de traduction d'une langue à une autre et c'est notamment le cas lorsque deux langues sont acquises indépendamment l'une de l'autre. Selon Skinner, la connaissance de deux langues n'est pas en principe suffisante pour être capable de traduire : il faut aussi acquérir des liaisons verbales (d'une langue à l'autre) spécifiques du comportement de traduction. C'est l'occasion pour Skinner de récuser à nouveau tout mentalisme. Les applications de l'enseignement programmé skinnerien dans le domaine des L2, sont, dans un sens plus large, ce que le courant audio-oral en didactique des L2 a retenu de la théorie du conditionnement. Le rôle de l'enseignement est de ménager des contingences de renforcement susceptibles d'accroître la possibilité d'apparition des réponses adéquates, dans un certain contexte situationnel, sous le contrôle de renforcements environnementaux. C'est la méthode audio-orale développée dans les années 60 que l'on considère souvent comme l'application pédagogique la plus évidente des concepts théoriques skinneriens. Les techniques de base sont : la présentation orale des dialogues, les exercices intensifs, l'élimination de la

grammaire.

Les principes en sont les suivants :

- 1 Le langage est un comportement ; un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à « se comporter », c'est-à-dire à pratiquer le langage ;
- 2 La forme orale est prédominante : les « comportements » de langage sont d'abord, sur le plan historique et sur le plan génétique (référence faite à la L1), des comportements parlés ;
- 3 La méthode doit conduire l'élève à produire des comportements de langage qui soient les plus proches possibles des situations réelles ;
- 4 L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes. Les exercices proposés à l'élève doivent renforcer les mécanismes fondamentaux de la langue et doivent être de manière intensive ;
- 5 Cette acquisition des mécanismes est plus efficace si l'élève est conduit à produire des réponses exactes, par imitation et par vérification immédiate de ses productions. La méthode ne vise pas à communiquer des règles de langage, mais à faciliter la production par l'élève des comportements linguistiques corrects susceptibles d'être automatisés. Suivant les principes behavioristes, le langage ne s'acquiert pas en faisant des fautes mais utilisant la forme correcte ;
- 6 Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle. Ce n'est pas « apprendre » quelque chose », mais c'est apprendre à « faire quelque

chose » (Gaonac'h, op. cit : 26).

L'adoption des principes skinneriens de l'apprentissage a fait que l'accent est mis plutôt sur la performance que sur l'analyse. Du point de vue de la pratique pédagogique, on s'efforçait de mettre en place des automatismes par le recours au renforcement immédiat plutôt qu'à l'explication, ce qui entraîne l'utilisation massive des exercices structuraux et du laboratoire de langues qui permet un entraînement individuel. Dans cette perspective, la primauté de la langue orale a été soulignée tout particulièrement en insistant sur les distinctions phonologiques propres au code oral. Par ailleurs, chaque langue étant vue comme différente et ne pouvant être réduite à une autre, on évitait la traduction.

Rivers (1964), cité dans Gaonac'h (1991 : 27), qui se réfère à la théorie de Skinner, propose comme point de départ que, « l'apprentissage d'une langue étrangère est fondamentalement un processus mécanique de formation d'automatismes ». Il précise que dans la situation scolaire d'apprentissage, le renforcement vient de l'approbation du professeur. Le renforcement permet la discrimination progressive des sons corrects au niveau phonologique. Les exercices structuraux et la technique la plus développée dans ce cadre sont fondés sur le principe behavioriste de généralisation : lorsqu'une réponse est renforcée, le renforcement porte aussi sur des réponses associées à d'autres stimuli. Ce principe permet aux tenants behavioristes de rendre compte de l'apprentissage par analogie sans cependant faire appel à des notions mentalistes.

On peut cependant s'interroger sur la réalité de ce qui est entraîné dans ces exercices. Lorsque l'élève doit essentiellement remplacer un mot par un autre mot

dans une chaîne, cela peut être fait sans porter attention à la structure elle-même, simple substitution lexicale, ce qui ne correspond plus à l'objectif de principe de l'exercice. La recherche de structures dans la langue étrangère doit déterminer la séquence et la nature des exercices structuraux proposés. D'ailleurs, Gaonac'h (op.cit :28) remarque qu'il n'est pas une méthode qui soit l'application des conceptions behavioristes en didactique des L2, certaines pratiques pédagogiques sont explicitement ou implicitement d'inspiration behavioriste.

Il est clair que dans la théorie skinnerienne, la répétition par elle-même ne peut avoir aucun effet si des contingences de renforcement n'ont pas été adaptées aux acquisitions visées. La plus grande attention doit être portée aux stimulations (situations qui déclenchent les productions éventuellement répétitives) et aux conséquences environnementales. L'apprentissage n'est nullement la conséquence de la répétition de stéréotypes, mais au contraire, la constitution des comportements nouveaux, de par une activité de l'élève dont les stimulations en jeu dans les exercices proposés devaient être contrôlées.

Cependant, il n'est pas dans notre propos de dénoncer à priori la répétition dans toute pédagogie d'inspiration behavioriste. Il existe souvent un moment de la leçon qui vise la répétition dans le cadre de la prononciation. C'est un moment que chacun serait d'accord à admettre comme une concession nécessaire à une démarche pédagogique pour la mise en place d'un certain nombre d'automatismes de base.

#### **Interférence et l'analyse contrastive : selon Lado**

L'idée d'une influence de la langue première ou langue maternelle (L1)

sur le processus d'appropriation d'une langue seconde ou étrangère (L2) est ancienne. L'apprentissage des langues étrangères fait recours à la théorie de l'analyse contrastive. La comparaison de deux langues, quelles soient proches ou non, est ce que l'on entend généralement par analyse contrastive. Il existe une somme considérable de théories contrastives en didactique des langues. On se souvient de l'hypothèse originelle de l'analyse contrastive dans sa formulation « forte » (Lado, 1957), que l'apprentissage de L2 est principalement déterminé par la structure de L1, et que si les structures de L2 coïncident avec celles de L1 seront apprises sans peine grâce au transfert positif, alors que les structures contrastantes poseront des difficultés d'apprentissage et provoqueront des erreurs dues au transfert négatif.

L'approche contrastive proposée par Lado donne une structure aux idées d'origine de Weinreich. Il exprime l'importance de l'analyse contrastive en conception matérielle de l'enseignement des langues. Cette approche trouve son élan dans des considérations pédagogiques. Elle a en effet pour but premier de résoudre les difficultés rencontrées lors de l'acquisition de L2. Très influencée par l'école behavioriste (Bloomfield 1933, Skinner 1938) l'hypothèse maintenant bien connue de Lado suggère que, les erreurs de L2 constatées chez l'apprenant sont dues à un transfert des habitudes acquises de la langue source à la langue cible et de la culture source à la culture cible. Le contact entre les deux langues étant inévitable, Lado propose de lutter contre les difficultés provenant des différences entre L1 et L2 en analysant et en comparant celles-ci. Ainsi, affirme-t-il que:

“The teacher who has made a comparison of the foreign with the native language of the student will

know better what the real learning problems are and can better and better provide for teaching them”(1957 : 2).

L'analyse contrastive permet de prédire les erreurs que va commettre l'apprenant de L2 en relevant les zones de différence entre L1 et L2. Cette approche offre une explication théorique à une partie des erreurs relevées dans l'expression d'une langue seconde. On la considère alors comme LA solution pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Partant de l'hypothèse de Fries, Lado continue pour indiquer la nécessité de comparer les deux langues pour pouvoir prédire les difficultés de productions langagières des apprenants et de fournir les meilleurs outils pour l'enseignement de la langue, ce qui, par conséquent, permet d'établir des progressions pour l'apprentissage sur la base de ces comparaisons.. Il montre une précision remarquable dans les phénomènes d'interférence de l'espagnol, du chinois et du portugais avec ceux de l'anglais. Il affirme que :

We now see more clearly the need for comparing the native and the foreign sound systems as a means of predicting and describing the pronunciation problems of the speakers of a given language learning another. Since the transfer is usually one direction, from the native language to the foreign language, an analysis with English as the foreign language is not the same as one with English as the native language (Lado 1957 : 10-11).

Cette conviction que des différences linguistiques pourraient être employées pour prévoir les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère, a produit la notion d'hypothèse contrastive d'analyse (CAH).

Les travaux de Lado ne se limitent pas seulement à la comparaison des

phonèmes, mais ils incluent d'autres aspects de la langue tels que le lexique et la syntaxe. Il s'est efforcé de trouver des explications en vue d'élaborer une méthodologie nouvelle. Les séries d'exercices que Lado produit ont été faites à partir d'une description comparative de deux langues en présence : la langue première et la langue étrangère. Selon lui, l'identification des phonèmes, des structures syntaxiques et des éléments lexicaux de la langue maternelle et de la langue étrangère avec une même distribution ne pose aucun problème d'apprentissage. Mais ces mêmes éléments qui apparaissent dans la langue étrangère et la langue première de l'apprenant avec une distribution différente posent des difficultés d'apprentissage. En somme, les analyses contrastives et le concept de transfert sont des outils utiles pour expliquer certaines erreurs dans les structures de la langue intermédiaire des apprenants d'une L2.

L'élaboration théorique de Lado repose sur la théorie de l'interférence et sur l'idée qu'une étude comparative entre langue source et langue cible va permettre de repérer à priori les zones de difficultés pour l'apprenant. Selon lui, le principal obstacle dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'interférence du système de la langue maternelle/première de l'apprenant dans le système linguistique de la langue étrangère. Le postulat de base d'après Véronique (1997) est que, toute différence interlinguistique, différence recensée selon le cadre descriptif de la linguistique structurale, sera source de difficultés donc cause d'erreurs.

Cette théorie fait également l'objet de versions plus ou moins radicales et entraîne de nombreuses polémiques. Initialement, on espérait, ainsi que l'affirmait

Lado (1957), pouvoir déduire les difficultés de la comparaison systématique des deux langues en présence pour la planification de l'enseignement. Mais les résultats des recherches ont montré un échec relatif de l'analyse contrastive. Les similarités et différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles sont choses très différentes. Pour un apprenant possédant une langue maternelle donnée, une structure donnée de la langue étrangère peut être facile à percevoir mais difficile à produire ou l'inverse, (Klein, 1989). Cela ne veut pas dire nier le fait que la connaissance d'une langue première par l'apprenant influence la façon dont il saisit et éventuellement apprend une langue seconde ou étrangère. En ce qui concerne la notion de transfert, l'existence de plusieurs formes de transfert est trop évidente pour être ignorée. Lado était d'ailleurs conscient du problème puisqu'il considérait la prédiction d'erreurs par l'analyse contrastive comme une série d'hypothèses qu'il fallait ensuite valider par l'observation. Cette considération est renforcée par l'expression « tend to » (1957 : 1) signifiant que les locuteurs ont seulement tendance à transférer les formes de L1 sur L2. Peut-être sous-entend-il par là que d'autres processus entrent en ligne de compte.

Cependant, l'approche contrastive, en tant que description comparée de deux langues, et dégagé de son ancrage behavioriste initial, apparaît pédagogiquement utile si l'enseignant a une connaissance de la langue maternelle des apprenants (dans notre contexte dagara) pour structurer ses activités pédagogiques.

## **Théories cognitivistes de l'acquisition/apprentissage**

L'opposition terminologique entre « acquisition » et « apprentissage » pose un certain nombre de problèmes. On utilise souvent le terme « acquisition » pour désigner l'apparition du langage chez l'enfant et celui d'« apprentissage » pour indiquer un processus d'appropriation d'une langue seconde. Les didacticiens opposent également une appropriation en contexte scolaire d'une langue (apprentissage) à l'appropriation sans guidage (acquisition). En psychologie, l'acquisition renvoie à l'inné alors que l'apprentissage renvoie à ce qui est appris, ce qui rend encore plus confuse la distinction initiale. Dans la théorie de Krashen (1981), la distinction s'opère à un autre niveau, en ce sens que le terme acquisition en anglais (acquisition) concerne un processus comparable à la genèse du langage de l'enfant et qui chez l'apprenant adulte serait inconscient ou subconscient alors que l'apprentissage en anglais (learning) serait conscient. Cette distinction a longtemps orienté les démarches didactiques en FLE qui tentent de saisir les différents modes d'appropriation d'une langue (langue première ou maternelle vs langue seconde ou étrangère). Corder (1967) parle ainsi d'apprentissage guidé (enseignement structuré d'une langue) et d'apprentissage non guidé (hors contexte scolaire) alors que pour Klein (1989), il s'agit de la distinction entre la notion de communiquer et celle d'utilisation du répertoire linguistique. Véronique (1985 : 45) emploie, quant à lui, le terme d'apprentissage à valeur générique « apprentissage naturel et apprentissage guidé ».

Cuq et Gruca (2003 :110) citant Py (1968) présentent l'acquisition comme le « développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 » et

l'apprentissage comme une « construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes notamment métalinguistiques et pédagogiques- qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer ». Ils critiquent l'aspect souvent présenté comme parasitaire de l'apprentissage : il n'y aurait pas, selon eux, d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage. De même, on peut dire qu'il n'y a pas non plus d'apprentissage pur. Nous constatons que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas évidemment, similaire à celui de la langue maternelle. Cependant, lorsqu'on étudie la façon dont le jeune apprenant élabore son propre système linguistique, on peut se demander si, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne se produit pas des phénomènes parfois comparables. Dans l'appropriation, par celui qui apprend la langue, certains aspects du système entrent dans la construction de « grammaires intermédiaires » (Galisson et al, 1982 : 74).

L'appropriation dite naturelle n'est pas aussi spontanée qu'on l'a crue à une époque donnée. Elle comporte des éléments de guidage ou de guidance. Il est difficile aujourd'hui de soutenir que l'acquisition en milieu naturel se caractériserait par une activité communicative purement spontanée. Ces nouveaux points de vue conduisent certains auteurs comme Corder (1967), Véronique (1985), Cuq et Gruca (2003) à reconsidérer le terme « acquisition ». Ce terme désigne essentiellement l'engagement du locuteur dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de gérer, à divers niveaux, son acquisition dans les interactions. De même, l'institution scolaire n'est pas le lieu d'apprentissage exclusivement formel. Des

apprentissages informels peuvent se produire en dehors de la salle de classe. En classe de langue, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont acquis sans qu'ils aient véritablement été enseignés.

Le terme « cognitif » fait référence à la connaissance (Gaonac'h, 1991 : 107). Les connaissances acquises (explicites ou implicites) peuvent déterminer la manière dont nous percevons, c'est-à-dire dont nous prenons en compte les informations de notre environnement. Ce qu'on appelle apprentissage dans la terminologie classique de la psychologie, c'est l'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités.

Chaque enfant acquiert en l'espace de quelques années, l'essentiel des instruments linguistiques de la société dans laquelle il vit. Des enquêtes récentes montrent à quel point un enfant, lorsqu'il arrive à l'école pour la première fois, possède déjà des connaissances du monde, d'ordre culturel, social et aussi linguistique, dont l'enseignant, au lieu de l'ignorer ou d'en faire table rase comme le suggérait la pédagogie behavioriste, doit tenir compte et sur laquelle il lui est nécessaire de s'appuyer s'il veut aider l'enfant à acquérir des savoirs nouveaux (Gaonac'h, op. cit.).

On ne peut donc pas continuer à opposer apprentissage en milieu scolaire et acquisition en milieu naturel. C'est comme si les termes « apprentissage » et « acquisition » sont distincts dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour nous, nous sommes convaincu qu'il y a des influences réciproques entre acquisition et apprentissage puisque chez nous, le dagara est en même temps acquis et appris dans un milieu naturel et scolaire ; ce qui n'est pas le

cas dans l'appropriation du français chez les apprenants dagara. Ce qui nous importe, c'est le processus d'acquisition ou d'apprentissage du FLE. Le dagara est l'une des langues ghanéennes enseignées au niveau SHS et au niveau universitaire. Nous nous rendons déjà compte que les apprenants dagara disposent d'une connaissance en dagara avant d'apprendre l'anglais et le français. Dans une perspective cognitive, Gaonac'h (1991 : 107) postule que :

les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire). Ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées directement aux stimulus présents dans la situation d'apprentissage ; elles peuvent servir à élaborer les informations présentes.

Ce point de vue place la perspective cognitive dans la lignée des philosophies innéistes du déjà-là ou du déjà-acquis. Cela veut dire dans une classe de FLE, l'enseignant ne doit pas ignorer ce que l'apprenant possède déjà en langue première ou maternelle.

De nombreuses recherches auxquelles se rattachent des chercheurs comme Chomsky (1959,1969), se tournent vers une explication de type innéiste. Pour Chomsky, l'acquisition d'une langue tant maternelle que seconde ou étrangère relève de processus innés et universels. Les psychologues cognitivistes marqués par la linguistique chomskyenne commencent à considérer l'apprentissage comme un processus beaucoup plus créateur, davantage soumis à des mécanismes internes qu'à des influences externes. D'autres comme Piaget (1963), tentent de mettre en relation les étapes de l'apprentissage avec le développement intellectuel de l'enfant.

Tous sont d'accord aujourd'hui pour affirmer que l'apprentissage du langage n'est pas une simple imitation de l'adulte liée à la fréquence des stimulations, des modèles proposés et au « renforcement » des bonnes réponses fournies par l'enfant lorsqu'il répète bien des énoncés grammaticalement corrects donnés en exemple (Galisson et al, 1982).

La psychologie cognitive est plus connue par des travaux sur l'intelligence, la résolution des problèmes, les concepts ou de manière plus générale, sur le traitement complexe de l'information. Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est en effet qu'il n'y a pas, remarque Gaonac'h (1991 : 108),

de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale : celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc) ; ce qui est « stocké » par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opérations psychologiques.

Ainsi l'individu est considéré comme un être actif capable de traiter « l'information allant de l'intrant (ou input) à l'extrant (ou output) » (Germain, 1993 : 205).

Pour ce qui est de la psychologie cognitive, on pourrait dire qu'il s'agit schématiquement d'une façon de prendre en compte la participation de l'individu à son propre apprentissage. L'apprenant n'est plus un être passif qui ne reçoit de l'enseignant qu'un ensemble de stimuli externes comme c'était le cas pour la psychologie behavioriste. L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé

avant tout par cet individu.

L'apprentissage est donc une activité d'interaction entre l'apprenant et son enseignant dans un milieu favorable d'après Piaget.

### **Théorie piagetienne**

La théorie cognitive de Piaget présente des caractéristiques spécifiques par rapport à l'apprentissage du langage. Il faut rappeler que la théorie piagetienne vise à élaborer une théorie de la connaissance. La théorie de la connaissance défendue par Piaget s'enracine dans l'application d'une loi biologique fondamentale : l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation. Un tel système tend à la fois à :

- à se conserver, à intégrer tout nouvel objet ou toute nouvelle situation, par un mécanisme « d'assimilation » aux schèmes disponibles ;
- à s'adapter aux éventuelles stimulations du milieu, par un mécanisme « d'accommodation », qui permet de modifier les schèmes disponibles pour améliorer la maîtrise d'un nouvel objet ou d'une nouvelle situation (Gaonac'h, 1991 : 118).

Ces deux notions clés, (l'interactionnisme et le constructivisme) nous permettent de présenter la perspective piagetienne sur le langage.

### **Interactionnisme**

D'abord, l'organisme vise à maintenir un état d'équilibre. Si celui-ci est rompu par des perturbations extérieures, l'organisme cherche à le retrouver par un processus d'auto-régulation. Il y a donc une interaction permanente entre le

sujet et le milieu.

### **Constructivisme**

Ensuite, ce qui est dès lors primordial, c'est l'activité de l'organisme ou plus exactement l'action qu'il exerce sur le milieu et les résistances que celui-ci lui oppose. L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations, donc de paliers ou de stades. Les acquis d'un stade ne sont pas perdus lorsqu'un déséquilibre transitoire survient, mais ils sont intégrés dans ceux du stade ultérieur.

Si l'on aborde la théorie de Piaget à travers la notion de stade, on peut dire du langage qu'il se développe à travers des systèmes successifs, dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement, sa propre cohérence. On peut insister sur le fait que chacun de ces stades de langue possède une cohérence suffisante pour fonctionner à son propre niveau. Les premiers stades ne sont pas caractérisés par l'absence de règles de production, mais par l'émergence de règles autres que celles de la norme du langage adulte. Chaque état constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur est construit.

La psychologie piagetienne montre qu'il y a une liaison étroite entre développement cognitif et développement linguistique. Dans le développement de l'enfant:

« learning grows from children's interaction with the world. Thus, children are not passive receptacles waiting to be filled with a teacher's knowledge. Building what children already know, teachers should engage children in concrete demonstrations and stimulate them to think for themselves» (Myers, 1998: 93).

Ce qu'il nous faut retenir de cette perspective, est que l'apprentissage du langage utilise les structures générales de l'intelligence et n'est donc pas isolée du reste du développement intellectuel. Le langage, chez Piaget, n'est jamais étudié « pour soi » : il n'est qu'une des manifestations de la fonction (Piaget, 1945) cité par Gaonac'h (1991 : 119). La fonction sémiotique correspond à l'élaboration d'instruments de représentation, instruments qui permettent à l'intelligence de prendre de la distance par rapport à l'action et à la perception. Les différentes représentations ainsi construites ne possèdent pas exactement les mêmes propriétés : les images mentales, les symboles, les signes langagiers n'établissent pas de la même façon la figuration des propriétés de la réalité. Mais il existe entre ces modes de représentation une continuité fonctionnelle : le signifié y est toujours le résultat d'une opération cognitive, le produit d'une assimilation. Il est en relation étroite avec les activités opératoires. L'exercice du langage ne peut modifier le résultat d'épreuves au niveau opératoire. Par contre, le langage suppose, pour être assimilé, l'existence antérieure des structures logiques qui rendent cette assimilation possible. La caractéristique spécifique de l'homme n'est pas le langage, mais la disposition des structures cognitives, dont dépend l'émergence du langage (Piaget, 1963 ; Gaonac'h, 1991).

On voit ainsi que le langage, n'est non seulement un outil de représentation vraiment privilégié, mais encore qu'il peut être considéré, quant à ses caractéristiques proprement linguistiques, comme un objet qui, parmi tous les objets de l'environnement physique et social, peut être exploré par l'enfant et sur lequel l'enfant peut appliquer des mécanismes de traitement cognitif généraux.

C'est un objet « assimilable » selon le sens du terme de Piaget (Gaonac'h, ibid).

L'application des lois interactionnistes au langage se trouve dans des travaux qui visent à rendre compte, dans une perspective fonctionnaliste, de l'acquisition du système langagier. Il s'agit alors de montrer que l'activité de l'enfant vise essentiellement à introduire une organisation dans cet aspect particulier de son environnement qu'est le langage. Cela veut dire que pour le construire, il faut maîtriser les règles internes du langage (règles liées aux caractéristiques phonologiques, sémantiques, syntaxiques, etc).

La théorie de Piaget est liée aux problèmes d'apprentissage des langues. L'accent est mis sur l'existence des structures qui rendent l'apprentissage possible de par le rôle que celles-ci jouent dans l'interaction avec le milieu. Celui-ci n'est en quelque sorte qu'une occasion d'apprentissage, qu'un apport de stimulations. Pour Piaget, les structures de connaissance sont générales. Elles trouvent leur fondement dans des structures biologiques, mais il n'existe pas de manière innée. L'équipement inné qui permet l'émergence de telles structures n'est pas spécialisé mais fonctionnel. Il permet l'application des mécanismes cognitifs aux échanges avec le milieu et par là la construction de l'intelligence humaine, dont la maîtrise du langage est un aspect.

Les connaissances qui font l'objet d'un processus d'apprentissage sont relatives à un système de règles. Le développement ne consiste pas à apprendre ces règles mais à les découvrir ou à en établir un système intériorisé. Les interactions avec l'environnement sont fondées sur le postulat que la langue fonctionne bien selon ce système de règles.

C'est, pour l'essentiel, sur ces notions que sont fondés les travaux qui, à partir d'une analyse cognitive des erreurs, ont tenté de rendre compte des processus d'apprentissage d'une L2. L'utilisation de la notion d'interlangue et la référence à une hypothétique « séquence naturelle d'acquisition (Gaonac'h, 1991 : 121) correspondent à une théorisation tout à fait congruente avec celles de Piaget ».

Cette analyse de théorisation nous conduit à aborder les processus d'apprentissage du FLE chez les apprenants dagara sous l'angle des activités langagières. Lorsque Piaget centre son analyse du langage et de l'apprentissage sur la fonction de représentation, nous constatons qu'il néglige en effet la fonction de communication. L'expression de « compétence de communication » est comme une nouvelle forme de réponse à la question : Que veut dire « savoir une langue » ? L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication, un concept clé développé par Hymes (1984). Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire, et de normes d'emploi. Pour lui, l'objet de travail est l'ethnographie de la communication. Savoir une langue dorénavant, c'est savoir communiquer en connaissant la règle du jeu (ce qui est pour nous, l'objectif primordial du FLE). Il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Donc, ce n'est pas parce qu'on possède une compétence orale et linguistique qu'on possède une compétence communicative. L'environnement

socio-culturel et la situation d'énonciation demeurent en effet des facteurs déterminants. Car posséder une (nouvelle) langue, c'est aussi en posséder des usages sociaux, en fonction de plusieurs facteurs comme, le statut social des partenaires de la communication, le sujet, le thème, les conditions de l'échange (qui ? à qui ? quand ? où...) et l'intention de celui qui parle.

Moirand (1990), aussi identifie quatre composantes pour communiquer : une composante linguistique, une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours), une composante référentielle (la connaissance des domaines de l'expérience et des objets du monde et de leur relation) et enfin une composante socioculturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux). La langue conçue ainsi peut devenir d'abord un outil de communication et de socialisation dans la classe et puis dans la société et par la suite un outil au service des apprentissages dans la discipline FLE.

Quant à Chomsky, la maîtrise de la langue est considérée comme un duo : compétence et performance, la compétence étant la connaissance et la performance, la capacité à utiliser la langue. Cette distinction entre compétence et performance touche à une problématique qui n'était pas neuve en psychologie (Gaonac'h, 1991). La compétence est un savoir implicite qui n'apparaît pas nécessairement au plan comportemental. D'après Chomsky (1969 : 126), le

« terme technique de 'compétence' désigne la capacité qu'a le locuteur-auditeur idéal d'associer sons et sens en accord strict avec les règles de sa langue ».

Pour développer une telle compétence, nous privilégions les actes communicatifs. La langue est une activité interactionniste et constructiviste. C'est pour cela que nous favorisons les échanges et les interactions entre les apprenants et l'enseignant d'une part et les apprenants entre eux d'autre part pour leur permettre de développer la compétence linguistique. Apprendre le FLE aux apprenants d'agir dans une salle de classe est une série d'activités interactionnelles pratiques qui est le résultat de la compétence linguistique. C'est dans cette perspective que la théorie de Piaget sur l'interactionnisme et le constructivisme nous paraît important.

### **Théories cognitivistes et l'analyse des erreurs**

L'analyse contrastive n'a plus aujourd'hui le prestige de ses débuts, de l'époque où l'on a élaboré

« des grammaires contrastives- d'abord structurales, puis générative-transformationnelles- un nombre considérable de paires de langues » (Paule et Woodley, 1993 : 42).

L'hypothèse contrastive est excessive, puisqu'elle fait du transfert linguistique, ce qui est le processus principal de l'apprentissage. L'hypothèse contrastive dans une formulation affaiblie, est réduite à une hypothèse explicative et non plus prédictive, qui cherche seulement à rendre compte de certaines erreurs dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

L'analyse des erreurs, développée à partir des années 60, marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues, progressivement détachée du cadre de la linguistique appliquée représentée par le behaviorisme et le principe du conditionnement par stimulus extérieur. Elle est considérée comme

ASUDS N°RR, DE-ETISSAUBH

complément ou substitut économique aux analyses contrastives d'après Strevens (1964) cité par Santacroce (1991 : 330-331) :

Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète...L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution à l'enseignement des langues...L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits.

Ensuite, l'analyse des erreurs compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas des langues maternelles moins ou non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs. C'est le cas de publics plurilingues comme dans de nombreux pays africains en général et dans notre situation ghanéenne en particulier.

Les théoriciens d'analyse des erreurs (Corder 1967, 1971, 1974 ; Selinker 1972) constatent que certaines erreurs de l'apprenant ne sont ni interlinguales ni intralinguales. C'est-à-dire, il y a des structures erronées qui ne ressemblent ni à celles de la langue maternelle de l'apprenant ni à celles de la langue étrangère. Pour eux, les structures linguistiques d'un apprenant d'une langue seconde ou étrangère sont déviantes, mal formées, incorrectes ou erronées puisqu'elles ne peuvent être complètement décrites ni par les règles de sa langue maternelle ni par celles de la langue étrangère.

L'analyse contrastive a donc cédé la place à une analyse des erreurs, qui s'inscrit dans une perspective cognitive.

UNIVERSITY OF CAPE COAST

### Point de vue de Corder

Les recherches en analyse des erreurs voient la domination de l'école anglaise avec les contributions clés de Corder et de Selinker sur la notion de stratégie d'apprentissage. La définition qui prévaut dans le champ français est empruntée à Corder (1971). L'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèse. On peut considérer l'apprentissage comme un processus global ou comme un ensemble de processus à caractère universel, c'est-à-dire commun à tout apprenant. Mais les stratégies varient selon les individus et les situations d'apprentissage et de communication.

Les psychologues cognitivistes attribuent à l'apprenant d'une L2 un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage. Par exemple, on croit que l'erreur est inévitable et qu'elle n'est que signe d'un état de maîtrise provisoire de la langue par l'apprenant. C'est ainsi que chaque apprenant se construirait sa propre « interlangue », c'est-à-dire une sorte de langue intermédiaire provisoire, différente à la fois de la langue de départ et de la langue cible. Par ses erreurs, l'apprenant montre qu'il teste continuellement les hypothèses qu'il se fait de la langue. L'erreur est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Dans cette perspective, l'enseignant est amené à adopter une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur. Dans son article fondateur, *The significance of learner's errors*, Corder (1967) préconise l'importance des erreurs des apprenants dans le processus d'apprentissage des langues secondes ou étrangères dans la communauté linguistique.

Les principales distinctions méthodologiques introduites dans l'analyse

UNIVERSITÄT ZÜRICH

des erreurs renvoient à des indices positifs d'acquisition. Corder a montré comment l'apparition des erreurs en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète par conséquent, le montage progressif de l'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives. L'analyse des erreurs a alors un triple objectif ; tout d'abord, de mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère, ensuite, et plus pratique, d'améliorer l'enseignement. Enfin, l'analyse des erreurs en élaborant un modèle des processus d'apprentissage à partir d'indices et de traces linguistiques, permet de tester les catégories descriptives fonctionnelles de la langue cible. Les deux premiers objectifs s'articulent l'un sur l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception des principes et des pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs.

Les erreurs, selon Corder (1967: 25):

are indispensable to the learner himself because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is the way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language.

En effet, alors que l'analyse contrastive se focalisait essentiellement sur la prédiction et la manière d'éviter les erreurs, l'analyse des erreurs cherche celles-ci afin de les expliquer et d'essayer, à travers elles, de comprendre le processus qui mène à leur production. C'est-à-dire, le processus d'apprentissage d'un système linguistique. Il propose de passer d'un éclairage focalisant la recherche sur

l'enseignement à un autre mettant en valeur l'apprentissage de la langue seconde. Cette position le pousse à s'interroger sur la signification des erreurs et à chercher des parallèles entre l'apprentissage de la L2 et l'acquisition de la langue maternelle. Il souligne le grand potentiel pour appliquer de nouvelles hypothèses au sujet de la façon dont les langues sont acquises dans la L1 à l'étude d'une deuxième langue. Corder continue à indiquer que, dans l'acquisition de la L1, on interprète les expressions incorrectes de l'enfant en tant qu'évidence qu'il est en cours d'apprentissage de la langue cible et que pour les chercheurs et enseignants qui essaient de décrire sa connaissance de la langue à un moment donné dans son développement, ce sont les erreurs qui fournissent l'évidence importante. Autrement dit, les erreurs fournissent aux chercheurs et enseignants des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue (Corder, 1967). Corder considère le processus d'apprentissage comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde. Néanmoins, il ne rejette pas le concept de transfert entre L1 et L2 puisque, pour lui, l'apprenant de la L2 construit son système L2 en comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences. Corder parle de l'existence d'une théorie du transfert lorsqu'il aborde les productions langagières des apprenants d'une L2 :

Observation suggests that many errors bear a strong resemblance to characteristics of the mother tongue, indeed many erroneous utterances read like word-for-word translations. This observation has led to the widely accepted theory of transfer which states that a learner of a second language transfers into his performance in the second

language the habits of his mother tongue. If the system of the first language resemble those of the second language we speak of facilitation, and where they differ there is interference or, at least, a learning problem (Corder, 1974:130).

En situation d'appropriation d'une L2, tout s'explique à partir du phénomène du transfert : ou bien la L1 facilite l'apprentissage de la L2 (on parle alors de transfert positif) ou elle en constitue une entrave (le transfert est alors négatif c'est-à-dire qu'il s'agit d'un cas d'interférence). Mais toutes les ressemblances entre la L1 et la langue cible n'entraînent pas nécessairement des transferts positifs de même que toutes les différences n'entraînent des transferts négatifs.

Corder fait la distinction entre erreurs de performance (lapsus, fatigue, etc.) qu'il appelle *mistakes* (fautes), et erreurs de compétence (*errors* = erreurs) dues à la méconnaissance des règles, à leur mauvaise application ou à une interprétation erronée de celles-ci, influencée par la langue maternelle. Pour lui, les erreurs, qui jusque-là avaient été considérées comme révélant des difficultés d'apprentissage, sont des indices sûrs du processus d'acquisition d'une langue seconde au même titre que les énoncés mal formés d'un enfant le sont de son acquisition de la langue maternelle. Les erreurs permettent donc d'évaluer et de décrire la "compétence transitoire" de l'apprenant ; elles reflètent aussi cependant la manière dont la langue seconde est enseignée. Corder (1971) insiste sur le fait que les productions de l'apprenant ne sont pas erronées du point de vue de ce qu'il appelle son "dialecte idiosyncrasique" qui représente un sous-système bien formé de la langue cible.

Ainsi, bien que Corder attribue une grande importance à l'influence de la

langue maternelle, il reconnaît néanmoins l'existence d'autres variables. Il constate en effet, que certaines erreurs ne pouvaient pas provenir d'un phénomène d'interférence. Certaines erreurs semblent provenir de phénomènes rencontrés lors de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant.

### **Concept d'interlangue de Selinker**

Les tentatives les plus marquées de modélisation avec notamment les travaux de Selinker (1969, 1972) portent sur l'interlangue et le modèle du moniteur de Krashen (1981). D'après Selinker, les erreurs sont dues à la langue maternelle. Les observations faites par Selinker (1972) sur les stratégies de l'apprenant de L2 pour construire son interlangue restent valables. Selon lui, l'interlangue c'est le résultat des stratégies d'acquisition. L'interlangue représente les étapes intermédiaires du système linguistique que construit le locuteur. On peut bien parler de système linguistique puisque celui-ci contient des règles et des éléments systématiques. Ceux-ci sont cependant déviants par rapport à ceux du système de L2. Cela permet d'expliquer les erreurs de l'apprenant de L2. Le concept de l'appropriation d'une L2 par Selinker est surtout les propriétés qu'il attribue à l'interlangue. Si l'interlangue est un système linguistique spécifique différent à la fois de la langue première de l'apprenant et du système de la langue étrangère apprise, s'il est autonome et surtout, s'il a pour origine des processus cognitifs qui relèvent en fait d'une structure psychologique latente, il ne peut être question de transfert de traits morpho-syntaxiques ou lexicaux. S'il y a interférence, « il s'agit alors d'interférence de système à système, et non plus, comme dans l'analyse contrastive classique, d'élément linguistique » (Gaonac'h,

1991 : 127).

Dans les travaux de Selinker (1972) sur l'interlangue, il dégage des processus centraux qu'il appelle stratégies. Les stratégies d'apprentissage (simplification, inférence, répétition mentale, demande de clarification) concernent l'approche personnelle de l'apprenant face au matériel linguistique à apprendre. Mais les stratégies de communication (stratégies de formulation : paraphrase, moyens non verbaux, substituts, demande d'assistance, stratégies d'évitement) désignent les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer avec des natifs de la langue cible.

Selinker (1972) introduit aussi le concept de fossilisation qui représente un mécanisme dans lequel le locuteur de L2 conserve certains traits ou certaines règles de son interlangue indépendamment de son âge ou du fait qu'il continue le processus d'apprentissage. Ces traits fossilisés sont présents de manière récurrente et ne peuvent resurgir que lorsque le locuteur est fatigué ou stressé, par exemple. L'origine du phénomène de fossilisation peut provenir de transfert avec la langue maternelle, mais aussi d'une stratégie de communication de la part du locuteur de L2. Ce dernier peut considérer en effet avoir appris suffisamment la langue cible pour communiquer et décider donc d'arrêter de l'apprendre. Cette stratégie est caractéristique des gens ayant reçu un enseignement en immersion. L'approche permettant à l'enseignant de découvrir et d'évaluer les stratégies d'acquisition de l'apprenant de L2 consiste à analyser sa production et surtout ses erreurs.

L'apprenant fait des hypothèses sur la nature de la langue cible en fonction des données dont il dispose. Ces données sont : d'une part les « inputs » en langue

seconde fournis par l'environnement, d'autre part ses connaissances en langue maternelle. Il organise ces données activement et fait des généralisations à partir de ses hypothèses qui se dévoilent dans le caractère systématique et ordonné de ses productions, et notamment de ses erreurs.

La distinction entre erreurs intralinguales et erreurs interlinguales, consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la langue étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue cible (Santacroce (1999). Il s'agit dans ce dernier cas d'erreurs de généralisation analogique, apparentées à celles des enfants natifs de cette langue cible.

Nous allons déterminer si le dagara est la cause possible ou non des erreurs dans l'apprentissage du FLE. Cette distinction théoriquement importante, selon Santacroce (op. cit.333), est souvent difficile à établir, sauf dans le cas de calques caractérisés par exemple, par le français et le dagara dans « bouteille » pour « butele », « avion » « aviyon », « école » « nakole ». Évidemment, des erreurs d'orthographe proviendraient de ces calques. Santacroce (op. cit.334) citant Dommergues (1973) suggère que, « toute erreur possède deux composantes : une composante d'interférence et une composante d'analogie dans des proportions variables ». Chez l'enfant qui apprend à parler, ses habitudes se font essentiellement par l'audition et l'imitation. Un apprenant qui maîtrise déjà le système phonologique de sa propre langue captera, lui, les sons de la langue étrangère, à travers ce que Troubetzkoy (1970 : 54) appelle :

le crible phonologique...Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit...Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait

automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais, s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue.

Santacroce (1999) ajoute que bien souvent, « les fautes interférentielles » ne sont pas de fautes issues de différences entre les deux langues mais de l'inadéquation du système de correspondances que l'apprenant construit entre ces différences.

L'analyse explicative des erreurs a ses propres difficultés, des difficultés d'analyse rencontrées : l'identification, la description et le classement des erreurs aiguillant souvent sur de fausses pistes, les tentatives d'explication. La première génération d'analyse des erreurs débouchait en fait, sur des inventaires des erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon des typologies diverses (erreur relative/absolue, par addition omission, sur le genre/ le nombre etc), éventuellement agrémentées de pourcentages statistiques permettant d'en apprécier les fréquences pour des fins d'enseignement. Par exemple, y figurent une élaboration ou adaptation de meilleures méthodes, une mise au point des exercices, des techniques de correction, et des batteries de tests. Mais comment classons-nous des erreurs issues des formes similaires comme, « su, tu, du, sur, la » dans le dagara et le français, qui sont mal représentées phonologiquement et sémantiquement ? Odlin (1989: 77) remarque que:

Many language teachers and linguists have believed that similarities and dissimilarities in word forms, along with

similarities and dissimilarities in word meaning, play a major role in how quickly a particular foreign language may be learned by speakers of another language; intuition suggests that the similarity between, say, French *justifier* and English *justify* will give English speakers studying French (and French speakers studying English) a head start in the acquisition of vocabulary.

Mais ce n'est pas le cas dans notre enquête en ce qui concerne le dagara et le français. Dans notre enquête, nous avons fait des inventaires d'erreurs dans les domaines phonologiques et sémantiques puisqu'il existe des phénomènes de faux-amis entre les deux langues. Nous avons observé que les phrases suivantes donnent une phonétique et une signification entièrement différentes entre les deux langues:

- 1 a) Kemba est là. (français)  
b) Kemba er la (dagara) = Kemba a parlé
- 2 a) Kemba est là (français)  
b) Kemba dang ba la (dagara) = Kemba n'a jamais souri
- 3 a) Kemba, tu sors ? (français)  
b) Kemba tu sor (dagara) = Kemba a voyagé

Ces phrases par coïncidence, servent à avertir les apprenants dagara de ne pas attribuer la même signification et le même son (phonétique) à la ressemblance des formes. Il y a une différence de prononciation et de signification pour les mots *est* /ɛ/ et /ɛr/ dans les phrases 1(ab). Pour les phrases 2(ab), bien que *là* et *la* soient la même en prononciation, le sens n'est pas le même entre les deux langues. C'est la même distinction en son et en sens pour *Kemba, tu sors ?* et *Kemba tu sor*. Les critères fondés sur l'écart entre l'erreur et la forme présumée correspondante en langue cible et sur la cause présumée de l'erreur (interférence ou analogie) soulevaient de nombreux problèmes de classement d'interprétation et d'analyse. Porquier (1977) évoque la diversité et la complexité des causes potentielles des

erreurs. C'est à Corder (1967) que l'on doit cette mutation qui permettra à l'analyse des erreurs des apprenants d'une langue première, d'acquérir un nouveau statut théorique, tout en préfigurant les problématiques de l'interlangue.

En tout cas, la prise en compte du réseau de la correspondance et de l'interaction entre deux grammaires intériorisées, l'une achevée, l'autre évolutive, vise à moduler la distinction entre erreurs intralinguales et erreurs interlinguales et à approfondir l'étude des mécanismes d'apprentissage sous-jacents.

En tenant compte de toutes ces théories sur l'apprentissage des langues étrangères, nous avons constaté qu'il n'existe pas une théorie majeure qui embrasserait tout ce qui relève de l'apprentissage du français dans les limites d'un seul modèle. Il n'existe pas non plus, une seule méthode d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

## Travaux antérieurs

Aujourd'hui, sous l'effet des évolutions théoriques, technologiques, voire idéologiques, les didacticiens sont de plus en plus nombreux à s'interroger sur les moyens qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour mener à bien l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> et au cours du XX<sup>e</sup> siècle, l'idée que la langue maternelle influe sur la langue seconde ou étrangère s'est largement répandue. Nombreuses sont les études contrastives sur deux langues (Odlin, 1989).

Avant l'établissement de Second Language Acquisition (SLA) que nous connaissons aujourd'hui pendant des années 40 aux 60, les analyses contrastives dans lesquelles deux langues étaient systématiquement comparées ont été conduites. Des chercheurs à ce moment-là ont été motivés en vue de pouvoir identifier des points de similarité et de différence entre les langues maternelles (L1) et les langues cibles (L2). Il y avait une forte croyance qu'une pédagogie plus efficace résulterait quand ces points de similarité et de différence ont été pris en compte. La réflexion qui suit, va ouvrir la voie pour les différentes orientations concernant la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La didactique apparaît aujourd'hui comme un champ éclaté et en mouvement, ouvert à une multiplicité d'approches dans des domaines et des contextes divers et selon les caractéristiques des publics. Les auteurs/chercheurs de ces travaux antérieurs (Fries, Weinreich) s'orientent vers les principes behavioristes. Ils sont des représentants de l'analyse contrastive et utilisent les termes « faute » et « interférence » pour faire référence à toute différence entre deux langues en

contact. D'autres (Dulay et Burt, Odlin, Amuzu etc.) s'appuient sur les principes cognitivistes. Ils préfèrent les termes « analyse des erreurs » et « transfert ». Pour eux, les notions d'erreurs et de transfert conviennent du point de vue actualité que celles de faute et d'interférence.

Fries (1945)<sup>5</sup>, un des principaux didacticiens en linguistique appliquée remarque que les matériaux les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, une description soigneusement comparée à la langue de l'apprenant. Selon Fries, pour un enseignement efficace de la langue étrangère (pour lui l'anglais) chez les apprenants bilingues, il faut comparer la langue étrangère avec celle de l'apprenant. Pour une contribution à la recherche de la didactique des langues étrangères, les comparaisons de l'anglais avec plusieurs autres langues ont été faites pour la préparation des matériels d'enseignement à l'Institut de langue anglaise de l'Université de Michigan pendant les années 1940-1950 (Lado 1957). Ainsi est-on persuadé que l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère représente un processus bien différent de celle de la langue maternelle.

Dans son ouvrage (1945), Fries présente les principes qui sous-tendent le choix, la séquence et la manipulation des matériels d'enseignement sur l'apprentissage de la langue étrangère pour les apprenants adultes : les sons ; comprendre et produire les phonèmes, la structure ; faire l'usage automatique de la forme et les morphèmes (les mots) ; la maîtrise du vocabulaire, entre autres.

A partir des années 50, le développement de la linguistique structurale d'une part, qui pose le principe de l'irréductibilité de chaque langue par rapport

aux autres, de la psychologie behavioriste d'autre part, qui réduit l'apprentissage à l'acquisition d'automatismes, ainsi que de leurs applications à la didactique des langues étrangères, remet radicalement en question tout recours à la langue maternelle, considérée comme source d'erreur. Par ailleurs, les travaux qui, parallèlement, se développent dans le domaine de l'analyse contrastive, notamment sous l'impulsion de chercheurs anglo-saxons, n'aboutissent paradoxalement qu'à un renforcement du cloisonnement entre L1 et L2 (Roulet, 1980). Du point de vue pédagogique, l'analyse contrastive pose le problème de l'interférence linguistique et des difficultés d'apprentissage dues au transfert (conscient ou inconscient) du système de la langue source sur la langue cible.

Deux courants parallèles, basés sur le même postulat, font leur apparition : les études sur le bilinguisme et l'analyse contrastive ou les « langues en contact » sont représentées par Weinreich (1953), qui utilise le terme « interférence » pour faire référence à toute différence existant entre le discours d'un monolingue et d'un bilingue. L'interférence, dans la terminologie de Weinreich, constitue un des résidus de la situation de contact de langues et se définit comme les déviations par rapport aux normes de deux langues en contact que parle le bilingue que l'on constate dans son discours. Il souligne que:

The term interference implies the rearrangement of patterns that result from the introduction of foreign element into the more highly structured domain of language, such as the bulk of the phonemic system, a large part of the morphology and syntax and some areas of vocabulary (Weinreich, 1971 : 1).

D'autres chercheurs comme Gardner-Chloros (1982-3) *Code-switching* : « *approches principales et perspectives* » cité par Baylon (1996 : 152-153),

proposent des termes différents comme par exemple « transference » ou « code-switching » où des unités linguistiques sont transférées d'un code à un autre.

Parallèlement à l'analyse contrastive, Weinreich (1953) introduit d'autres facteurs qui sont à la base de l'interférence entre la langue maternelle et la langue seconde ou étrangère. Ces facteurs tels que l'âge de l'apprenant, la motivation, les aptitudes langagières ou encore l'attitude vis-à-vis de la langue à apprendre peuvent sans doute expliquer en partie les difficultés rencontrées par certains apprenants lorsqu'ils apprennent une langue étrangère. Nous sommes persuadé que certains apprenants ghanéens ont une image dévalorisante du FLE (Kuupole, 2000). Cette attitude négative les empêche d'apprendre une langue étrangère comme le français. Un autre facteur peu motivant est la nette préférence pour l'anglais chez les apprenants ghanéens tant que celui-ci jouit du statut officiel au pays.

Nous remarquons que différents aspects viennent remettre en question la validité de la théorie. Tout d'abord, les observations empiriques sur les erreurs réellement produites par l'apprenant de L2 démontrent que le pouvoir prédictif de l'analyse contrastive n'est pas fiable. D'autres divers aspects remettent en question une comparaison théorique des structures de deux langues qui ne tiennent pas compte de variables tels que le cadre d'apprentissage, la distance et la différence entre deux langues, l'éducation, ou encore la motivation des apprenants. Comparer, par exemple deux langues très différentes l'une de l'autre pour prédire les erreurs n'est pas justifié par les résultats des observations faites sur les erreurs produites. Il est maintenant admis que les erreurs ne proviennent

pas toujours de difficultés inter-systémiques. Non seulement les locuteurs de L2 commettent des erreurs qui ne sont pas prédites par l'analyse contrastive, mais l'analyse contrastive prédit certaines erreurs qui ne sont jamais commises par l'apprenant de L2.

Sur le plan théorique, un autre type de facteur contribue à nuancer l'importance de l'analyse contrastive : l'hypothèse sous-jacente que la langue maternelle gêne l'apprentissage de la langue seconde et que l'apprenant ne peut acquérir de nouvelles habitudes langagières qu'en se débarrassant des anciennes. L'analyse contrastive est influencée par l'école behavioriste qui considère que le système du langage se fait par la mise en place de réflexes conditionnés, la connaissance de la langue se résumant à la somme des automatismes acquis. L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère qui résulte du raisonnement que le locuteur de L2 perdrait les automatismes de sa langue maternelle pour acquérir ceux de la langue cible, n'est bien sûr pas le cas. Les tenants de l'analyse contrastive contournent alors le problème en parlant de difficultés d'apprentissage dues aux automatismes acquis dans la langue maternelle. L'hypothèse que la langue maternelle rend difficile l'apprentissage d'une langue seconde a aussi été remise en question. Il semble que, dans certains cas, la langue maternelle facilite au contraire le processus d'apprentissage. L'analyse contrastive ne tient pas compte des divers aspects des langues en question (tels que les aspects cognitifs et psychologiques des apprenants). C'est d'ailleurs l'analyse contrastive qui a poussé par la suite les chercheurs, à rejeter la théorie en bloc. En fait, elle ne rend pas compte des divers aspects que nous venons de mentionner.

L'échec relatif de l'analyse contrastive, tant sur le plan théorique (apprentissage d'une langue seconde ou étrangère) que sur le plan des aspects pédagogiques, conduit les chercheurs à s'attacher aux erreurs réellement commises par les apprenants de L2.

Despite the evidence of cross-linguistic influence in some error analyses, the credibility of contrastive analysis had been seriously damaged by the 1970s. Some schools (e.g., Lee 1968; Wardhaugh 1970) suggested that contrastive analysis had no predictive power and that contrastive studies could only be useful after the fact. In other words, a comparison of the native and target languages would be useful for explaining why certain errors arise, but in the absence of actual data about learners errors little if anything could be reliably predicted (Odlin, 1989: 19).

L'analyse des erreurs représente ainsi le passage d'une conception prédictive à une conception explicative. Elle sert d'abord à justifier les prédictions faites par l'analyse contrastive, faisant émerger ainsi une version faible de l'analyse contrastive, qui, par opposition à la version « forte », ne prédit pas les erreurs, mais les explique.

Ensuite, la plupart des analyses contrastives des années 1950 et 1960 étaient concentrées sur la prononciation et la grammaire alors que selon Sharwood (1997), la langue seconde ou étrangère est un domaine vaste, il ne s'agit pas seulement de la syntaxe et de la morphologie mais aussi d'autres aspects comme la phonologie, la sémantique, la pragmatique et le lexique.

L'étude la plus représentative de l'école de Dulay et Burt (1972), dont l'approche est connue sous le nom "d'hypothèse L1=L2" qui se présente comme contradictoire, affirme que l'apprentissage d'une langue seconde ne diffère en rien de l'acquisition de la langue maternelle.

L'étude de la production langagière d'enfants bilingues permet à Dulay et Burt (ibid) d'affirmer que les stratégies d'apprentissage de L2 sont exactement les mêmes que celles de L1. Cette approche prend très clairement position contre la théorie des automatismes et s'inspire du modèle chomskyen de l'acquisition, dans lequel l'acquisition du langage est considérée comme un processus créatif. C'est sans doute aussi parce que l'analyse contrastive était marquée de concepts behavioristes que Dulay & Burt ont tenté de supprimer toute notion d'influence de la langue maternelle sur la langue seconde.

Dans l'optique de Dulay & Burt, l'apprenant (de L1 ou de L2) possède une organisation mentale innée lui permettant d'utiliser une série limitée de stratégies pour produire des énoncés. Ainsi, ce mécanisme inné guide-t-il l'apprenant dans la formulation d'hypothèses sur les règles de la langue en fonction de ce qu'il entend. Ce procédé de "construction créative" fonctionne jusqu'à ce que la différence entre ce que l'apprenant entend et ce qu'il produit soit résolue. La construction créative est guidée dans la langue maternelle par la forme particulière de celle-ci et dans la langue seconde, par la forme particulière de celle-là. Par conséquent, les erreurs en L2 reflètent le même type d'erreurs développementales que celles faites en L1. En outre, les erreurs de L2 ne peuvent pas provenir de transfert avec la L1. S'appuyant sur leurs études d'erreurs et sur celles faites par d'autres (notamment l'étude faite par R. Ravem (1968) portant sur des enfants norvégiens immigrés aux Etats-Unis), ils ré-interprètent des données qui avaient été expliquées comme résultant d'un transfert entre L1 et L2, en démontrant qu'il s'agit d'erreurs dues à la surgénéralisation. De plus, ils rendent compte de toute une série d'erreurs qui

n'avaient pas pu être expliquées par le transfert, en démontrant qu'elles résultent d'un processus de construction créative.

Ce modèle a l'avantage de présenter une théorie de l'apprentissage complète, mais surtout, de rendre compte de manière cohérente de toutes les erreurs produites par l'apprenant. C'est cependant dans ce deuxième point que réside sa faiblesse. L'accumulation des données depuis plusieurs décennies maintenant prouve, à nos yeux, qu'on ne peut faire abstraction de l'influence de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue.

Quant à Odlin (1989), son étude est centrée sur l'influence de la langue maternelle des natifs apprenant une langue seconde ou étrangère, ce qu'il appelle « substratum transfer ». Selon lui:

substratum transfer is the type of cross-linguistic influence investigated in most studies of second language acquisition ; such transfer involves the influence of a source language, (typically, the native language of a learner) on the acquisition of the target language, the "second" language regardless of how many languages the learner already knows (Odlin, op. cit:12).

Il souligne que le transfert, soit négatif ou positif, est un facteur important dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Son enquête est basée sur les apprenants espagnols et les problèmes de transfert qu'ils rencontrent en apprenant l'anglais comme langue seconde et vice versa. Les apprenants du milieu sociolinguistique divers, notamment les apprenants espagnols et anglais, rencontrent les phénomènes du transfert en apprenant l'espagnol ou l'anglais comme langue seconde. Long et Richards (1989) dans la préface du travail d'Odlin, montrent que le phénomène de transfert est inévitable dans le processus

d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Pourtant, ils soulignent que le transfert intervient avec d'autres facteurs difficiles à étudier et à comprendre.

Odlin affirme l'importance de l'analyse contrastive pour analyser et expliquer la source de quelques erreurs interférentielles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Une méthodologie didactique ne doit, en aucun cas, ignorer le transfert de la langue sur la langue étrangère. Il note que:

There are a number of reasons for language teachers and linguists to consider more closely the problem of transfer. Teaching may become more effective through a consideration of differences between languages and cultures. An English teacher aware of Spanish-based and Korean-based transfer errors...will be able to pinpoint problems of Spanish-speaking and Korean-speaking ESL students better, and in the process, communicate the very important message to students that their linguistic and cultural background is important to the teacher...learners of different background will help teachers to see better what may be difficult or easy for anyone learning the language they are teaching (Odlin op. cit: 4).

Cependant, il signale que l'analyse contrastive ne doit pas être prise comme un outil ayant la capacité de prédire toutes les erreurs des apprenants dans une langue donnée. Odlin présente le développement historique du concept de transfert du langage en explorant le rôle du transfert dans la sémantique, la syntaxe, la phonologie et les systèmes d'écriture. Il examine aussi la manière dont le transfert du langage est un facteur linguistique, culturel, social et personnel dans l'apprentissage et l'usage d'une langue seconde.

Au niveau phonologique, il souligne que la phonétique et la phonologie sont des influences puissantes dans la prononciation d'une langue seconde ou étrangère. Il illustre les différences phonémiques pour les mêmes phonèmes /d/

qui est long en arabe, mais court en anglais. Ces différences phonémiques sont sources de confusion pour les apprenants arabes apprenant l'anglais. Pour lui, la similarité de « cognate forms » (ibid : 114) pourrait induire les apprenants d'une langue seconde ou étrangère d'établir des correspondances entre des sons qui sont phonétiquement différentes de leurs langues premières. Les mêmes similarités existent entre l'espagnol et l'anglais. La consonne nasale espagnole /n/ est similaire phonétiquement à celle de l'anglais mais les apprenants espagnols ont des difficultés à distinguer entre /n/ et le phonème nasal dans « fang ».

Selon Odlin (op.cit : 115-116), Moulton (1962) présente quatre types d'erreurs segmentales (concernant les voyelles et les consonnes) :

- 1 les erreurs phonémiques surgissent quand les inventaires phonémiques entre deux langues sont différents ;
- 2 les erreurs phonétiques résultent de l'équivalence non pas au niveau phonémique mais au niveau phonétique ;
- 3 les erreurs allophoniques résultent quand les phonèmes entre la langue première et la langue étrangère mais qui se réalisent différemment selon la position du mot ;
- 4 les erreurs distributionnelles ressemblent aux erreurs allophoniques mais la combinaison des sons et leur position dans le mot.

Au niveau sémantique, Odlin observe que les vocabulaires qui se ressemblent dans deux langues montrent comment un apprenant peut facilement apprendre une langue étrangère. Néanmoins, il signale le cas des faux-amis qui posent beaucoup de difficultés aux enseignants de langues, surtout beaucoup de faux-amis existent

entre l'anglais et le français et qui sont sources de confusion pour les apprenants débutants apprenants.

Il conclut que les similarités lexicales pourraient bien influencer la compréhension et la production dans l'apprentissage d'une langue seconde. D'après lui, les « cognates » peuvent fournir des informations sémantiques, morphologiques et syntaxiques qui pourraient faciliter ou empêcher l'apprentissage d'une langue cible.

Nous nous inspirons du travail d'Odlin sur le transfert pour mener notre étude sur les mêmes phénomènes, c'est-à-dire, l'impact du dagara au niveau phonétique /phonologique et sémantique sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte tout à fait différent. Nous sommes motivé par le fait que chez nous, les apprenants dagara commettent les mêmes erreurs segmentales en apprenant le français langue étrangère. Certains phonèmes français sont des homographes en dagara, c'est-à-dire écrits de la même façon mais prononcés différemment. Par exemple, des mots comme « *dure, sure, sur, pure, pur, tu, vu, du* » où le son /u/ qui existe entre les deux langues se réalise différemment. D'autres phonèmes comme /y/, /ɛ/, /ø/ qui sont absents en dagara, posent également des difficultés d'apprentissage aux apprenants. Ces difficultés des phonèmes résultent de transfert d'orthographe pour les apprenants dagara apprenant le FLE.

Amuzu (2001), dans un contexte multilingue ghanéen, contrairement au modèle monolingue indo-européen d'analyse contrastive des erreurs, examine l'impact de l'ewe (l'une des langues ghanéennes d'origine kwa de l'ouest) et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

Ses instruments de mesure sont composés d'un test de dictée et d'un test de grammaire et de lexique comprenant 314 apprenants en troisième année du niveau SSS. Les tests sont basés sur les programmes d'enseignement du FLE et des examens West African Examinations Council (WAEC).

Tenant compte de la typologie des erreurs à dominance morphogrammique de type interlingual et de type grammatical présenté, il montre que les erreurs sont porteuses d'information sur les difficultés d'apprentissage des apprenants. Les erreurs graphiques à dominance morphogrammique de type interlingual sont liées, soit à l'absence de marques morphologiques de genre et de nombre soit à l'effacement du *e* muet final. Du point de vue grammatical, il observe l'omission du morphème de pluralité externe, *-s* de l'adjectif *dernière* et celle de l'indéfini *quelques*, dans la mesure où les adjectifs et les déterminants indéfinis sont invariables en anglais et en éwé (Amuzu, 2001 : 15).

Amuzu conclut que le transfert s'opère alors entre ce qui est déjà acquis et les données nouvelles d'apprentissage. Ceci montre que l'ewe (langue ghanéenne) déjà acquis), ainsi que l'anglais et le français, (les langues en question), ont chacune leur part de fonction et de rôles spécifiques dans le développement langagier des apprenants.

Yiboe (2001), dans son mémoire de maîtrise, examine le problème de transfert négatif dans l'apprentissage du français langue étrangère auprès des apprenants éwé au niveau SSS. Il choisit 55 apprenants de SSS 3 dans 5 écoles secondaires dans le District de Ho qui constituent sa population. Il essaie de voir le phénomène de transfert négatif de la langue première (éwé) des apprenants sur le

FLE au niveau phonétique/phonologique, syntaxique et lexical. Il est convaincu, comme d'autres chercheurs antérieurs en didactique, que la langue première de l'apprenant est un facteur qui influe sur l'apprentissage d'une langue étrangère à tous les niveaux de la description linguistique.

Sa méthode de collecte des données comporte un questionnaire, une production écrite et orale. Le questionnaire couvre des informations démographiques sur les apprenants. La production orale et écrite porte sur une série de tests ; d'une part, un texte préparé pour une lecture à haute voix afin d'identifier les erreurs phonémiques réalisées par les apprenants, et d'autre part, un texte portant sur la négation qui permet aux apprenants de transformer des phrases affirmatives en phrases négatives correspondantes.

Son étude révèle que plusieurs erreurs proviennent des sources différentes. Parmi ces sources, il y a le transfert négatif linguistique de l'éwé, de l'anglais, langue officielle au Ghana, en plus des erreurs dues au système intermédiaire des apprenants. Son étude sur le transfert négatif est limitée au niveau phonétique et syntaxique (la transformation des phrases affirmatives en phrases négatives correspondantes).

Yiboe observe que les erreurs phonémiques surgissent du fait que des phonèmes français, tels que /y, œ, ø, ʒ/ n'existent pas en éwé. Au niveau de la syntaxe, il postule que la tournure négative pose beaucoup de difficultés aux apprenants et que la transformation fautive est due à la structure dans la langue éwé. Il attribue les facteurs non structuraux comme l'âge des apprenants, le nombre de langues parlées par les apprenants, l'ordre d'acquisition des langues

(éwé, ga, twi, anglais français), apprentissage de l'éwé comme matière scolaire aux difficultés d'apprentissage du FLE.

A partir des résultats de ces tests, il conclut que le transfert négatif de la langue première de l'apprenant joue un rôle crucial dans l'apprentissage du FLE. Il attribue aussi les facteurs non structuraux qui proviennent de la situation sociolinguistique des apprenants, au transfert négatif.

Bien que notre étude et celle de Yiboe portent sur les mêmes phénomènes de transfert en FLE, l'objectif de notre étude est de tester les compétences de lecture, d'écoute, de compréhension auditive des apprenants dagara dans un milieu sociolinguistique tout à fait différent. D'ailleurs, les deux langues (éwé et dagara) sont complètement différentes, l'une d'origine Kwa et l'autre Gur. De plus, la transformation des phrases affirmatives en phrases négatives ne fait pas partie de notre domaine de recherche.

Bakah (2004), lui aussi, effectue une étude sur la lecture à haute voix en français chez 60 apprenants d'origine éwé au niveau SSS dans 4 écoles au District de Keta. Dans cette étude, son objectif est d'exposer les difficultés relevant de la liaison obligatoire et de la liaison à expression fixe et des difficultés de la production ou non du dernier graphème d'un mot français.

Sa méthode d'investigation comprend quatre instruments, à savoir un questionnaire (pour les apprenants et les enseignants), un test de compréhension à choix multiples, une observation et une lecture à haute voix.

Les résultats des données montrent que 71,1% et 80% des apprenants n'ont pas réussi à produire la liaison obligatoire et la liaison à expression fixe

respectivement (ibid : 113). En ce qui concerne les productions des graphèmes en position finale, les graphèmes tels que t, s, p, c, ct, il/ill en français ne sont pas, très souvent, prononcés (ibid : 122). Les résultats révèlent que les apprenants ont des difficultés à distinguer les contextes dans lesquels les graphèmes indiqués sont muets ou prononcés. Il conclut en attribuant les difficultés au manque de pratique de la prononciation et de la lecture à haute voix chez les apprenants.

Nous remarquons que les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère sont variées ou diverses. Développer les compétences linguistiques des apprenants ne se limite pas à la lecture à haute voix. Nous avons indiqué dans le chapitre précédent que l'apprentissage d'une langue étrangère implique la connaissance de compétences d'écouter, de parler (communiquer), de lire et d'écrire. Tester la lecture à haute voix pour déterminer les problèmes de prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE n'est pas suffisant. Il se peut que les apprenants puissent lire parfaitement un texte, un passage en français sans rien comprendre. Par contre, l'objectif est de développer chez les apprenants les compétences linguistiques et communicatives en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans notre étude, nous allons évaluer les apprenants dagara à travers la production orale et écrite (un test de dictée, de lecture et de compréhension orale) pour déterminer les zones de difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous voulons souligner que les chercheurs que nous avons cités ont travaillé sur les difficultés d'apprentissage des langues étrangères dans un contexte bilingue ou multilingue mettant l'accent sur l'origine de l'erreur de l'apprenant.

L'analyse des erreurs permet d'abord de décrire les erreurs, puis de les expliquer en faisant référence à des stratégies d'apprentissage sans pour autant supprimer le concept de transfert. Ensuite, elle suscite la conception de méthodes d'enseignement différentes de celles basées sur l'analyse contrastive afin d'éliminer les effets néfastes du mécanisme de contraste. Remarquons cependant qu'aucun auteur n'élimine le concept de transfert ou d'impact qui reste un élément central dans la problématique évoquée.

D'une manière générale, l'étude de ces travaux antérieurs montre la dimension de l'impact du transfert linguistique aussi bien négatif que positif de la langue première ou maternelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est cependant dommage que certaines voies de recherche veulent complètement évincer le concept de transfert entre deux ou plusieurs langues. Nous montrerons que le transfert représente une réalité, observable et observée chez les apprenants d'une langue seconde ou étrangère.

Pour nous, notre domaine d'étude est basé sur l'impact du dagara, l'une des langues ghanéennes d'origine Gur sur le plan phonétique/phonologique, sémantique et lexical. Nous nous rendons compte, en ce qui nous concerne ici, que l'impact du dagara pose des difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte ghanéen, plus précisément, chez des apprenants dagara en SHS de UWR. Quand bien même, nous sommes convaincu que la connaissance du dagara pourrait faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE. Par exemple, les phonèmes français qui n'existent pas en dagara pourraient faciliter l'enseignement/apprentissage comme le postulent les tenants cognitivistes.

UNIVERSITY OF UYO LUNDA

## CHAPITRE DEUX

### METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les informations démographiques et sociolinguistiques sur les apprenants sous forme de questionnaire. Ensuite, nous présentons les systèmes phonétiques dagara et français qui vont nous permettre de relever les zones de difficulté des apprenants en FLE. Enfin, nous présentons les tests de compréhension auditive, de dictée et de lecture afin de recueillir des données pour notre recherche.

Toute recherche scientifique se donne la tâche de chercher la validité des données concrètes vérifiables sur lesquelles des analyses sont fondées. Notre recherche a exploré l'impact du dagara chez les apprenants dagara dans la mesure où le dagara est la langue première ou maternelle des apprenants. La validité de cette étude dépend donc des données qualitatives et quantitatives à partir desquelles nous avons mené les analyses. Pour ce faire, nous avons choisi la technique des questionnaires, une série de tests (test de compréhension, test de dictée et test de lecture). Les apprenants devaient discriminer entre les phonèmes français qui ont la même forme en dagara. Le même type de test est basé sur les phonèmes français qui sont absents en dagara en conformité avec l'hypothèse que l'absence de certains phonèmes comme : /y/, /ø/, /œ/, /j/ en dagara pose des difficultés phonologiques, d'orthographe et des difficultés sémantiques, donc de compréhension. Goodman (1971 : 136) cité par Gaonach (1991) nous rappelle que le « processus de réception (du langage) est amorcé par des données

phonologiques ou graphiques, et s'achève par la production du sens ... ».

Ces tests nous ont permis de mesurer les difficultés en fonction des critères phonologiques et sémantiques. Après avoir recueilli les erreurs faites lors d'une production orale et écrite, nous avons basé les résultats sur l'analyse qualitative et quantitative.

### Public cible

Nous avons mené notre étude auprès de 7 lycées de Upper West Region, à savoir Lawra Secondary School, Queen of Peace Secondary School, St. Francis Girls Secondary School, Wa Secondary School, Lassia Tuolu Secondary School, St. Francis Xavier Secondary School, et Nandom Secondary School, où les deux langues (le dagara et le français) sont enseignées. Ces écoles qui constituent notre échantillon comprennent au total 87 apprenants répondants (45 garçons et 42 filles). De plus, les apprenants ont appris le français pendant deux ou trois ans au niveau SHS Par ailleurs, ces écoles sont propices en termes de localisation géographique puisque la plupart des apprenants dagara y fréquentent. Le tableau ci-dessous représente la répartition de notre échantillon :

Tableau 1 : La répartition de notre échantillon

Ecole	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Lawra SSS	21	18	39	44,83
Queen of Peace SSS	8	5	13	14,94
St. Francis Girls SSS	0	12	12	13,79
Wa SSS	5	3	8	9,20
Lassia Tuolu SSS	2	4	6	6,90
St. Francis Xavier SSS	5	0	5	5,74
Nandom SSS	4	0	4	4,60
Grand Total	45	42	87	100

Tableau 2: L'âge des apprenants

	Age									
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Lawra SSS	2	13	11	6	4	0	1	1	1	0
Q. of Peace SSS	1	5	3	3	0	0	0	0	0	1
St. Fr. Girls SSS	0	6	6	0	0	0	0	0	0	0
Wa SSS	0	2	2	2	2	0	0	0	0	0
Lassia T. SSS	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
St. Fr. Xavier SSS	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
Nandom SSS	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0
Total	6	30	27	12	7	1	1	1	1	1
Pourcentage	6,9	34,48	31,03	13,79	8,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15

Tableau 3: Les langues parlées par les apprenants

Langues	No. d'apprenants	%
Dagara	87	100
Anglais	87	100
Français	87	100
Twi	43	49,4
Kasem	3	3,4
Houssa	3	3,4
Isaal	2	2,3
Frafra	2	2,3
Ga	1	1,15
Gonja	1	1,15
Dagbani	1	1,15
Mossi	1	1,15

Tableau 4 : Nombre d'apprenants et durée d'apprentissage

Ecole	3 ans	6 ans	9 ans	12 ans
Lawra Secondary School	35	4	0	0
Queen of Peace Secondary School	8	5	0	0
St. Francis Girls Secondary School	5	5	1	1
Wa Secondary School	6	2	0	0
Lassia Tuolu Secondary School	3	3	0	0
St. Francis Xavier Secondary School	3	2	0	0
Nandom Secondary School	1	3	0	0
Grand Total	61	24	1	1
Pourcentage (%)	70,1	27,6	1,1	1,1

Tableau 5 : Zones majeures de difficultés (montrées par les apprenants eux-mêmes sur le questionnaire)

Difficulté	Fréquence	Pourcentage (%)
Lecture	35	40,2
Compréhension	40	46,0
Grammaire	49	56,3
Orthographe	40	46,0
Composition	15	17,2

#### Nature du questionnaire et des tests

Le questionnaire est divisé en quatre parties. La première partie couvre des informations démographiques et linguistiques sur l'apprenant. Des informations telles que l'âge, nombre de langues parlées, durée d'apprentissage etc, sont fournies par les apprenants. La deuxième partie est un test de compréhension auditive à choix multiples pour tester la compétence de réception du langage. Le test de compréhension auditive est lu trois fois par le chercheur et dix questions à choix multiples sont proposées aux apprenants. La troisième partie est composée d'un test de dictée pour la production des phonèmes suivants : [j, ē, y, u, ʒ, e, œ]. La quatrième partie est la lecture individuelle à haute voix. Les phonèmes [œ, ʒ, u, y, j, ø] sont envisagés dans le test de lecture. Les trois tests constituent notre instrument de mesure pour recueillir les données. Ces trois tests modifiés et employés dans notre recherche ont été élaborés en fonction des programmes d'enseignement du FLE au Ghana et des examens de Senior Secondary School Certificate (WASSCE May/June 2007); West African Examinations Council (WAEC). Les contenus linguistiques de trois tests sont des modifications et des

adaptations des textes de ces examens. Les tests de compréhension, de dictée et de lecture se sont déroulés dans les mêmes conditions normales d'examens, et d'après les mêmes consignes d'examens oraux de WASSCE (French Orals de WAEC May/June 2007). Après les tests, toutes les copies des apprenants sont retirées, corrigées et analysées à l'aide des bases de données pour identifier leur niveau de difficulté.

### **Le prétest**

Nous avons fait une étude-pilote auprès de quelques apprenants de Nandom Secondary School, Lawra Secondary School et Lassia Tuolu Secondary School pour nous assurer l'efficacité de notre outil d'investigation (le questionnaire et les tests de compréhension, de dictée et de lecture). Les résultats du prétest ont indiqué que les apprenants n'ont pas compris le texte proposé. Ils ont eu aussi des problèmes d'orthographe et de lecture.

### **Déroulement du questionnaire et des tests**

Nous avons administré le questionnaire dans les écoles en juillet 2007. Nous avons distribué le questionnaire aux apprenants d'origine dagara seulement et ceux qui ne sont pas dagara n'ont pas participé aux tests. Pour assurer une bonne compréhension du questionnaire de la part des apprenants et pour obtenir des informations fiables, nous avons écrit le questionnaire en anglais. De plus, nous avons assisté les apprenants à le remplir afin d'obtenir des informations correctes et appropriées.

Après cette première partie consacrée au questionnaire, nous avons passé

au test de compréhension orale à choix multiples (le modèle de WAEC WASSCE). Nous avons donné les consignes aux apprenants en anglais avant le commencement du test. Nous leur avons lu le passage trois fois et leur avons accordé 10 minutes pour étudier les questions. Le passage est relu pour la dernière fois et les apprenants ont eu 15 minutes pour sélectionner/choisir les bonnes réponses.

En ce qui concerne le test de dictée, les consignes d'examens de dictée étaient données aux apprenants en anglais. La dictée était lue trois fois : la première lecture pour la compréhension, la seconde pour écrire et la troisième pour la correction. Le chercheur a lu le texte la première fois à une vitesse normale pour permettre aux apprenants de comprendre le sens général de la dictée. Puis il l'a dicté lentement en petits groupes de mots. Pendant que les apprenants écrivaient, il répétait une seule fois. La ponctuation est donnée en français et les dates (s'il en a) en chiffres. Un nom propre est épilé en français. Après la dictée, nous avons accordé 2 minutes aux apprenants pour examiner ce qu'ils ont écrit. Enfin, le texte est relu pour la dernière fois à une vitesse normale et nous leur avons donné 5 minutes pour corriger les fautes. Nous avons envisagé la production des phonèmes suivants : [y, œ, e, j, ø, œ̃, ʒ, u] dans le test de dictée et de lecture.

Pour le test de lecture, nous avons demandé aux apprenants d'effectuer une lecture silencieuse de 5 minutes avant de se lancer dans la lecture à haute voix. Il y avait un texte écrit avec une liste de mots comprenant les phonèmes indiqués plus haut. Parmi les 87 sujets, 84 ont lu individuellement le texte à haute voix. Les trois sujets n'étaient pas disponibles pour participer à la lecture.

### **Systèmes phonétiques dagara et français**

Nous reconnaissons les difficultés inhérentes à l'apprentissage du français dans un milieu multilingue, voire plurilingue où l'anglais a un statut officiel et aussi matière d'enseignement scolaire obligatoire. Nous reconnaissons aussi que les apprenants ont déjà des connaissances antérieures du monde à travers leur langue source qu'ils utilisent en dehors des salles de classe. En classe de FLE, ils doivent apprendre de nouveaux comportements langagiers en français. Mais comme ils ne maîtrisent pas bien les structures linguistiques françaises pour s'exprimer, ils ont toujours recours à la langue première ou maternelle à partir de laquelle ils traduisent ou font des comparaisons pour mieux maîtriser une structure linguistique. Nous avons donc examiné les divergences et les convergences aux niveaux phonétique/phonologique et sémantique entre le dagara et le français.

### **Graphèmes et phonèmes du dagara et du français**

Il y a des principaux signes correspondant aux sons ou phonèmes et aux graphèmes qui sont identiques dans les deux langues. En raison des liens privilégiés entre graphème et phonème, nous avons examiné toujours en premier lieu, la « valeur » phonique du graphème que l'on peut appeler sa « correspondance » ou sa « fonction » phonique (Catach, op. cit. 35). Pourtant, le graphème et le phonème varient selon les caractéristiques des langues en question. Par exemple, l'écriture du français est de type phonographique, c'est-à-dire qu'elle note d'abord des sons et des mots ensuite. Donc, l'incapacité de

l'apprenant à maîtriser le système phonologique français et son expérience phonologique ne lui permettent pas de saisir l'écriture du français.

### Graphèmes et phonèmes du dagara

L'orthographe « standard » du dagara est développée par l'Église catholique basée sur le « Central dialect » avec plusieurs alternatives orthographiques. L'alphabet standard du dagara a 31 graphèmes comprenant 24 monographèmes qui représentent 19 consonnes et 7 voyelles (Bodomo, 2000 : 9). Les phonèmes dagara ont leurs correspondances graphiques au niveau des voyelles : [a] dans (ata, fam, la), [e] dans (pele, kole, de), [ɛ] dans (nyɛ, kyɛ, gyɛ), [i] dans (vina, bibiir, bie), [o] dans (so,do), [u] dans (su, tu, du, zu). Pour les consonnes, il y en a 25 parmi d'autres, (Bodomo op. cit :10). On peut citer des exemples :

ter a bie wan yir,  
de a ler tug ne a bog,  
fang be na a dǎǎ puo,  
de a nen kpen kp̄ii die, parmi d'autres.

En tenant compte du système phonétique/phonologique du français, nous constatons qu'au niveau des voyelles, /j/, /e/, /ɛ/, /u/ sont similaires dans les deux langues. Les voyelles /y/, /œ/, /ø/, /œ̃/, /ɔ̃/ en revanche, sont absentes en dagara. En ce qui concerne les consonnes, il n'y a qu'une seule consonne qui constitue la différence, le son /ʒ/ en français n'existe pas en dagara. Pourtant, le dagara possède au niveau des consonnes, un très riche système consonantique, comptant 25 phonèmes. Les consonnes affriquées /gy/, /mw/, /kp/, /gb/, /mh/, /ky/ /ny/ n'existent pas en français.

## Graphèmes et phonèmes du français

L'orthographe française implique les phénomènes de correspondances phonographiques. La correspondance entre le phonème et le graphème est assurée dans la langue française par l'écriture alphabétique avec des caractères latins qui notent aussi bien les sons vocaliques que les sons consonantiques. Il y a un nombre réduit de signes : 26 lettres, 6 marques diacritiques (accents aigus, graves, circonflexes, trémas, cédilles, tiret). Il y a un total de 38 graphèmes pour rendre compte de 36 phonèmes : 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes (Vigner, 2001 : 41). La connaissance des caractéristiques étymologiques du système français montre clairement qu'il existe des écarts importants entre les phonèmes et les graphèmes. Nous constatons par exemple, que l'archigraphème /E/, le phonème /e/, dont les graphèmes de base sont é, è, ai, aî, ei, et ē se réalisent par plusieurs phonogrammes différents é dans (céder, régler, aider, aidé, aidée, aidés, aidez), è dans (cède, règle, près, rester, belle, cette), ai dans (je paie, j'étais, paix, fait, paire, plaire), aî dans (aîné, maître, connaître) ei dans (seize, peigne, baleine) (Catach op.cit., 86-87).

En fait, un même graphème du français peut représenter des phonèmes différents. Par exemple, le graphème ai pour les phonèmes /e/ dans (j'aimai, je serai, quai), /ɛ/ (tu aimais), /ɛ/ (nous faisons), le graphème eu /ø/ (peu, feu, veut), /œ/ (peur) (Amuzu, 2001 : 7). De la même façon, des graphèmes différents peuvent correspondre à un seul phonème du français aussi bien au niveau des voyelles qu'au niveau des consonnes. Au niveau des voyelles, il y a [ɛ̃] dans in (pin, malin, fin, vin), en (examen, chien, lycéen, moyen, convient, contient,

viens), ain (main, sain, bain, craint, vain, pain), aim (faim) ein (teint, peint, plein), im (simple, timbre), ym (sympathique, thym) yn (lynx). Au niveau des consonnes, il y a [k] c (car, corps, coeur), cc (accabler), ch (chœur), ck (ticket), cqu (acquérir), k (kilogramme), q (coq).

Il y a aussi plusieurs homophones comme /sē/ dans (ceint, sain, sein, seing), /so/ dans (saut, sceaux, sceau, sot, seau). Nous avons le cas des lettres dites muettes, par exemple, des voyelles telles que a (août), o (paon), e (je jouerai). Pour les consonnes, on a s (temps), gt (doigt, doigts), ds (poids), ts (puits), th (asthme), h (rythme). Pour l'archigraphème /AN/, le phonème /ā/ connaît quatre graphèmes avec des cas exceptionnels/particuliers : an dans (an, enfant, ante, santé, abondant), am dans (lampe, ambition, flambeau), en dans (genre, gentil, enlever, client) et em dans (emparer, temps, emploi, ensemble).

Nous pensons que l'orthographe est indissociable de l'enseignement du français, lui-même conçu comme un ensemble d'activités orales et écrites. Elle est un complément de la langue même si elle n'en est pas le fondement. Néanmoins, l'emploi du même graphème pour trois ou quatre archigraphèmes /E/ entretient certes des confusions qui constituent les difficultés d'écriture et de lecture que doivent vaincre les apprenants ghanéens. Les difficultés apparaissent beaucoup plus grandes encore à l'écrit si l'on considère que les graphèmes entrent pour beaucoup dans l'information grammaticale du français (genre, nombre, flexions verbales) (Catach, 1986 : 88).

Compte tenu des graphèmes correspondant à plusieurs phonèmes et à plusieurs variantes d'archigraphèmes (et vice versa), qui constituent le système

orthographique français, la voyelle /ã/ connaît deux graphèmes (an et en) concurrents entre lesquels il est parfois très difficile de choisir. An est la graphie (non ambiguë) des participes présents, des noms et des adjectifs qui en sont issus, ainsi que de leurs dérivés. En est la graphie (ambiguë) de la préposition et du préfixe en, des composés qui s'y rapportent.

En français, ces deux graphies concurrentes an et en parmi beaucoup d'autres ne sont pas faciles de départager (Catach op. cit.). Tout cela pose autant d'ambiguïté et de zones de difficultés pour les apprenants ghanéens, surtout pour les apprenants dagara.

Tableau 6 : Résumé des phonèmes et graphèmes dagara et français

a : Phonèmes vocaliques

Dagara	Français
12 voyelles : 7 orales et 5 nasales	16 voyelles : 8 orales et 8 nasales
Orales	Orales
/a, e, i, ε, ɔ, o, u/	/a, e, o, ɔ, i, ε, ə, u, y, œ, α, ø/
Nasales	Nasales
/ã, ě, ĩ, õ, ũ/	/ã, ě, õ, œ/
	Phonèmes absents en dagara
	/œ, α, y, ə, ø/

b : Les semi-voyelles

Dagara	Français
/w, j/	/w, ɥ, j/
	/ɥ/ absente en dagara

### c : Phonèmes consonantiques

Dagara	Français
25 consonnes : /p, b, t, d, k, g, f, v, l, s, z, r, h, m, n, ɲ, ŋ, ʃ, ny, gy, mw, mh, kp, gb, ky/ /ny, gy, mw, mh, kp, gb, ky/ absents en français	17 consonnes: /p, b, t, d, k, g, f, v, l, s, z, r, m, n, ɲ, ʒ, ʃ/ /ʒ/ non existant en dagara

A partir de ces tableaux, nous constatons la présence et l'absence de quelques phonèmes dans les deux langues.

### Méthode d'analyse des données

Nous avons présenté les informations sur le sexe, l'âge, le bagage linguistique, la durée et les difficultés des apprenants sous forme de tableaux. Ces informations ont une importance capitale dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants dagara.

En ce qui concerne la phonologie, nous avons fait une description et une comparaison entre les phonèmes dagara et français. Dans cette comparaison, nous avons relevé les phonèmes qui sont similaires en dagara et en français ainsi que ceux qui n'existent pas en dagara. Nous avons fait l'analyse à partir des tableaux vocaliques et consonantiques du dagara et du français afin de montrer les sources possibles des erreurs des apprenants.

Dans les tests de compréhension, de dictée et de lecture, l'analyse est basée sur les résultats obtenus de la correction des copies des apprenants. Nous avons corrigé nous-même les réponses fournies par les apprenants dans les tests de compréhension et de dictée pour relever les difficultés de compréhension et les

erreurs orthographiques en FLE. En ce qui concerne la lecture individuelle, qui a été enregistrée, nous l'avons transcrite pour montrer la production ou non des phonèmes qui existent dans les deux langues et ceux qui sont absents en dagara. Nous avons représenté une bonne production des phonèmes par **bien produit** et une mauvaise production par **mal produit** dans les tests de dictée et de lecture. Nous avons transcrit la production erronée des apprenants dans les deux tests et fait une analyse en pourcentage ou statistique.

Ensuite, nous allons présenter et analyser les résultats des tests des apprenants que nous avons menés dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE TROIS

### PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

#### Présentation des résultats

Les résultats de notre étude sont analysés en fonction des erreurs ou les difficultés relevées dans la compréhension auditive, la dictée et la lecture en fonction des rubriques statistiques. Nous nous sommes limité à l'interprétation quantitative des erreurs d'orthographe à dominance phonogrammique et graphique des apprenants pour déterminer l'impact du dagara sur l'enseignement/apprentissage du FLE. L'orthographe :

c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit (Catach 1986 : 26).

L'orthographe française, dans ses diverses formes, pose beaucoup de difficultés aux apprenants ghanéens en général et dagara en particulier. Bien qu'elle soit plus ou moins réglée par des lois ou des conventions diverses, les difficultés sont beaucoup plus inhérentes à l'écrit qu'à l'oral.

En fait, notre analyse, basée sur les proportions statistiques réelles des divers graphèmes, les fondements des erreurs de notre recherche sont bien phonogrammiques. Dans le test de compréhension auditive, nous avons relevé les difficultés de compréhension des apprenants dagara en FLE. L'analyse se rapporte

à nos hypothèses de départ : les domaines du transfert linguistique aux niveaux phonologique et sémantique (difficultés de compréhension), les sources de difficultés, les raisons pour lesquelles les difficultés sont apparues et les stratégies adoptées par les apprenants pour construire leur interlangue. Pour les autres tests (test de dictée et de lecture), les résultats obtenus sont conformes aux hypothèses envisagées ; les apprenants ont mal produit les phonèmes /y/, /œ/ /ø/, /œ̃/, /ɛ̃/, /j/, qui sont absents en dagara et le phonème /e/ qui existe en dagara. Pourtant, la majorité des apprenants ont bien produit le phonème /ɜ/ qui n'existe pas en dagara et celui de /u/ qui y existe.

#### **Difficultés de compréhension auditive**

L'accès au sens comporte plusieurs étapes dont une préalable est incontournable : favoriser une attitude réceptive à la langue et développer les aptitudes perceptives. Dans le cadre des approches communicatives, on considère le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite. Parler de système oral veut dire à la fois tenir compte de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis ; c'est-à-dire :

- des conditions d'émission et de réception spécifiques comprenant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication ;
- l'existence des facteurs sonores porteurs de sens quant aux intentions communicatives ou indicateurs de la situation, comme les qualités de voix (tendues, agressives, accélérées, ou posées, décontractées, douces, éloignées, etc)

(Boyer, 1990 : 88-89). Nous avons identifié et examiné les problèmes de réception-perception du FLE et de l'accès au sens chez les apprenants dagara.

Les scores du test de compréhension montrent la grandeur des difficultés inhérentes chez les apprenants dagara. Les domaines majeurs de difficultés portent sur l'incompréhension du passage lu trois fois. Parmi les 87 apprenants répondants, 19 ont obtenu entre 5 et 9 sur 10, représentant 21,8%, 68 apprenants répondants ont obtenu entre 1 et 4 sur 10, représentant 78,2%. Donc, la note moyenne est 3,50 sur 10 ( $303 \div 87 = 3,48275862$ ), ce qui montre la performance globale en général des apprenants dans le test. Cette moyenne est interprétée comme une très mauvaise note dans le test de compréhension. Le tableau ci-dessous montre la fréquence des notes obtenues par les répondants dans le test de compréhension.

Tableau I : Test de compréhension

Notes obtenues	Fréquence	Pourcentage (%)
9	1	1,1
7	1	1,1
6	6	6,9
5	11	12,6
4	19	21,8
3	29	33,3
2	13	14,9
1	7	8,0
Total =87	Moyenne :	$303 \div 87 = 3,48275862 = 100$

Ce tableau nous montre l'ampleur des difficultés de compréhension des apprenants en FLE. C'est la raison pour laquelle il y a tant d'échecs scolaires pour le français dans le système éducatif ghanéen.

### Difficultés d'orthographe dans le test de dictée

En ce qui concerne le test de dictée, nous avons envisagé la production ou non des phonèmes suivants : /j/ dans juillet ; /ɛ̃/ dans loin et faim ; /y/ dans minutes, répondu et venus ; /u/ cour, pour, nous, vous et tous ; /ʒ/ dans village, manger et agents ; /e/ dans les et des /œ/ dans visiteurs, peur et horreur. Les résultats des données montrent les zones majeures des difficultés d'orthographe.

Les phonèmes qui posent beaucoup de difficultés aux apprenants sont les suivants : /j/, /e/, /ɛ̃/, /œ/, /y/. Ceux qui ne posent pas de problèmes sont /u/ et /ʒ/. Parmi les 87 répondants, 81, qui représentent 93,1%, ont mal produit le phonème /j/ dans le test de dictée. 6 apprenants, qui représentent seulement 6,9%, n'ont pas eu de difficultés d'orthographe pour le même phonème. Le phonème /e/ suit avec 74 apprenants, représentant 85% qui l'ont mal produit. 13 apprenants, soit 15%, ont réussi à produire le même phonème.

Les sons /ɛ̃/, et /œ/ ont le même nombre d'échecs, 63 apprenants représentant 72,4% et le même nombre de réussites, 24 apprenants, représentant 27,6%. Pour le phonème /y/, 47 apprenants, soit 54% l'ont bien réussi alors que 40 apprenants, qui représentent 46%, ont échoué à sa production.

En revanche, les phonèmes /u/ et /ʒ/ ont une très grande réussite : 85 apprenants, représentant 97,7% n'ont aucune difficulté d'orthographe quant à la production de chacun de deux phonèmes. Deux apprenants, 2,3% ont des problèmes avec ces deux phonèmes /u/ et /ʒ/. Le tableau ci-dessous représente la production des phonèmes dans le test de dictée.

Tableau II: Test de dictée

Phonème	Production	Fréquence (No. d'apprenants)		Pourcentage (%)	
/j/	Bien produit	6	87	6,9	100
	Mal produit	81		93,1	
/ɛ̃/	Bien produit	24	87	27,6	100
	Mal produit	63		72,4	
/y/	Bien produit	47	87	54	100
	Mal produit	40		46	
/u/	Bien produit	85	87	97,7	100
	Mal produit	2		2,3	
/ɜ/	Bien produit	85	87	97,7	100
	Mal produit	2		2,3	
/e/	Bien produit	13	87	15	100
	Mal produit	74		85	
/œ/	Bien produit	24	87	27,6	100
	Mal produit	63		72,4	

Ce tableau nous montre aussi que, les apprenants ont des difficultés d'orthographe quant à la production de certains phonèmes. Les phonèmes les plus problématiques sont /j/, /e/, /ɛ̃/, /œ/, /y/.

#### Difficultés de lecture

Nous avons aussi envisagé presque les mêmes phonèmes dans le test de lecture pour déterminer leurs difficultés chez les apprenants. Les résultats montrent l'ampleur des difficultés aussi bien dans la dictée que dans la lecture. Les phonèmes les plus problématiques sont /y/ dans consulter, l'insuffisance, convaincu et sur ; /j/ dans conseils et travaillé et /œ/ dans malheureux et peu./o/

Le tableau ci- dessous montre que parmi les 84 apprenants qui ont participé à la lecture, 80 apprenants, qui représentent 95.2%, 78 (92,9%), 73 (86,9%), 30 (35,7%) ont beaucoup de mal à produire le phonème /y/ dans

consulter, l'insuffisance, convaincu et sur respectivement. Le phonème /j/ dans conseils suit avec 78 apprenants (92,9%). Le /ø/ dans malheureux est beaucoup plus grave pour les apprenants (74, représentant 88.1%) que le /ø/ dans peu (40 apprenants, 47,6%). 24 apprenants, soit 28,6% ont mal produit /œ/ dans un.

De même que dans la dictée, les apprenants n'ont pas de problèmes quant à la production de /ʒ/ dans village et /u/ dans jour dans la lecture.

Le tableau ci-dessous représente la production des phonèmes indiqués dans la lecture.

Tableau III : Test de lecture

Phonème	Production	Fréquence (No. d'apprenants)		Pourcentage	
		Bien produit	Mal produit	Bien produit	Mal produit
Un /œ/	Bien produit	60	84	71,4	100
	Mal produit	24		28,6	
Village /ʒ/	Bien produit	84	84	100	100
	Mal produit	0		0	
Jour /u/	Bien produit	75	84	89,3	100
	Mal produit	9		10,7	
Consulter /y/	Bien produit	4	84	4,8	100
	Mal produit	80		95,2	
Conseils /j/	Bien produit	6	84	7,1	100
	Mal produit	78		92,9	
Sur /y/	Bien produit	54	84	64,3	100
	Mal produit	30		35,7	
Malheureux /ø/	Bien produit	10	84	11,9	100
	Mal produit	74		88,1	
Convaincu /y/	Bien produit	11	84	13,1	100
	Mal produit	73		86,9	
L'insuffisance /y/	Bien produit	6	84	7,1	100
	Mal produit	78		92,9	
Peu /ø/	Bien produit	44	84	52,4	100
	Mal produit	40		47,6	

### Analyse des difficultés

Notre étude examine l'impact du dagara, langue première des apprenants dans l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau SHS. L'analyse des données de trois tests révèle plusieurs erreurs différentes. Nous allons analyser les causes et les sources possibles de ces erreurs.

Les phonèmes ne possèdent pas normalement de contenu sémantique ; ils sont combinés pour former des unités qui forment le signifié des mots. Nous avons indiqué dès le départ que l'élément essentiel du langage est la communication. En pratique, le processus de communication consiste à produire des signaux auxquels est lié du sens. Ces signaux revêtent des formes diverses, mais pour l'essentiel, ils font appel, soit à la vue (écrit), soit plus souvent à l'audition (oral). Pour nous, les signaux audibles présentent le plus d'intérêt, parce qu'avant tout, les langues se parlent et les apprenants doivent comprendre ce qui est dit. C'est pour cela que nous sommes préoccupé par les erreurs des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage en FLE.

Notre objectif de départ est de relever les difficultés de compréhension, d'orthographe et de lecture en FLE chez les apprenants dagara. Les résultats du test de compréhension ont montré que les apprenants manquent les éléments linguistiques d'audition du langage. Ils manquent aussi le bagage linguistique de base en FLE. En conséquence, les notes obtenues dans le test reflètent leur incapacité à saisir et à comprendre le texte.

En ce qui concerne les tests de dictée et de lecture, les apprenants ont bien montré qu'ils ont des difficultés d'orthographe et de mauvaise lecture (prononciation) dans la production de quelques phonèmes français.

D'abord, nous avons indiqué dans notre hypothèse au départ que l'absence de certains phonèmes dans la langue dagara comme /y/, /j/, /œ/, /ø/, /œ̃/ pose des difficultés phonologiques et d'orthographe aux apprenants dagara en FLE.

Dans les tests de dictée et de lecture, nous avons envisagé la production des phonèmes tels que /y/, /œ/, /ɔ/, /j/, /ø/, /e/, /œ̃/, /u/. Parmi ceux-ci, nous en avons identifié cinq : /y/, /œ/, /ø/, /ɔ/, /œ̃/, qui sont absents en dagara alors que les quatre : /ē/, /e/, /j/, /u/ existent dans la langue dagara. Les résultats du test de dictée ont montré les erreurs d'orthographe des apprenants dans les deux tests. Nous présentons donc la mauvaise production des phonèmes indiqués et leurs substituts correspondants dans la dictée ci-dessous.

Des 87 apprenants qui ont participé au test de dictée, 81, représentant 93.1%, ont mal réalisé le phonème /j/ dans « juillet ». Ils l'ont remplacé avec /ɔwe/, /ɔw/ /ɔɣē/, ou l'ont substitué grâce à « jouer », « joué » et « juin » au lieu de /ɔɣije/. Pour le phonème /ē/, dans « faim », ils ont commis des erreurs logogrammiques. 63 apprenants, soit 72.6%, ont orthographié le mot « faim », soit comme « fin », soit comme « fain ». D'autres aussi ont remplacé /ɛ/ avec /ē/ dans « fais », « fait », entre autres.

Pour la production de /y/, 46% des apprenants ont substitué /u/, /ɣi/, à /y/ en écrivant « minoute », « minuit », ou « repondou », « reponduit », « venou », « venuit », entre autres. Un très grand nombre d'apprenants, soit 74, qui

représentent 85%, ont beaucoup de difficultés à produire le /c/ dans « les ». Ils l'ont remplacé avec /ð/ dans « le ». En ce qui concerne le phonème /œ/, il a été substitué à /ɛ/ par 63 apprenants (72.4%). Nous avons constaté que parmi les sept phonèmes testés dans la dictée, les phonèmes /u/ et /ʊ/ ne posent aucune difficulté aux apprenants bien que /ʊ/ n'existe pas en dagara. De ces constats et du point de vue cognitiviste, nous pouvons dire que les similarités et les différences entre le dagara et le français pourraient faciliter et/ou empêcher l'apprentissage du FLE chez les apprenants dagara.

Le test de lecture a montré que les difficultés des apprenants sont pareilles pour presque les mêmes phonèmes. L'enregistrement de la lecture a attesté que les apprenants ont des difficultés croissantes pour produire le /j/ dans « conseils », « travaillé », et /y/ dans « consulter », « insuffisance », « convaincu », « sur ». 78 apprenants (92.9%) ont prononcé le mot « conseils » comme /kɔ̃sil/. Pour les mots « consulter », « insuffisance », « convaincu » et « sur », 65 apprenants, soit 54,6%, ont mal prononcé le phonème /y/ de diverses façons. Ensuite, le phonème /ɑ/ dans « malheureux » et « peu » est prononcé comme /malheRɛ/ et /po/ respectivement par 57 apprenants, représentant 47,9%. 60 apprenants, soit 71,4%, ont bien prononcé /œ/ dans « un ». Comme dans la dictée, les phonèmes /u/ et /ʊ/ dans la lecture ne posent aucun problème aux apprenants.

Pour les semi-voyelles /j/ [y] /w/, les résultats ont révélé des difficultés des apprenants quant à la production du yod /j/. En position finale, le yod paraît s'opposer phonologiquement à /i/ dans les mots « abbaye » [abei], « abeille » [abej/ et « pays » [pei] « paye » [pɛj]. Beaucoup d'apprenants ont des difficultés à

produire le yod dans « conseils », « travaillé » dans les tests. En dagara, le yod se trouve en position initiale comme dans :

yã- sagesse	yin- sortir
ya – payer	yer- faire du commerce

Mais en français, il peut se placer en positions médiale et finale : *tient* [tjɛ̃], *bien* [bjɛ̃], *mien* [mjɛ̃] = médiale ; *conseils* [kɔ̃sɛj] *travaillé* [tʁavajɛ] = finale.

Ensuite, les phonèmes /œ/, /y/, /ø/, /ɛ̃/ considérés comme absents en dagara posent aussi des difficultés aux apprenants. Le phonème /y/ dans *minutes*, *répondu*, *venus*, *consulter*, *insuffisance*, *convaincu*, entre autres, n'existe pas en dagara mais la plupart des apprenants le confondent avec le phonème /u/ en dagara. Par conséquent, ils commettent des erreurs phonologiques qui résultent de l'équivalence au niveau phonémique. C'est-à-dire que les inventaires entre les deux langues sont différents. Dans les tests, les /œ/, /y/, /ø/, /ɛ̃/ sont beaucoup plus difficiles pour les apprenants dagara. Le phonème /ʒ/ en revanche, qui n'existe pas en dagara, ne pose aucune difficulté aux apprenants dans les deux tests.

### Sémantique et les difficultés de compréhension auditive

Le lien entre la sémantique et l'enseignement/apprentissage du FLE est crucial. Le FLE en tant que langue sert à communiquer dont le sens fait objet. D'après Baylon et Fabre (2003 : 135), « l'essentiel d'une langue est son pouvoir de véhiculer le sens ». Enseigner le FLE pour que les apprenants acquièrent la compétence communicative et linguistique repose sur la maîtrise de la compréhension dont la sémantique fait l'objet. Les mots qu'on utilise et qui

constituent le message linguistique ont un sens. Cela veut dire que, sur les mots, des renseignements relatifs au sens sont stockés dans la mémoire lexicale, aussi bien dans celle de l'énonciateur que dans celle du receveur. Pour des considérations pédagogiques, on s'aperçoit que, pour communiquer (et, notamment pour comprendre) les mots dans leur diversité, sont indispensables. Ils ne s'emploient pas n'importe comment mais relèvent d'usage divers et varié. Ils se situent aux croisements de tous les registres de langue, de l'écrit et de l'oral, de la langue et de la culture, de la production et de la réception. Les mots sont « redevenus la chair de la langue » (Porcher, 1995 : 36). Dans l'épreuve d'examens de WASSCE (Oral French), les apprenants sont toujours conseillés de saisir le sens des mots en contexte. Ce point de vue est confirmé par Baylon et Mignot (2002 : 105) que « les mots ne sont pas employés à l'état isolé : ils sont insérés dans des phrases où ils s'éclairent les uns les autres ». Non seulement le contexte ou le sujet traité éclaircissent le sens des mots ou expressions, mais aussi la situation où se trouvent les interlocuteurs orientent l'interprétation sémantique et permettent de lever les ambiguïtés et les difficultés de compréhension.

Le problème de sens pose une grande difficulté générale en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE même si l'on adopte les meilleures stratégies pédagogiques. Tout d'abord, il y a les mots, mais ces mots ne s'unissent pas les uns aux autres n'importe comment, même lorsqu'ils ont l'air d'avoir le même sens. Prenons les mots « heureux » et « content » par exemple :

Paul est heureux de voir Pierre  
Paul est content de voir Pierre

Beaucoup d'apprenants, en voyant ces deux phrases seront tentés de dire que

« content » et « heureux » sont synonymes, jusqu'au jour où ils constateront ce qui suit :

1. Paul est content de Pierre/ du travail de Pierre
- 2.\* Paul est heureux de Pierre/ du travail de Pierre
3. Paul est satisfait de Pierre/ du travail de Pierre
- 4.\* Paul est satisfait de voir Pierre

Dans ces exemples, l'on voit que « content » est un (pseudo) synonyme de « heureux » pour l'une de ces acceptions, et de « satisfait » pour l'autre. Le problème des mots est la question de leur apparition ou de leur présentation, sans oublier la question de leur sélection. Dans le test de compréhension auditive, on voit que les apprenants ont des difficultés à saisir les synonymes ou équivalences de quelques mots et expressions du texte. La synonymie désigne une relation entre deux mots ou expressions qui ont le même sens ou des sens très voisins. Dans une classe de FLE, on établit la synonymie en utilisant une procédure substitution : on remplace un mot par un autre, et ces mots synonymes si le sens global n'en est pas modifié ou changé. Ainsi, dans le test de compréhension par exemple, il y a une équivalence sémantique entre *filz aîné et le futur héritier du trône*. En tant que fils aîné, Kwame était le futur héritier du trône. *Tu céderas ton héritage à ton frère cadet*. Dans la situation d'examens, tant que ce lien sémantique entre fils aîné/frère cadet et héritage manque aux apprenants, ils préfèrent deviner les réponses plutôt qu'essayer de comprendre le texte en contexte.

De même, la psychologie behavioriste a largement contribué à remettre en cause les situations d'apprentissage des langues étrangères trop structurées. Elles sont confinées aux aspects purement linguistiques de la communication. Le rôle capital d'apprentissage a conduit, au plan pédagogique, à insister sur la nécessité

d'utiliser des matériaux linguistiques insérés dans des contextes variables. La signification n'est pas dans les mots en tant que simples étiquettes verbales. Les signes d'une langue étrangère appris dans une situation très structurée (ce qui est le cas de beaucoup de situations scolaires) ne permettront pas une utilisation efficace dans une situation non structurée (ce qui est le cas de la plupart des situations de communication réelles).

Pour des individus appartenant à une même communauté culturelle et linguistique, le sens des mots est suffisamment partagé pour que la communication interpersonnelle soit possible, même si des différences inter-individuelles existent, notamment en ce qui concerne les aspects connotatifs du sens. Il n'en est pas de même lorsqu'on passe d'une langue à l'autre. Un même objet y est désigné par des items lexicaux différents, surtout lorsque ces items ne sont pas forcément en correspondance exacte en raison de variables situationnelle et culturelle. Par exemple, le mot « canard » a plusieurs acceptions :

1. « oiseau »
2. « personne ou chose gênante »
3. « morceau de sucre »
4. « fausse nouvelle »
5. « journal »

Le sens du mot « canard » sera déterminé en contexte et en situation. Ce n'est pas possible d'avoir les cinq acceptions du mot dans le même contexte ou la même situation.

De plus, le fonctionnement d'une langue implique toujours des présupposés et des implicites. Une conversation entre natifs est toujours, sans y réfléchir, un échange d'implicites, c'est-à-dire, une complicité sur le non-dit. Il est

clair que cette situation est particulièrement difficile pour un étranger, surtout un apprenant débutant. Cela constitue aussi, selon Porcher (1995 : 63), « un obstacle épistémologique à l'apprentissage ». L'apprenant possède d'autres présupposés et implicites liés à sa propre langue et dont il est porté à penser qu'ils sont les mêmes dans toutes les langues. Celui qui écrit un texte ne dit pas tout. La représentation qu'il donne d'un événement est forcément sélective ou implicite. Il présuppose que, celui qui lit ou écoute sur cet événement ou famille d'événements dispose suffisamment d'informations pour qu'il ne soit pas nécessaire d'en expliciter tous les aspects. C'est pourquoi l'apprenant se trouve donc doublement déstabilisé dans une situation d'épreuve scolaire de WASSCE (French Orals). Les apprenants continuent à échouer à l'examen chaque année puisqu'ils ne savent pas le sens des mots ou expressions employés d'une manière implicite dans le texte (Chief Examiners' Report : General Arts Programme July 2005 Secondary School Certificate Examination). Maîtriser les énoncés implicites est l'aspect le plus difficile de l'enseignement/apprentissage du FLE, parce qu'il n'en existe pas de recensement exhaustif et que, par définition, ils restent toujours relativement invisibles. Par conséquent, un bon nombre d'apprenants dagara n'ont pas compris le passage de compréhension auditive. Donc, ils ont choisi les mauvaises réponses.

Les résultats du test de compréhension ont montré que les apprenants ont beaucoup de difficultés à comprendre le passage proposé. Dans le test qui est le modèle de WASSCE 2007, les dix réponses fournies par les apprenants montrent qu'ils n'ont pas compris le texte. Pour bien réussir à cette épreuve, les apprenants

devaient comprendre le sens des mots et expressions du texte après les deux lectures. Les consignes étaient si bien explicites que les réponses correctes ne pouvaient pas être devinées.

Malheureusement, les apprenants n'ont pas compris le sens de certaines expressions employées dans le texte. Par exemple, des expressions comme :

- voyager aux quatre coins du monde
- découvrir d'autres mondes ;
- demander l'autorisation pour partir en ville
- demander la permission ;
- il était interdit aux princes de quitter le royaume sans la permission des anciens, quitter le royaume implique que Kwame cédera son héritage à son frère cadet ;
- partir avec une caisse d'argent ;
- emporter de l'argent ;
- le prince vivait dans l'abondance
- c'est-à-dire, il devient extrêmement riche ;
- le roi a confié à Dondo un douloureux secret, il allait bientôt mourir ;
- il vivait de mendicité c'est-à-dire il devient mendiant ;
- Dondo avait été couronné roi vers la fin de l'histoire ;
- Le fils prodigue a perdu connaissance c'est-à-dire il s'évanouit.

La plupart des apprenants n'ont pas saisi le sens de ces expressions employées dans le texte. Des dix questions, questions numéros 1 et 6 ne posent pas de problème, car 60 et 64 apprenants ont bien choisi la bonne réponse, ce qui représente 69% et 74%, respectivement. Pour les autres questions, surtout questions numéros 2, 3 et 10, 12, 9 et 4 apprenants respectivement, ont eu la bonne réponse. Ceux qui ont eu la mauvaise réponse n'ont pas compris l'expression *voyager aux quatre coins du monde* dans la question numéro 2, ce qui veut dire *découvrir d'autres mondes*. C'est pareil pour la question numéro 3. Pour quitter le royaume, le prince doit avoir *une permission* ce qui signifie *une*

*autorisation*. 60 apprenants ne savaient pas que ; *le prince vivait dans l'abondance* veut dire qu'il était extrêmement riche. Donc, 27 apprenants ont pu donner la bonne réponse pour la question numéro 7. Nous avons constaté que la forme irrégulière du verbe *mourir* est une source de confusion pour les apprenants dans la question numéro 8. La conjugaison du verbe *meurt* au présent de l'indicatif embrouille les apprenants et par conséquent, 64 parmi les 87 apprenants, ont choisi la mauvaise réponse. C'est pire encore pour la dernière question ; c'est seulement 4 apprenants qui ont réussi à fournir la réponse juste. C'est clair que les apprenants n'ont pas trouvé l'équivalence pour *le fils prodigue a perdu connaissance* qui signifie *s'évanouit*. Donc, puisque les apprenants n'avaient pas compris le texte, ils ont essayé de deviner le sens contrairement aux consignes données. Par conséquent, ils ont fourni des réponses incorrectes.

Le tableau ci-dessous représente brièvement les réponses fournies par les apprenants pour les dix questions posées :

Tableau IV : Réponses fournies par les apprenants

question	réponse correcte	%	réponse fausse	%	Nombre d'apprenants
1	60	69	27	31	87
2	12	14	75	86	87
3	9	10	78	90	87
4	42	48	45	52	87
5	32	37	55	63	87
6	64	74	23	26	87
7	27	31	60	69	87
8	23	26	64	74	87
9	30	34	57	66	87
10	4	05	83	95	87

Les résultats du test de compréhension sont la preuve que les apprenants manquent les éléments linguistiques d'audition du langage aussi bien que le bagage linguistique de base en FLE. Nous pouvons dire que, ceci constitue le problème de sens lié aux difficultés de compréhension auditive.

### **Difficultés d'orthographe et de lecture**

Dans le cas de difficultés d'orthographe et de lecture, de nombreuses recherches révèlent que les faits phonétiques contribuent non seulement à la communication mais jouent aussi un rôle important dans les habiletés langagières suivantes : l'expression orale, la compréhension auditive et la lecture. Les théories et les pratiques sur le sens en langue étrangère subissent actuellement une nouvelle évolution, essentiellement depuis que les recherches neurolinguistiques sur le fonctionnement général du cerveau avancent et se perfectionnent, en particulier en ce qui concerne les processus réceptifs ou perceptifs. Bien évidemment l'approche communicative a aussi favorisé ce renouveau.

L'accès au sens, qu'il s'effectue à partir de l'oral ou à partir de l'écrit, qu'on appelle compréhension orale ou compréhension écrite, nous demande aujourd'hui de mieux cerner la réalité des phonèmes de perception et de réception de la langue. « L'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de nature multidimensionnelle » (Boyer, 1990 : 87). Le terme 'réception' a fait irruption dans l'apprentissage englobant celui de perception, dans une vision plus complète de l'individu, valable aussi bien pour l'oral que pour l'écrit. Tous les systèmes perceptifs sont mis en jeu dans l'apprentissage d'une langue (réception sensori-motrice-sensoriel-visuel, Boyer, op. cit : 88). Il est impossible d'aborder

l'apprentissage de l'expression verbale (qu'elle soit sonore ou graphique) sans se pencher sur tout ce qu'implique l'expression de type symbolique et abstrait.

La capacité à discriminer les sons est soulignée et considérée par Germain (1993) comme étant une première étape dans l'acquisition des habiletés langagières. C'est par le biais de la dictée et de la lecture que l'apprenant atteint cet objectif. Les préceptes de la méthode phonétique, pour ce qui a trait à :

« l'importance de développer la discrimination auditive et d'automatiser les habiletés phonétiques en premier lieu et avant tout contact avec l'écrit, se perpétuent dans la méthode audio-orale des années 1940 à 1960 en Amérique » (Germain, 1993 : 8).

Le choix des éléments phonétiques à l'étude peut aussi se faire en fonction du concept d'unité marquée ("Markedness") dont l'initiateur est Eckman (1981) (Germain, 1998 : 42). Dans ce modèle, un élément A dans une langue est plus marqué qu'un autre élément B, si et seulement si la présence de A présuppose la présence de B, mais que la présence de B n'implique pas nécessairement la présence de A. C'était le cas du /y/ et du /u/ entre le français et le dagara où le son /y/ pourrait être donc considéré comme l'élément marqué en français alors que le son /u/ en dagara n'implique pas la présence de /y/ en français. On pourrait donc être tenté de tirer la conclusion que les faits phonétiques marqués constituent une source de difficultés pour les apprenants dagara en FLE. Les résultats des tests d'orthographe et de lecture de notre étude ont montré que les différences et les ressemblances interlinguales sont plus difficiles à maîtriser par les apprenants. Par exemple, les apprenants ont tant de difficultés à produire les phonèmes suivants : /ʃ/ dans *juillet* ; /ɛ̃/ dans *loin* et *faim* ; /y/ dans *minutes*, *répondu* et *venus* dans la

dictée et /j/ dans *conseils* et *travaillé* ; /y/ dans *consulter*, *l'insuffisance*, *convaincu* et *sur* ; /œ/ dans *malheureux* et /ø/ *peu* dans la lecture.

L'orthographe n'est pas seulement un code ou institution sociale, mais une combinaison syntaxique de trois parties du système linguistique: le phonème, le graphème et le lexème. En fait, l'orthographe qui est indissociable de la langue, mais n'est pas la langue, reste l'un des objectifs de la scolarisation des apprenants dans une classe de FLE. Ecrire un texte sans erreurs reste un objectif essentiel de l'apprentissage scolaire. Mais quels sont les facteurs responsables de ces difficultés des apprenants dagara dans ce domaine ?

Etant donné les résultats de tests que nous avons examinés et analysés, nous avons constaté que, les phonèmes différents et similaires dans les deux langues (le dagara et le français) posent des difficultés aux apprenants dagara. Donc, les erreurs résultent de l'identité des phonèmes qui se réalisent différemment selon leur position dans le mot entre la langue étrangère et la langue première ou maternelle. Ces phénomènes posent des difficultés d'orthographe et de lecture. La difficulté de la discrimination et de la reproduction du phonème tel que /e/ dans « les » en français est un exemple classique. Le /e/ étant commun aux deux langues est nettement articulé en position finale en dagara alors qu'en français, le /e/ doit être en position médiale comme dans : *les*, *des*, *mes*, *tes*, *ses*, *ces* entre autres. Mais il est muet quand il se trouve en position finale. Par exemple :

Dagara : bile [bile] = petit/puits  
pele [pele] = panier/agneau  
pile [pile] = en bas/sous  
kole [kole] = tasse

Français : les [le]  
mes [me]  
tes [te]  
ces/ses [se]

de [de] = prend/tient  
yele [yele] = le parler  
sile [sile] = sou (pièce)  
lile [lile] = poulet

des [de]  
mille [mil]  
ville [vil]  
facile [fasil]

Ces exemples reflètent les difficultés dans les tests de dictée et de lecture où les apprenants confondent le phonème /e/ dans *les* et *des* avec /ε/et /ə/

### **D'autres sources de difficulté**

Il n'est pas possible d'attribuer toutes les erreurs des apprenants à l'influence du dagara. Il y a sans doute des erreurs qui proviennent d'autres sources telles que les différentes langues parlées par les apprenants dans la salle de classe, la durée d'apprentissage du FLE, l'âge et surtout l'attitude des apprenants vis-à-vis du FLE. Selon Sharwood (1997), les erreurs de l'apprenant pourraient être interprétées de façons diverses.

### **Différentes langues dans la salle de classe**

Les informations fournies par les apprenants dans le questionnaire ont montré qu'à part le dagara, l'anglais et le français, il y a 43 apprenants, soit 49,4%, qui parlent twi. Entre un et trois apprenants parlent d'autres langues comme nous l'avons indiqué dans le tableau 3. Plusieurs langues en contact pourraient constituer des sources de difficulté aux apprenants dans la mesure où les différentes langues parlées par les apprenants ont une influence sur la langue cible à apprendre. Cependant, ce n'est pas possible d'avoir une analyse exhaustive du corpus portant sur les difficultés d'apprentissage en FLE.

### **Durée d'apprentissage du FLE**

En ce qui concerne la durée de l'apprentissage du FLE, nous avons constaté qu'elle varie de trois à douze ans. Le tableau 4 montre que 61 apprenants, représentant 70,1%, ont commencé à apprendre le français au niveau SSS. Ce sont seulement 24 apprenants, soit 27,6%, qui ont déjà commencé le français au niveau JHS. Cette durée courte de l'apprentissage du FLE explique le nombre d'échecs des apprenants à l'examen de WASSCE à la fin du programme. Nous avons aussi remarqué qu'au niveau JHS, dans la plupart des écoles de Upper West, le français n'est pas enseigné. Ces apprenants qui viennent continuer le programme de « General Arts » au niveau SSS sont obligés de faire le français dès qu'il y a un enseignant de FLE. Et passer à l'épreuve après trois ans est une grande tâche pour les apprenants et par conséquent, ils ne réussissent pas.

### **Zones majeures de difficultés**

Les apprenants eux-mêmes ont indiqué les zones de difficultés dans le questionnaire. Ils trouvent difficiles à maîtriser la grammaire, la compréhension, l'orthographe et la lecture. Selon certains chercheurs, l'absence de pratique phonétique dans les cours de langue seconde ou étrangère constitue une source de difficulté dans le développement des habiletés phonétiques cibles. Ces études viennent appuyer la remise en question de la croyance que les habiletés phonétiques se développent sans intervention pédagogique (Germain, 1998). Le tableau 5 atteste l'ampleur des difficultés des apprenants et reflète les résultats d'une mauvaise performance globale dans les trois tests (compréhension, dictée et lecture).

## Validation des hypothèses

### Première hypothèse

La ressemblance des formes en français et en dagara, telles que « vu », « su », « du », « dure » entre autres, pose des problèmes aux apprenants en SSS de UWR, d'où les difficultés d'orthographe en FLE. Les résultats du test de dictée montrent que le pourcentage des apprenants qui ont des difficultés d'orthographe en FLE varie de 2,3 à 93,1. Parmi les 87 apprenants, 40 représentant 46%, ont des difficultés à produire le phonème /y/ qui n'existe pas en dagara. Les données recueillies dans le test de dictée et présentées dans notre étude confirment notre première hypothèse.

### Deuxième hypothèse

L'absence de certains phonèmes comme /y/, /ʒ/, /ø/, /œ/, /j/ en dagara posent des difficultés de lecture en FLE. Dans le test de lecture, les phonèmes les plus difficiles à produire sont /y/ dans *consulter*, *l'insuffisance*, *convaincu* et *sur* ; /j/ dans *conseils* et *travaillé* et /œ/ dans *malheureux* et *peu* /ø/. Les résultats des données recueillies dans le test de lecture montrent que des 84 apprenants qui ont participé à la lecture, 95,2%, 92,9%, 86,9% et 35,7%, représentant une moyenne de 77,7%, ont beaucoup de difficultés à produire le phonème /y/ dans *consulter*, *l'insuffisance* et *sur*, respectivement. Bien que le phonème /j/ existe en dagara, 78 des apprenants (92,9) l'ont mal réalisé dans *conseils*. A la base de ce constat, notre deuxième hypothèse est aussi validée.

### Troisième hypothèse

En ce qui concerne la troisième hypothèse, les apprenants dagara ont des difficultés de compréhension en FLE au niveau sémantique. Ils ont des difficultés en saisissant le sens du lexique de la langue cible. Les scores de test de compréhension montrent la grandeur de difficultés chez les apprenants dagara. Les résultats des données présentées indiquent que parmi les 87 répondants, 19 d'entre eux ont obtenu entre 5 et 9 sur 10, représentant 21,8% ; 68 apprenants ont obtenu entre 1 et 4 sur 10, représentant 78,2%. Donc, la note moyenne (3,5) qui montre la mauvaise performance des apprenants dans le test de compréhension confirme la validité de notre troisième hypothèse de l'étude. Les hypothèses montrent clairement que le dagara influe sur l'apprentissage du FLE, surtout dans les tests de dictée de lecture.

Nous présentons les perspectives didactiques et la conclusion générale pour terminer notre étude dans le dernier chapitre.

**CHAPITRE QUATRE**  
**PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE L'ETUDE ET CONCLUSION**  
**GÉNÉRALE**

**perspectives didactiques de l'étude**

Le problème de maîtrise de la langue étrangère constitue certainement un point central de réflexion et de préoccupation pour les enseignants. On sait bien que nos apprenants parlent non seulement dagara, une langue distincte dont on a tenté d'identifier et d'analyser les formes mais d'autres langues locales comme le twi, l'isaal, le frafra, le gonja entrent en ligne. A côté de ces langues, existent l'anglais et le français que nous enseignons aux apprenants dans une situation multilingue. Enseigner le français comme une langue étrangère demande de la rigueur et de l'attention de l'enseignant. L'apprenant en apprentissage d'une langue étrangère n'est pas un expert. Les exigences, les attentes de l'apprenant doivent être reconnaissables et respectueuses lorsque les étapes d'un apprentissage en FLE sont longues, souvent difficiles, surtout dans des situations d'échec scolaire.

Nous constatons aussi que les méthodes adoptées en classe sont très pauvres : à la base de répétition collective, puis individuelle, hors de toute prise en compte du sens. La précarité des moyens matériels a un effet négatif sur l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est ainsi que l'analyse des causes de l'échec scolaire, souvent attribué à des insuffisances linguistiques de certains

apprenants, nous a permis d'attribuer toute une série de facteurs qui, dans la plupart des classes de langue bloquent l'expression des apprenants. L'enseignant doit mobiliser une gamme d'outils de travail, ce qui appelle de sa part un souci dominant dans les activités langagières des apprenants.

De ce qui précède, nous proposons un certain nombre de recommandations pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE pour les activités de compréhension, d'orthographe et de lecture. Nous pouvons par exemple, mieux assurer les activités de compréhension et de production qui permettent à l'apprenant d'accélérer son apprentissage en FLE. Selon Vigner, « Les mots de vocabulaire ne sont jamais appris isolément. Ils le sont dans des continuités horizontales, à l'intérieur de schémas d'action, par exemple :

prendre un paquet sur la table  
poser le paquet dans la voiture  
présenter le paquet à la caisse  
mettre le paquet dans un sac »  
(2001 : 56).

Les substantifs et les verbes sont étroitement associés. De même, on peut avoir les indications de lieu pour le script : « faire un achat dans un magasin en libre-service ».

Les mots sont appris selon un axe vertical où l'on va du terme le plus général, le plus global, au terme le plus précis : mettre et introduire, par exemple, du concret à l'abstrait (ou du figuratif au non figuratif) :

« avoir de la fièvre  
avoir mal à la tête  
présenter les symptômes d'une crise de paludisme » (ibid),

pour indiquer qu'on est malade, qu'on n'est pas en bonne santé, qu'on ne se sent

pas bien. L'enseignant doit travailler sur les variations dans le traitement du référent, du particulier au général, du concret à l'abstrait, de l'empirique au conceptualisé. Cela aidera l'élève à faire usage des mots différents pour désigner un même référent. Par exemple, un animal, un lion, un félin, le roi des animaux ne prennent pas place dans la même trame discursive.

D'autres domaines, tels que le vocabulaire des sentiments, des émotions, le vocabulaire de perception sensible, le vocabulaire des qualités et des défauts devront être particulièrement explorés. Ces groupes de vocabulaire sont appris, d'après Vigner (op. cit : 59), « non pas sous forme de listes mais en contexte » à partir de l'examen de la conduite d'un personnage dans une œuvre littéraire par exemple, qui permet d'appréhender les passions, les motivations qui l'animent, les normes de valeur qui dictent sa conduite. On peut construire progressivement une cartographie des états mentaux et affectifs des êtres humains, le vocabulaire définissant les points et contours de cet univers. Il est toujours important que les apprenants apprennent le vocabulaire du FLE en usage, c'est-à-dire en contexte.

Nous constatons également que, pour acquérir la compétence linguistique, l'accès au lexique constitue un autre point essentiel pour les apprenants en FLE. Un élève au niveau SHS doit en effet gérer un lexique mental qui permettra, face aux mots rencontrés dans un texte, d'activer les signifiés pertinents et donc de construire une signification du texte. Ce point de vue est ancré sur le fait que la compréhension d'un texte est largement tributaire à des connaissances lexicales et grammaticales parmi d'autres facteurs. Les résultats du test de compréhension montrent que les apprenants dagara en FLE se caractérisent par des difficultés lors

de la prise d'information et d'une activation plus lente des signifiés dans le texte d'autant plus simple et facile à comprendre. Pourquoi les apprenants accélèrent le processus d'accès au lexique, ils doivent disposer d'un répertoire plus vaste et convenablement assimilé. Pour ce faire, il faut que le lien des mots du lexique avec les concepts qu'ils recouvrent soit plus facile à établir.

Nous savons bien en outre, qu'un texte qui traite d'un domaine sur lequel l'apprenant dispose d'un certain nombre de connaissances, est plus aisément compris qu'un texte faisant appel à des connaissances qui se situent hors du champ de référence de l'apprenant. Il est donc important et nécessaire de proposer aux apprenants des textes qui représentent des mondes faisant référence à des séquences d'événements familiers. Même si ces mondes, ces événements peuvent être dits dans la langue d'origine de l'apprenant. En pratique cela permet à l'apprenant de comprendre et donne plus de relief à la chose vue ou pensée dans une classe de FLE.

Nous constatons également que, en ce qui concerne les différentes sortes de sens et le lien qui s'impose entre la sémantique et l'enseignement/apprentissage du français, nous proposons des stratégies qui offrent à l'enseignant de multiples ressources d'accès au sens pour une classe de langue. Examinons quelques-unes des stratégies d'accès au sens en FLE.

Le premier angle d'approche du mot est son contenu sémantique. Sur la terminologie, on connaît le sens de dénotation, de connotation, de synonymie, d'antonymie, de métaphore, de métonymie. Faut-il les enseigner ? A un niveau déjà avancé sans doute, mais ils sont trop savants pour des jeunes débutants. Ils

encombreraient inutilement leur mémoire. Pour des apprenants en SHS, l'enseignant peut donner généralement des équivalences en expliquant un mot ou un groupe de mots : tel mot a le même sens ou sens opposé avec tel autre mot. De ce fait, le professeur présente un objet qui désigne un mot ou en présentant des mots ayant différents rapports sémantiques avec le mot initial. Par exemple :

ampoule ou lumière pour lampe  
hirondelle ou moineau pour oiseau  
corde, archet, guitare pour violon

On peut aussi employer les éléments situationnels qui rendent possible tel type de discours sur lequel s'appuiera le professeur pour faire comprendre aux apprenants le sens.

Un autre angle d'approche au sens est la traduction. La traduction est considérée comme méthode d'accès au sens. Traditionnellement, d'après Boyer et al (1990 : 103) :

l'apprentissage de la langue étrangère passait par la traduction ou l'assimilation de séries d'équivalence sémantiques, lexicales ou grammaticales dans les deux langues, acceptant ainsi l'existence de parallélisme à tous les niveaux, entre la langue de départ L1 et langue d'apprentissage ou langue-cible L2.

La traduction, en fait, n'a jamais disparu de la salle de classe de FLE. Dans une liste de vocabulaire, chaque mot de la langue cible est associé à un mot de la L1 et donc aux significations. Il est bien difficile d'empêcher un élève de se demander intérieurement comment tel ou tel mot d'une langue se dit dans l'autre. Il est maintenant admis que le professeur y fasse appel en cas de besoin, sans excès, sans reproduire des pratiques de type plutôt professionnel que scolaire. La traduction reste une forme d'évaluation très utilisée dans les examens et les

concours de WASSCE (surtout français-anglais, anglais-français). Il est conseillé, pour les jeunes débutants, de commencer une traduction fautive ou à trous, qui porterait sur un petit nombre de mots dûment isolés. Cette traduction pourrait permettre d'en vérifier l'acquisition ou plus précisément, de vérifier si telle ou telle acception de ces mots a bien été acquise.

Le dictionnaire est un outil important que l'enseignant peut utiliser dans une classe de langue. Le mot « dictionnaire » qui est venu du latin médiéval *dictionarium*, lui-même de *dictio* « expression, mot », désigne « un recueil de mots, un ouvrage sur les mots » (Baylon et Mignot, 2002 : 85). C'est dans un dictionnaire qu'on cherche le sens d'un mot inconnu, qu'on cherche une définition, qu'on trouve éventuellement des exemples, des phrases où le mot est employé en contexte. On trouve parfois d'autres informations : par exemple, des termes comme humain et non-humain, animé et non-animé, concret et abstrait, qui sont autant de traits distincts permettant une première organisation du lexique. On trouve dans les bons dictionnaires, des indications sur le registre de langue dont relève tel ou tel mot ou telle ou telle de ses acceptions : familière, populaire, courante, soutenue, etc.

Aujourd'hui, des indications que les dictionnaires fournissent continuent à rendre service aux apprenants dans une classe de langue. L'utilisateur moyen ou l'apprenant-débutant demande avant tout, outre des renseignements divers, des informations sur le sens des mots. L'enseignant peut faire usage des dictionnaires en utilisant abondamment la synonymie (même sens) pour expliquer un mot ou un

groupe de mots inconnus par un seul mot ou un groupe de mots connus afin de tester les acquis lexicaux. Observons par exemple les phrases suivantes :

- 1 Paul est heureux de voir Pierre
- 2 Paul est content de voir Pierre

Dans un contexte approprié, *heureux* et *content* peuvent être considérés comme synonymes.

On voit qu'au début de l'apprentissage, l'apprenant n'a aucun bagage linguistique de base et risque de recourir inconsciemment à sa langue maternelle. Selon Boyer et al (op. cit : 104), Jakobson propose un autre type de traduction, « non pas interlinguale mais intralinguale...ouvre d'autres perspectives intéressantes pour la didactique des langues ». Cette traduction (intralinguale) fait appel à des procédés tels que l'utilisation des synonymes ou parasyonymes, des antonymes, des définitions ou des paraphrases. On peut remplacer un signe qui fait problème par un autre ou un groupe de signes plus accessibles. De même, le professeur de langue étrangère reformule les signes du message qu'il veut expliquer, au moyen des signes déjà connus, déjà acquis, afin de rendre le message assimilable. Cette traduction impose le réemploi constant des formes déjà étudiées dans la progression de l'apprentissage. Par exemple, s'il s'agit d'un mot, on l'expliquera par un synonyme ou un groupe synonymique comme suit :

*célibataire* « un homme qui n'est pas marié »  
« une femme qui n'est pas mariée »  
*veuf* « un homme qui a perdu sa femme/son épouse »  
*veuve* « une femme qui a perdu son mari/époux »  
*orphelin* « un enfant qui a perdu ses parents »  
*enfant unique* « le seul enfant ».

Ces mots sont dits synonymes en ce sens que dans le même contexte, ils sont interchangeables sans variation concomitante de sens.

Nous pouvons dire que le meilleur moyen par lequel l'enseignant peut expliquer un mot ou une phrase aux apprenants dans une situation de communication est de recourir au contexte ou à la situation d'emploi.

En ce qui concerne l'orthographe, il faut conduire l'apprenant à distinguer les phonèmes (surtout ceux qui posent problèmes) comme unités distinctives, à distinguer les lettres, à les associer en syllabes d'abord, avant de passer ensuite au stade du mot. L'accès au sens des mots écrits s'effectue par la maîtrise de registres orthographiques d'où l'importance de la prise de conscience de l'élément « phonème » dans les langues alphabétiques comme le français.

De plus, le français est une langue où la relation son-graphie est de nature asymétrique. Cela veut dire qu'il n'y a pas de régularités dans le sens graphie-phonologie. Une même forme écrite se prononce de la même façon. Mais, un même son peut recevoir de nombreux habillages graphiques, ce qui est déjà signalé dans les graphèmes et les phonèmes du français.

Cela explique les difficultés qu'éprouvent les apprenants dagara à orthographier correctement le français. Eu égard à ces difficultés, l'enseignant doit être attentif afin de mettre en place lecture et écriture de façon simultanée, afin de viser ou d'atteindre le fonctionnement parallèle du double codage ; phonologique et orthographique et de la nature du lien qui les unit. Cette démarche pourrait susciter une prise de conscience phonémique chez l'apprenant.

La complexité de l'orthographe du français a été maintes fois signalée (Vigner, 2001). Le recours à la procédure orthographique joue un rôle important dans la reconnaissance des mots écrits et contribue à l'établissement du lexique orthographique. Le FLE, comme langue écrite, a un profil orthographique qui lui est propre, qui le distingue du dagara du type *Gur* et d'autres langues comme le portugais, l'espagnol de nature alphabétique. La place de lettres à l'initiale, en finale, le redoublement de certaines consonnes, le groupement de consonnes ne permettent pas à l'apprenant-débutant d'anticiper sur les suites possibles des lettres et réduire ainsi le nombre d'erreurs. Il convient donc de familiariser très tôt les apprenants au mécanisme de reconnaissance visuelle des mots, d'aiguiser en quelque sorte leur perception de l'écrit, de façon à automatiser très rapidement les procédures d'identification des mots.

Les processus d'apprentissage en langue étrangère, selon les spécialistes de la psychologie cognitive, sont des activités de saisie et de traitement des informations. Parmi les activités de traitement, il y a les opérations de haut niveau (mobilisation du domaine de référence : contexte, thème, structures textuelles) et les opérations de bas niveau (connaissances linguistiques : phonologiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques).

Pour la lecture, il paraît utile de donner quelques indications sur des conceptions importantes. L'approche constructiviste du langage a conduit à repenser considérablement le rôle du lecteur dans l'activité de lecture. D'après Gaonac'h (1991 : 159), « la lecture n'y est pas conçue comme un recueil d'information ; elle est construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les

indices du texte jugés les plus significatifs ». Elle est de plus, non seulement une activité de transmission des savoirs et savoir-faire langagiers mais aussi des savoirs culturels. Elle suppose au niveau cognitif un va et vient entre opérations de haut niveau et opérations de bas niveau, entre données du texte et connaissances antérieures.

La lecture suppose donc la présence d'un objectif, d'un projet global. Comme tout processus de perception, la lecture implique des stratégies anticipatrices liées à des attentes. Le caractère hiérarchisé et unidirectionnel de la lecture (reconnaissance des lettres, des mots, intégration des propositions, des phrases, du texte) correspond à un modèle très traditionnel dans la pédagogie de la lecture. C'est un modèle selon lequel la « lecture d'une lettre est possible en dehors d'un mot, d'un mot en dehors d'une phrase, d'une phrase en dehors d'un texte, et donc peuvent être entraînés isolément » (Gaonac'h, op. cit : 160). L'origine d'un texte, le statut attribué à sa lecture et l'objectif qui lui est assigné, son titre, sont des indices qui aboutissent à l'élaboration de prévisions, fondées en fait sur des connaissances préalables, c'est-à-dire sur un ensemble d'informations culturelles, pragmatiques, linguistiques, activées sous l'effet de ces indices. L'identification d'un mot, d'une lettre, peut dépendre d'hypothèses élaborées au niveau sémantique ou syntaxique. Selon Gaonac'h (ibid), deux hypothèses fondamentales doivent être formulées pour rendre compte de la complexité des processus de lecture : une hypothèse globaliste : une lettre, un mot, une phrase ne peuvent être considérés seuls de la même façon mais dans un texte. La perception d'une lettre peut être facilitée si elle est incluse dans un mot, d'un mot dans une

phrase en contexte, d'une phrase dans un ensemble de phrases cohérentes (ibidem). Dans une hypothèse de traitement « haut-bas » (top-down), les connaissances préalables du lecteur sont un des facteurs qui permettent de réduire le nombre d'indices susceptibles de contribuer à la construction de la signification. En un mot, l'hypothèse constructiviste pose que la lecture consiste à représenter ou à organiser l'information en fonction de connaissances précédemment acquises.

En tenant compte de toutes ces démarches, les difficultés de la lecture en FLE doivent cependant conduire à apporter à l'apprenant des aides ou des incitations préalables ou parallèles au texte. Nous proposons que l'enseignante tienne compte de l'arrière-plan culturel propre aux textes relevant d'une culture relativement proche de celle de l'apprenant. L'enseignant doit aussi définir les connaissances préalables à la lecture d'un texte. Avant l'activité de lecture, l'enseignant doit prendre en compte le contenu thématique du texte, sa structure, les objectifs de sa lecture, présenter des informations reliées, un résumé, des illustrations, le vocabulaire. L'enseignant est amené à privilégier des démarches centrées sur l'activation des schémas de contenus et des schémas formels et à mettre l'accent sur des activités de pre-lecture.

Du point de vue cognitiviste, les connaissances sont organisées en schémas, c'est-à-dire en blocs regroupant les concepts et les relations concernant un domaine et leurs règles d'utilisation. La compréhension, l'orthographe et la lecture la sont des activités complexes caractérisées par l'interaction entre un texte (c'est-à-dire un ensemble de signes graphique et typographique) et un lecteur avec

ses connaissances et croyances sur le monde (schéma de contenu). La connaissance de différents types de texte, de leur organisation et de leur structure (schémas formels) et la connaissance sur la langue (schémas linguistiques) peuvent aider l'apprenant à bien comprendre, orthographier et lire un texte. Disposer de ces informations permet aux apprenants de mieux mettre en œuvre leur connaissance du code linguistique et d'accéder rapidement à la compréhension et à réduire les inhibitions devant l'ampleur de la tâche proposée. La lecture intégrale d'un texte en FLE doit amener les apprenants à automatiser les processus d'appropriation et d'exploration du sens du texte en facilitant les opérations cognitives et inférentielles.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude a fourni l'impact du dagara sur l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants dagara en SSS de Upper West Region. Nous avons présenté les phénomènes de similarité et de différence entre les deux langues (le français et le dagara) qui posent des difficultés d'apprentissage en FLE au niveau de compréhension, d'orthographe et de lecture chez les apprenants dans une situation multilingue. Dans notre problématique, nous avons cherché à déterminer l'impact phonologique et sémantique du dagara sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Les hypothèses que nous avons présentées ont été confirmées par l'analyse des données recueillies.

Nous avons aussi présenté le cadre théorique et les travaux antérieurs qui sont à la base de notre argument sur les phénomènes de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en général et sur le FLE en particulier. Les répondants ont montré dans le questionnaire que la lecture, la compréhension, la grammaire, l'orthographe et la composition sont leurs zones majeures de difficulté. Les résultats des tests de compréhension, d'orthographe et de lecture attestent l'ampleur de ces difficultés d'apprentissage du FLE.

Tout d'abord, les apprenants n'ont pas saisi le sens du test de compréhension auditive. Ils ont beaucoup de difficultés à comprendre certaines expressions employées dans le texte. Pour les dix questions, leur incapacité de comprendre le sens du texte est dans l'ordre suivant : dans question numéro 10, 3, 2, 8, 7, 9, 5, 4, 1 et 6, 4, 9, 12, 23, 27, 30, 32, 42, 60 et 64 apprenants respectivement ont bien choisi la bonne réponse. Nous avons constaté que, la

plupart des apprenants n'ont pas compris les expressions comme *le fils prodigue a perdu connaissance* et le synonyme pour *la permission* c'est *l'autorisation* dans numéros 10, 3 et 2 respectivement. A l'exception des questions numéros 1 et 6, un grand nombre d'apprenants ont des difficultés de compréhension en numéros 8, 7, 9, 5 et 4. Voilà pourquoi la note moyenne est de 3,50 ce qui montre que, la performance globale des apprenants dans le test de compréhension auditive est très mauvaise.

Ensuite, nous avons également identifié les erreurs d'orthographe dans le test de dictée. Les apprenants ont montré leur incapacité à produire les phonèmes suivants : /j/ dans *juillet* ; /e/ dans *les* ; /ɛ/ dans *loin* et *faim* ; /œ/ dans *visiteurs*, *peur* et *horreur* ; /y/ dans *minutes*, *répondu* et *venus*. Parmi ces phonèmes qui posent beaucoup de difficultés aux apprenants, /œ/ et /y/ n'existent pas en dagara. En revanche, 85 apprenants ont bien réussi à produire les phonèmes /ʒ/ dans *village*, *manger* et *agents* et /u/ dans *cour*, *pour nous*, *vous* et *tous* bien que /ʒ/ est absent en dagara.

Il en va de même dans le test de lecture. Nous avons identifié presque les mêmes phonèmes qui posent des difficultés aux apprenants. Les phonèmes les plus difficiles pour les apprenants dans le test de lecture sont /y/ dans *consulter*, *l'insuffisance* et *sur* ; /j/ dans *conseils* et *travaillé* ; /œ/ dans *malheureux* et /ɔ/ dans *peu*. Les phonèmes /œ/ et /ɔ/ n'existent pas non plus en dagara. Cependant, ils ont une grande réussite quant à la production de /ʒ/ dans *village* et /u/ dans *jour* à la lecture bien que /ʒ/ n'existe pas en dagara. De ces constats, nous pouvons dire que, les similarités et les différences des phonèmes dans les deux langues posent

des difficultés d'apprentissage aux apprenants dagara en orthographe et en lecture. Cela confirme la position cognitiviste que les similarités et les différences entre deux langues (L1 et L2) n'entraînent pas forcément une facilité d'apprentissage de cette dernière, ni les différences une source de difficulté.

D'autres facteurs tels que la durée d'apprentissage, le nombre de langues parlées par les apprenants, l'âge des apprenants et l'attitude négative des apprenants vis-à-vis du FLE peuvent être attribués aux difficultés d'apprentissage.

Nous pensons qu'un niveau supérieur de compétence et qu'une réussite scolaire dans nos écoles ghanéennes pourraient être atteints si l'on disposait de moyens supplémentaires, si les professeurs étaient mieux formés et motivés, si l'on disposait des méthodes d'enseignement/apprentissage appropriées et si les apprenants adoptaient une attitude positive envers le FLE. Tous ces facteurs seraient une source profonde de motivation pour l'apprenant pour pouvoir progresser dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, de l'orthographe et du vocabulaire en FLE.

L'état de la recherche en didactique des langues étrangères est toujours un domaine vaste. Par conséquent, nous ne pouvons pas tout aborder. A nos yeux, il est fort possible que les aspects morphologiques, morphosyntaxiques et pragmatiques sur les phénomènes de transfert soient des sources possibles d'erreurs et de difficultés d'apprentissage. Ces éléments pourraient constituer ultérieurement un défi pour d'autres recherches.

## REFERENCES

- AMONOO, R. F. (1988),  
The GAFT in its early years. Accra, Black Mask Limited.
- AMUZU, D.S.Y. (2001),  
« L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/  
apprentissage du FLE » : In Kuupole, D.D. (ed) New Trends  
in Languages in contact in West Africa Takoradi, St Francis.  
pp.17
- ATINTONO, A.S., LUGOGYE, R.B. & NSOH, A.E. (2001),  
«Facing the multilingual situation squarely: A practical  
approach»: In Kuupole, D.D. (éd) New Trends in  
Languages in Contact in West Africa. Takoradi, St Francis.  
P.6
- BAKAH, E. (2004),  
Lecture à haute voix en FLE au niveau SSS : Etude de cas  
dans Quelques écoles du District de Ho. Unpublished M.  
Phil Thesis. University of Cape Coast, Cape Coast.
- BAYLON, C. (1996),  
Sociolinguistique : société, langue et discours. Paris,  
Nathan.
- BAYLON, C. et FABRE, P. (2003),  
Initiation à la Linguistique. Paris, Nathan.

- BAYLON, C. et MIGNOT. X. (2002),  
Initiation à la sémantique. Paris, Nathan.
- BERTHOLD, M., MANGUBHAI, F., BATOROWICZ, K. (1997),  
Bilingualism and Multiculturalism: Study Book, Distance  
Education Centre, University of Southern Queensland:  
Toowoomba, QLD.
- BOGAARDS, P. (1991),  
Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues  
étrangères. Paris, Editions Didier.
- BODOMO, A. B. (2000),  
Dagaare. Muenchen, Lincom Europa.
- BOYER, H., BUTZBACH, M. & PENDANX, M. (1990),  
Nouvelle introduction à la didactique du français langue  
étrangère. Paris, Clé International.
- CATACH, N. (1986),  
L'orthographe française. Paris, Nathan.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. et BOURDAGES, J. S. (1998),  
Le point sur la phonétique. Paris, CLE International.
- CHOMSKY, N. (1959),  
« A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior » In .  
Language 35, pp. 26-58.
- CHOMSKY, N. (1969),  
La linguistique cartésienne. Paris, Editions du Seuil.

- CLAUDE, G. (1993),  
Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans  
d'histoire. Paris, Clé International.
- CORDER, S. P. (1967),  
« The significance of learner's errors ». In: International  
Review of Applied Linguistics 5, p. 25.
- CORDER, S. P. (1971),  
« Idiosyncratic dialects and error analysis ». In: International  
Review of Applied Linguistics 9, pp. 146-160.
- CORDER, S. P. (1973),  
Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, Penguin.
- CUQ, J-P. (1991),  
Le français langue seconde. Paris, Hachette.
- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2003),  
Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.  
Paris, Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- DABENE, L. (1994),  
Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.  
Paris, Hachette.
- DEPREZ, C. (1957),  
Les enfants bilingues : langues et familles. Paris, Didier.

- DUCROT, O. et TODOROV, T. (1972),  
Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris,  
Editions du Seuil.
- DULAY, H. et BURT, M. (1974),  
« Errors and Strategies in Child Second Language  
Acquisition » New York, TESOL Quarterly 8, p. 2
- ELLIS, R. (1997),  
Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University  
Press.
- FRIES, C. C. (1945),  
Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann  
Arbor, University of Michigan.
- FUCHS, C. et LE GOFFIC, P. (1992),  
Les linguistiques contemporaines. Paris, Hachette.
- GALISSON, R. (1980),  
D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues  
étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, Clé  
International.
- GALISSON, R., COINNIZ, A., DANNEQUIN, C., MAGARITO, M.,  
MOUCHON, J., PELFRENE, A., VIGNER, G. (1982),  
D'autres voies pour la didactique des langues. Paris, Hatier.

- GAONAC'H, D. (1991),  
Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris, Hatier/Didier.
- GERMAIN, C. (1993),  
Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire. Paris, Cle international
- GUIRAUD, P. (1955),  
La sémantique. Paris, PUF.
- HYMES, D. H. (1984),  
Vers la compétence de communication. Paris, Hatier-Crédif.
- KLEIN, W. (1989),  
L'acquisition de langue étrangère. Paris, Armand Colin.
- KRASHEN, S. D. (1981),  
Second Language Acquisition and Second Learning.  
Oxford, New York, Pergamon Press.
- KWOFIE, E. N. (2005),  
"Language: The Master Key to the Expression of Knowledge": In Kuupole, D. D. (ed) Use and Acquisition of Language and Culture: Effects on Human Society. .  
Takoradi, St Francis, P.6

- KUUPOLE, A. (2000),  
Image de langue française au Ghana : une étude de cas dans la Municipalité de Cape Coast. Unpublished Thesis  
University of Cape Coast, Cape Coast.
- LADO, R. (1957),  
Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Teachers. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- LERAT, P. (1983),  
Sémantique descriptive. Paris, Hachette.
- LYONS, J. (1978),  
Éléments de sémantique. Paris, Larousse.
- MOIRAND, S. (1990),  
Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris,  
Hachette.
- MOUNIN, G. (2004),  
Dictionnaire de la linguistique. Paris, PUF.
- MYERS, D. G. (1998),  
Psychology. New York, Worth Publishers.
- ODLIN, T. (1989),  
Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge, Cambridge University Press.

- O'NEIL, C. (1993),  
Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. Paris,  
Hatier/Crédif.
- PAULE, M. et WOODLEY, P. (1993),  
Les écrits dans l'apprentissage. Paris, Hachette.
- PORCHER, L. (1995),  
Le français langue étrangère. Paris, Hachette.
- PORQUIER, R. (1977),  
« L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives » In  
Etudes de Linguistique Appliquée. 25, pp. 23-43.
- ROULET, E. (1980),  
Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie  
intégrée. Paris, Hatier-Credif.
- SANTACROCE, M. M. (1999),  
Grammaire, Linguistique et Didactique du Français langue  
étrangère (FLE). Paris, Université de Paris-Sorbonne  
Nouvelle.
- (de) SAUSSURE, F. (1916),  
Cours de Linguistique générale. Paris, Payot.
- SCHOTT-BOURGET, V. (2003),  
Approches de la Linguistique. Paris, Nathan.
- SELINKER, L. (1969),  
« Language Transfer » : In General Linguistics, 9, pp. 69-92.

- SELINKER, L. (1972),  
« Interlanguage »: In International Review of Applied Linguistics 10, pp. 209-231.
- SHARWOOD, S. M. (1997),  
Second Language Learning : Theoretical Foundations.  
London, Longman.
- SKINNER, B. F. (1957),  
Verbal Behavior. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- TROUBETZKOY, N. S. (1970),  
Principes de phonologie. Paris, Éditions Klincksieck.
- VERONIQUE, D. (1997),  
Contacts de langues : Appropriation et Bilinguisme. Paris,  
Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III
- VIGNER, G. (2001),  
Enseigner le français comme langue seconde.  
Paris, CLE International.
- WAEC (2005),  
The Chief Examiners' Report on General Arts Programme  
SSSCE (French). Accra,
- WEINREICH, U. (1953),  
Languages in Contact. The Hague, Mouton.
- WEINREICH, U. (1970),  
Languages in Contact. The Hague, Mouton.

YIBOE, K. T. (2001),

Problèmes de transfert négatif de la langue première dans  
l'apprentissage du FLE : le cas de des apprenants au niveau  
SSS dans le District de Ho. Unpublished M. Phil. Thesis.  
University of Cape Coast, Cape Coast.

APPENDICE  
UNIVERSITY OF CAPE COAST  
DEPARTMENT OF FRENCH

TOPIC:

IMPACT DU DAGARA SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) : LE CAS DES APPRENANTS  
DAGARA EN SHS DE UPPER WEST REGION.

QUESTIONNAIRE

This questionnaire is designed to collect data on the impact of dagara in the learning and teaching of French as a foreign language. Students are kindly requested to be as sincere as possible in providing answers to the questions below. The marks of individual students in the written production do not have anything to do with their academic records. Students are however requested to attempt all the questions in the various sections.

SECTION A

DEMOGRAPHIC AND SOCIOLINGUISTIC BACKGROUND

1. Age.....
2. Sex: Male [ ] Female [ ] (tick the appropriate one).
3. Place of birth:  
Town.....District.....Region.....
4. Schools attended:  
Primary.....JSS.....SSS.....
5. How many languages do you speak? (List them in order of preference)  
I.....II.....III.....IV.....
6. Which of them do you speak and write perfectly? (List them in order of perfection)  
a) speak perfectly  
I.....II.....III.....IV.....

b) write perfectly

I.....II.....III.....IV.....

7. Do you speak dagara at home? (I) Yes (II) No

8.

Why?.....

9. How often do you speak dagara? (tick the appropriate one):

I) not at all (II) often (III) more often (IV) most often

10. Do you study dagara in school as a subject? (I) Yes (II) No

11. If yes how long have you been studying it? (I) 3years (II) 6years (III) 9years (IV) 12years

12. Do you learn French in school? (I) Yes (II) No

13. If yes how long have you been learning it? (I) 3years (II) 6years (III) 9years (IV) 12years

14. How do you find the learning of French? (I) Easy (II) Very easy (III) Difficult (IV) Very difficult

15. If difficult (or very difficult) in which areas do you have difficulty? (I) spelling (II) reading (pronunciation) (III) comprehension (IV) grammar

16. Are there other areas of difficulty. (I) Yes (II) No

17. If yes, name

them.....

18. If easy, which areas do you find easy?

.....  
.....

19. Suggest ways of making the learning of French (in Ghana) easy for you.

.....

## SECTION B

### Listening Comprehension Test

The following instructions are given to the candidates in English before the start of the test.

«The passage upon which this test is based will be read twice. In order to succeed in this test you must understand this passage: the right answers cannot be found by guesswork. You should therefore listen carefully to the two readings. The passage will be read to you for the first time. You will have 5 minutes to study the questions. The passage will be read to you for the second time, after which you will have 10 minutes to select the correct answers».

Comprehension passage

#### Un fils prodigue

Dans un royaume lointain vivait un vieux roi avec ses deux fils, Kwame et Dondo. En tant que fils aîné du roi, Kwame était le futur héritier du trône.

Kwame rêvait depuis longtemps de voyager aux quatre coins du monde. D'ailleurs, ses camarades d'enfance, déjà partis en ville, revenaient souvent en costume neuf et aux lunettes noires.

Cependant, il était interdit aux princes de quitter le royaume sans la permission des anciens. Un jour, Kwame a demandé l'autorisation pour partir en ville.

-Non, mon fils. Aller en ville, c'est aller gâcher sa vie, a lancé son père.

Plusieurs mois après, le jeune homme a demandé à nouveau de partir sous prétexte d'aller voir un camarade.

-Fort bien, a dit son père. Puisque tel est ton désir, tu céderas ton héritage à ton frère cadet. C'est la loi du royaume.

Se moquant de cette loi, notre ami s'est vite préparé pour son aventure et en un clin d'œil, le voilà, parti avec une caisse d'argent de son père.

Malheureux et souffrant, le roi a confié à Dondo un douloureux secret. Il allait bientôt mourir d'une maladie grave.

Pendant deux ans, le prince vivait dans l'abondance. Un jour, une femme mystérieuse lui a arraché toute sa fortune. Peu après, il vivait de mendicité. Comme la vie lui devenait dure et insupportable, il s'est décidé à rentrer pour demander pardon à son père. C'était trop tard, car il a appris que son père était mort. De plus, Dondo avait été couronné roi. Incapable de contenir son angoisse, le fils prodigue a perdu connaissance.

### SECTION C

#### Dictation

Instructions are given to candidates in English before the dictation is read.

The dictation will be read three times; the first for comprehension, the second for writing and the third for correction. The first reading will be at an ordinary pace: there will be no writing. Candidates will start writing during the second reading. Punctuation will be in French. Numbers involving dates (if any) will be in figures. Proper names will be spelt out in French.

For our research purposes, we will earmark the realization of the following sounds: [ ʒ, y, ø, œ, j, ɛ, œ̃, u ] in both the dictation and reading tests.

#### Dictation Passage

##### The angry hotelier

C'était le dernier du mois (le 14 juillet 1998), Omobari et son collègue sont arrivés dans l'hôtel de la ville, loin de notre village. Comme ils avaient faim à cause de la longue marche, la servante leur a apporté à manger. Quelques minutes plus tard, ils se sont dirigés vers la cuisine. Ils n'arrêtaient pas de parler au propriétaire de l'hôtel mais ils sont entrés immédiatement dans la cour.

L'homme paraissait très en colère. Quand les visiteurs essaient d'ouvrir la porte de la cuisine, le cuisinier s'est précipité pour la fermer. Quelle horreur ! Il tremblait de peur :

-Laissez-nous tranquilles, messieurs.

Les visiteurs ont répondu :

-Non, nous sommes des agents sanitaires et nous sommes venus examiner votre hôtel, s'il est propre ; sinon vous tous arrêtés.

-Cela ne vous regarde pas. Il vaut ne pas mêler à nos affaires.

## SECTION D

### Reading Test

Each candidate will be given between 5 and 10 minutes to read the passage.

### Reading Passage

#### Le pauvre paysan

Il était une fois un pauvre paysan malade qui habitait non loin de mon village. Il a cherché en vain la cause de la maladie.

Un jour, le pauvre est allé consulter un médecin dans son bel appartement en ville. La consultation terminée, et suivant les conseils de ses amis au village, il a glissé sur la table une pièce de cent francs. Il était sur le point de sortir du cabinet lorsque, de sa grosse voix, le médecin l'a appelé : -Monsieur ! Ne partez pas !

Le malheureux, qui avait probablement beaucoup travaillé pour avoir cette maigre somme, s'est retourné. Convaincu que le médecin allait certainement lui reprocher l'insuffisance de la somme, il ne pouvait pas s'empêcher de trembler un peu. Mais le médecin, lui, d'une voix de tonnerre, a crié :  
-Qu'est-ce que cela signifie ? Vous me donnez cent francs et vous n'attendez pas que je vous rende la monnaie !

En même temps, le médecin lui a glissé cinquante francs dans la main et lui a fait ses adieux.