

de l'apprentissage du français dans la classe :

quelques pistes syntaxiques

Notre objectif est à la fois pratique et limité. Il s'agit de nous interroger sur ce qui peut favoriser chez un élève africain l'apprentissage de la syntaxe du français.

fausses pistes

Nous pensons tout d'abord qu'un certain nombre d'idées doivent être rejetées. Par exemple :

1° Assimiler le statut et la fonction du français, quand il est langue officielle pratiquement utilisée par un nombre restreint de locuteurs, au statut et à la fonction d'une langue maternelle. En réalité, cette assimilation abusive n'est plus faite et n'est citée ici que pour mémoire. Dans la pratique pédagogique ne plus faire cette assimilation suppose que celui qui enseigne en français ait une ouverture sur les langues africaines.

2° Les élèves africains et les élèves français commettraient en gros les mêmes erreurs, « les problèmes seraient les mêmes ».

3° Toutes les difficultés des élèves africains seraient dues à l'influence de leur langue maternelle.

4° Les langues africaines seraient des « langues pauvres » aussi bien au niveau des éléments de relation que des possibilités d'abstraire et cette « pauvreté » se répercuterait sur l'apprentissage du français.

5° Les langues africaines seraient trop nombreuses et trop diverses pour qu'un enseignant soit à même de mieux enseigner le français en analysant certaines de leurs structures.

6° Considérer qu'une description comparée des langues pourrait se faire sur le modèle retenu pour la grammaire traditionnelle du français : des étiquettes comme « l'article » ou « le passé simple » ne sont absolument pas opératoires quand on compare des langues. (Il ne s'agit pas de rechercher des éléments d'après un modèle préétabli à partir de l'une d'elles mais d'observer l'organisation propre à chaque langue pour ensuite les comparer.)

7° Considérer que pour prévoir les difficultés des élèves, il suffirait de lire les études existantes. En fait, les descriptions actuelles, accessibles à des enseignants, ne rendent compte que du « système » des langues envisagées et entrent peu dans le détail des éléments sur lesquels les élèves achoppent. Ceci est vrai non seulement pour les descriptions syntaxiques des langues africaines, descriptions qui du reste n'existent qu'en nombre restreint, mais également dans une mesure importante quand il s'agit de la description du français.

pistes à suivre

1° Partir des fautes commises par les élèves pour essayer de les corriger et de les prévenir. Ne pas considérer la faute seulement dans son aspect négatif, l'utiliser parfois comme un tremplin vers l'expression juste, l'élève testant lui-même la validité de ce qu'il exprime.

2° A rapprocher du 4° — Voir quelles fautes s'expliquent par l'influence des langues maternelles. Avec un peu de technique et d'habitude les grands élèves seront les « informateurs » des professeurs.

3° A rapprocher du 4° — Voir ce qui correspond à des difficultés intrinsèques du français. Tenir compte notamment des « erreurs » commises par les français dans leur propre langue.

4° Essayer de pousser l'analyse des difficultés le plus loin possible à partir de l'hypothèse suivante :

- Il y a d'une part ressemblance partielle entre telle tournure du français et telle tournure de la langue maternelle.

- Il y a plus de difficulté au niveau du français.

Les exemples nous permettront de préciser ce que nous entendons par là.

5° Tenir compte aussi de ce qui passe sans difficulté en français. Voir ce qui est suffisamment ressemblant entre les langues envisagées pour le privilégier à un moment donné de l'apprentissage, en particulier au début.

Remarque : Il va sans dire que les travaux entrepris par les Centres de Linguistique Appliquée et les Centres Pédagogiques peuvent aider les enseignants sur de nombreux points. Il n'en demeure pas moins que, pédagogiquement, l'analyse des difficultés et des différences, en commun avec les élèves, dès que leur âge le permet, est particulièrement efficace.

quelques exemples

Les exemples retenus ici soulignent la diversité des analyses à envisager.

● Divergence complète entre le français et telle langue africaine

L'interprétation passe essentiellement par la langue africaine; prenons le cas de la comparaison :

Les points où le système d'une langue africaine est organisé de façon totalement différente du français sont nombreux (tons, classes, aspects verbaux, etc.).

Abordons-en un plus en détail : la comparaison (langue utilisée : bambara).

(1) Sékù mán ján ká Sám̄bà b́ (1)

1 2 3 4 5 6
Sékou n'est pas grand (et ne.. pas) vaut Samba
1 2 3 4 6 5
et ne vaut pas Samba

(1') Sékou n'est pas aussi grand que Samba

(2) à sòngó tún ká ǹgòn fìlò ká t̀m̀m̀n sísán kàn

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Son prix était facile [passait maintenant sur
1 2 [3 4] 5 8 9 10
autrefois et dépassait maintenant
6 7

(2') C'était moins cher autrefois que maintenant.

● Cas des difficultés qu'il faut analyser d'abord au niveau du français : très / trop / beaucoup.

Constater que souvent l'élève africain n'a pas cette différenciation dans sa langue ou qu'elle y est organisée de façon différente ne mènera pas loin.

Généralement on a un usage abusif de « trop ». La distribution des trois éléments peut rendre compte de cet usage.

- (1) Il va trop vite. Il est trop fatigué pour sortir.
- (2) Il y a trop de monde.
- (3) Il a trop travaillé.
- (4) Il y a beaucoup de monde.
- (5) Il a beaucoup travaillé.
- (6) Il est très fatigué. Il va très vite.

	Adjectif Adverbe	Nom	Verbe
Trop	+ (1)	+ (2)	+ (3)
Beaucoup	—	+ (4)	+ (5)
Très	+ (6)	—	—

Cette répartition ne résout pas tout (sens, limitation d'emploi). Mais elle a évidemment son intérêt pour

(1) mán se lit m̄, tún, t̄, etc., ka et mán sont des mots grammaticaux qui permettent de construire des énoncés adjectivaux : leur traduction par « est », « n'est pas » est une grossière approximation.

prévoir les exercices et, à un niveau plus avancé, pour analyser les difficultés.

● Erreurs semblables des élèves africains et des élèves français

Elles ne sont pas négligeables. Citons par exemple l'emploi de « dont », la construction de verbes comme « décider », l'interrogation indirecte du type « * je me demande qu'est-ce qu'il dit », etc. Là encore l'analyse part du français.

● Ressemblance partielle

Propositions coordonnées : Lorsque pour un élément donné, la structure du français et la structure d'une langue africaine sont partiellement identiques et partiellement différentes, les fautes commises par l'élève qui acquiert la langue française sont à proprement parler dues à une interférence entre les deux systèmes.

On constate, par exemple, très fréquemment des fautes dans le maniement des suites de verbes.

Ex. : * Les fillettes se tressent les cheveux et se mettre des boucles d'oreilles.

En bambara cette phrase serait :

(1) **mùsòdènnínw bé ù kũn dígí kà tlólanégéw dòn**

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧

Les fillettes tressent leur tête (et) se mettre

① ② ⑤ ③ ④ ⑥ ⑧

des boucles d'oreilles.

⑦

L'élément ⑥ - **kà** - coordonne les deux parties de l'énoncé et permet d'éviter la répétition du sujet et de la modalité verbale.

Si nous comparons cet énoncé au français :

(1') Les fillettes se tressent les cheveux et se mettent des boucles d'oreilles, nous constatons que les éléments **-et-** et **-kà-** entraînent :

	une coordination	la suppression du sujet	la suppression de la modalité verbale
et 1')	+	+	-
kà 1)	+	+	+

● Ressemblance partielle assortie d'une difficulté au niveau du français

En français des phrases comme : (1) C'est du pain / Ce n'est pas du pain, sont de même structure au morphème négatif près.

Au contraire pour : (2) J'ai du pain / Je n'ai pas de pain.

Dans les langues africaines qu'on ait affaire à (1) ou (2) les structures sont les mêmes au morphème négatif près. La tournure « * je n'ai pas du pain » est donc prévisible. De plus on a en français des phrases comme : « je n'ai pas demandé de la bière, mais du vin... »

● Réponse grammaticalement correcte mais de sens différent de celui qu'on attend

En classe un professeur demande à un élève avec une nuance de reproche :

« Tu n'as pas fini de bavarder ? »

Réponse de l'élève :

« Non, Monsieur »

Il veut dire en fait (son ton le prouve) :

« Il n'est pas vrai que je n'ai pas fini. »

Là encore il est probable que la réponse « Non », négation de l'élément négatif qui se trouve dans l'interrogation française, est due à la langue maternelle de l'élève. Toutefois, nous ne pouvons préciser comment, car nous n'avons pas d'exemple clair à proposer.

Nous tenons pourtant à citer cette tournure pour deux raisons :

— à cause de la difficulté au niveau du français où il existe des « interronégatives » où la négation n'a pas son sens plein (comparer : tu n'a pas fini ? / Tu as fini ?) et des interrogatives avec une véritable négation (pourquoi n'as-tu pas fini ?).

— et surtout à cause du risque de malentendu que comporte la phrase de l'élève. Il se peut qu'ici la communication ne passe pas et que la réponse de l'élève, prise à la lettre, soit jugée insolente, bien que grammaticalement parfaitement correcte.

● Ressemblances facilitantes : l'interrogation

La structure de la phrase interrogative dans certaines langues africaines peut nous amener à privilégier — en particulier au début de l'enseignement — certaines formes de l'interrogation en français. Ainsi en bambara la phrase interrogative se construit sans modification de l'ordre des éléments de la phrase canonique (ou phrase-type). Les phrases interrogatives :

(1) **i yé m̀n dùmú** (1)

① ② ③ ④

tu as mangé quoi ?

① ② ④ ③

(2) **mùsò bé f̀ni s̀n j̀l̀** (1)

① ② ③ ④ ⑤

La femme achète le pagne combien ?

① [② ④] ③ ⑤

se construisent comme les phrases canoniques affirmatives

(1') i yé kɪnɪ dʊmám (1)

① ② ③ ④

tu as mangé du riz

① ② ④ ③

(2') mùsò bé fíní sà̀n kɛ̀mɛ̀ (1)

① ② ③ ④ ⑤

la femme achète le pagne 500 F.

① [② ④] ③ ⑤

Ce type de construction interrogative se retrouve en français familier.

Comparer :

1 - 1' à : tu as mangé [quoi,
du riz ?

2 - 2' à : tu as acheté cette robe [combien ?
50 F

L'ordre des éléments de la phrase interrogative respecte l'ordre des éléments de la phrase canonique. On aura donc tout intérêt à commencer à enseigner l'interrogation dans ce registre de langue et à ne passer qu'ensuite à des types d'interrogation qui ajoutent un élément à la phrase canonique (type « est-ce que ») ou qui en modifient l'ordre des éléments (interrogation avec inversion).

Lorsqu'on utilise une ressemblance facilitante, il importe de savoir si cette ressemblance est totale ou partielle. Dans l'exemple que nous venons de voir, la ressemblance est : « en bambara comme en français familier, les éléments de la phrase interrogative sont dans le même ordre que les éléments de la phrase canonique »; mais la phrase canonique ne se construit pas de la même façon en bambara (sujet + modalité verbale + « c.o.d. » + verbe + autres compléments) et en français, l'élément facilitant que nous venons de citer ne pourra donc s'utiliser que si l'on a d'abord enseigné la phrase canonique française.

Par ailleurs, l'interrogation se marque en bambara par une courbe intonative descendante (sur le mot interrogatif et en fin de phrase), ce qui n'est pas le cas en français.

● Différences entre les langues africaines

Il serait faux de penser que toutes les langues africaines ont la même structure ou des structures proches. Un certain nombre de difficultés que rencontrent les élèves qui acquièrent la langue française seront donc différentes selon leur langue maternelle.

Ainsi dans le maniement de la négation, une étude portant sur sept langues africaines (1) montre que seules deux langues sur sept (le moré et le gouro)

marquent la négation par un morphème discontinu qu'on peut rapprocher du français soutenu (ne... pas). On peut s'attendre à ce que les élèves qui ont l'une de ces deux langues comme langue maternelle ne fassent pas de faute dans le maniement du « ne... pas »; nous avons pu vérifier ceci pour les élèves mossi (langue moré).

Cette même étude montre que trois de ces sept langues (l'adioukrou, le gbã et le baoulé) excluent l'utilisation de « quelques » et de « un peu » de leurs phrases négatives; les autres, dont le moré, permettant l'utilisation de ces éléments à la forme négative; or les fautes du type « * je n'ai pas un peu de miel » ou « * je n'ai pas quelques oranges » sont, à première approximation, aussi fréquentes chez les élèves ayant comme langue maternelle l'une de ces trois langues que chez les autres.

Ceci nous amène à penser qu'il faut tenir compte non seulement des différences syntaxiques entre les langues africaines, mais aussi des différences qui existent entre les communautés qui les utilisent : en effet la communauté mossi (langue moré) reçoit peu d'influences linguistiques extérieures et possède une population scolaire relativement homogène, tandis que les communautés qui utilisent l'adioukrou, le gbã et le baoulé sont beaucoup plus soumises à des influences linguistiques extérieures, provenant en particulier de langues véhiculaires.

conclusion

La diversité des analyses des causes d'erreurs (analogies, ressemblances partielles, non-généralisation d'une construction à l'intérieur d'une seule langue...) rend d'autant plus utile la comparaison syntaxique. Mais il est clair qu'il faut ici souvent sortir de la définition étroite de l'interférence comme elle est abordée dans le même numéro à propos de la phonétique.

Ce qui apparaît au niveau de l'organisation syntaxique des langues correspond aux réalités qu'elles expriment dans toutes leurs richesses et leurs nuances. Les analyses des ressemblances, des différences, des langues en elles-mêmes sont autant de jalons pour une meilleure compréhension. Et cela dépasse de beaucoup le cadre de la communication en milieu scolaire.

André LAMY
Joël DELOUX

(1) *Annales de l'Université d'Abidjan*, 1971, série H, IV, fascicule I, p. 143 à 150.