



REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DE TRADUCTOLOGIE



FLALY

REVUE FLALY No3,
2EME SEMESTRE
MOIS: DECEMBRE 2017
ISSN: 2519-1527

EDITORIAL

Un nombre important d'articles parviennent de plus en plus pour publication. Les auteurs viennent d'horizons universitaires divers. Le numéro 2 Flaly est là, dans sa diversité thématique et dans sa richesse gnomique. C'est la preuve de l'écho scientifique favorable de cette revue.

Neuf (9) articles composent ce deuxième numéro. Parmi les sujets abordés, on y compte, outre la linguistique anglaise : la linguistique française et générale, la didactique et la traductologie. Cela témoigne de l'ampleur des innovations thématiques et de l'évolution des théories et méthodes.

Flaly poursuit ainsi allègrement le savoir, qui ne se renouvelle pas, mais qui avance contre vents et marées.

Abolou Camille Roger
Professeur des Universités

REVUE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE DES LANGUES ET DE TRADUCTOLOGIE

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de Publication : Mr Dahigo Guézé Habraham Aimé, PhD, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara de Bouaké

Comité de rédaction

Rédacteur en chef : Mr Kpli Yao Kouadio Maître de conférences, UFHB Cocody

1^{er} Secrétaire : Mr Toh Zorobi Philippe, Maître de conférences, U.A.O de Bouaké

2^{ème} Secrétaire : Mr Sekongo Gossouhon, Maître de conférences, U.A.O de Bouaké

Membres : Dr Konaté Moïse, Maître Assistant, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

Dr Tra Bi Semi, Assistant, Université FHB de Cocody

Trésorier : Mr Soro Siéllé, Doctorant, U.A.O

Chargé des relations extérieures : Dr Agba Yoboué Kouamé, Maître Assistant

Chargé de production : Mr Traoré Sourou, Doctorant, U.A.O de Bouaké

COMITE SCIENTIFIQUE

Président : Professeur Abolou Camille Roger, Sociolinguistique, Université Alassane Ouattara de Bouaké

Directeur : Professeur Kouassi Jérôme, Didactique de l'Anglais, Université de Cocody

Membres :

1/ Professor John Wiredu, PhD, Linguistique, Université de Legon, Ghana

5/ Professeur Koné Issiaka, Sociologue, Université Alassane Ouattara de Bouaké

6/ Professeur Fié Doh Ludovic, Philosophie, Université Alassane Ouattara de Bouaké

8/ Professeur Kouassi Magloire, Grammaire et linguistique du français, Université Alassane Ouattara de Bouaké

9/ Professeur Irié Bi Gohi Mathias, Grammaire et linguistique du français, Université Alassane Ouattara de Bouaké

10/ Mr Dahigo Guézé Habraham Aimé, PhD, Maître de conférences, Didactique de l'Anglais Université Alassane Ouattara de Bouaké

11/ Mr Kpli Yao Kouadio, Maître de conférences, Linguistique, Université FHB

12/ Mr Silué Sassongo Jacques, Maître de conférences, Solinguistique, Université FHB

13/ Mr Kouamé Abo Justin, Maître de conférences, Linguistique, Université FHB

14/ Mr Toh Zorobi, Maître de conférences, Linguistique, Université Alassane Ouattara de Bouaké

15/ Mr Lalbila Yedo, PhD, Maître de conférences, Traductologie, Université de Ouagadougou


16/ Mr Sekongo Gossouhon, Maître de conférences, Linguistique, Université Alassane Ouattara de Bouaké

CONTACT :

Dahigo Guézé Habraham Aimé Cel : 02037540/ 49503077

E-mail : guez61@gmail.com

DIDACTIQUE

 **L'ECART DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES ERREURS INTRALINGUALES DES APPRENANTS BURKINABE DU (CM2).6** Florentine AGBOTON / Sénon KANAZOE

LINGUISTIQUE

LE SÉMANTISME ADVERBIAL DANS LES RAPPORTS INTERPHRASTIQUES.24 KOUASSI Kouakou Roland

L'USAGE DES STEREOTYPES DANS LA COMMUNICATION. VERS UNE RESEMANTISATION LEXICALE ?.35 Ambemou Oscar DIANE

L'INSERTION PHRASTIQUE CHEZ LA FONTAINE : ASPECTS GRAMMATICaux ET ESTHÉTIQUES D'UNE CONSTRUCTION « ACCESSOIRE ».47 Kei Joachim

ANALYSE STYLISTIQUE DES TECHNIQUES DE LA CARACTERISATION SUR FAMA, SALIMATA ET MARIAM DE LES SOLEILS DES INDEPENDANCES (1970) DE AHMADOU KOUROUMA.59 Moussa COULIBALY

A PROPOS DES UNIVERS DE CROYANCE DANS LE PROCESSUS INTERACTIF. 74 Dr Zadi Esther Gisèle Epse Gouaméné

LES RELATIONS DE DEPENDANCE, D'INTERDEPENDANCE ET D'INDEPENDANCE DANS LES CONSTRUCTIONS PHRASTIQUES COMPLEXES DU DADJRIWALE.86 ndre-damanan@hotmail.fr

FIGURE DE REPETITION ET CONNOTATIONS DE LA NOTION DE PAGNE CHEZ AHMADOU KOUROUMA.100 Emile VE

L'ENONCE VERBAL EN GBAYA. 113 Dr Séraphin-Personne FEIKERE

DIDACTIQUE

**L'ECART DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES
ERREURS INTRALINGUALES DES APPRENANTS BURKINABE DU (CM2).**

Florentine AGBOTON

Maître – assistant en linguistique et
Didactique des langues

floagboton@yahoo.fr

Université d'Abomey – Calavi
BENIN

Sénon KANAZOE

Maître-assistant en grammaire
française

kanazoe1senon@yahoo.fr

Université Ouaga I Pr Joseph
KI-ZERBO

BURKINA FASO

Résumé

Cette étude porte sur l'analyse des erreurs intralinguales commises en production écrite par des apprenants des classes du cours moyen deuxième année (CM2) de la Circonscription d'Education de Base (CEB) de Saaba. Elle vise à d'identifier les erreurs des élèves du CM2, à rechercher les causes justificatives de leurs erreurs et à proposer des remédiations appropriées. Partant de l'analyse des erreurs dans une approche constructiviste, l'étude propose une démarche de traitement des erreurs qui met l'accent sur la détermination des sources des erreurs des apprenants et de leurs significations. A partir de la question : Comment considérer les erreurs des apprenants pour mieux les gérer ?, nous proposons aux enseignants des langues une démarche pédagogique où l'erreur, dans sa conception nouvelle, est considérée, selon J-P. Astolfi (1997), comme « un outil pour enseigner », « un tremplin », « un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves ». Afin de constituer un corpus sur lequel fonder notre analyse, nous avons procédé à la collecte de données sur la base d'entretiens avec les apprenants, les enseignants et quelques parents d'élèves et d'un test de production écrite.

Mots-clés: *Erreur, pédagogie de l'erreur, erreurs intralinguales, remédiation,*

Production écrite.

Abstract

This study focuses on the analysis of intralingual errors made in written production by learners of the CM2 classes of Saaba's Basic Education Circumference (CEB). It aims at identifying the errors of the pupils of the CM2, to look for the causes justifying their errors and to propose appropriate remedies. Starting from the error analysis in a constructivist approach, the study proposes an error-handling approach that focuses on identifying the sources of learner errors and their meanings. From the question: How to consider the errors of learners to better manage them?, we propose to language teachers an educational approach where the error, in its new conception, is considered, according to J-P. Astolfi (1997), as "a tool for teaching", "a stepping stone", "an index of how the learning process works and as a valuable witness to identify students' difficulties". In order to constitute a corpus on which to base our analysis, we proceeded to the collection of data on the basis of interviews with the learners, the teachers and some parents of students and a written production test.

Keywords: Error, pedagogy error, intralingual errors, remediation, written production

Introduction

La problématique de l'évaluation des apprentissages d'une langue seconde ou étrangère, a toujours été une source d'angoisse et pour les évaluateurs et pour les apprenants en raison de la diversité des approches pédagogiques. C'est la raison pour laquelle les spécialistes du domaine s'échinent à trouver les causes imputables aux productions déviantes des apprenants et les thérapies appropriées à leur administrer.

Et si pendant longtemps, l'analyse contrastive, malgré les insuffisances constatées, a été l'étalon de mesure des difficultés linguistiques des apprenants en apprentissage d'une langue non maternelle, il est de plus en plus reconnue la pertinence de l'analyse des erreurs dans l'appréciation des productions orales et écrites des apprenants aujourd'hui. C'est sans doute dans cette perspective que, depuis le milieu du vingtième siècle, les enseignants et surtout les évaluateurs s'appuient sur les erreurs produites par les élèves comme un indice devant leur permettre de dégager de nouvelles pistes de pratiques pédagogiques susceptibles de les amener à proposer des mesures correctives portant sur l'élaboration de nouveaux matériaux didactiques.

L'écart ou l'erreur s'appréhende en opposition à la norme qu'E. Genouvrier et ses alliés définissent comme « l'ensemble des prescriptions ressenties pour que le texte soit considéré comme correct »¹. Le terme norme recouvre plusieurs sens. Son sens objectif décrit ce qui est normal, régulier. Dans la langue française, l'enseignant rectifie une mauvaise production d'un apprenant en se référant à la norme de cette langue. C'est donc dire que toute langue repose sur une norme qui la distingue d'une autre.

Problématique

Dans de nombreuses écoles du Burkina notamment les écoles de la circonscription d'Education de base (CEB) de Saaba et plus spécifiquement dans les classes de CM2 qui nous servent de cadre d'étude, nous avons constaté à la lecture des devoirs de rédaction et d'orthographe (dictée) que les apprenants rencontrent d'énormes difficultés et d'égarements dont les plus significatifs sont les incorrections syntaxiques, morphologiques, lexicales. Plutôt que d'être une source de frustrations de la part des apprenants et surtout de leurs enseignants, elles doivent se poser comme un baromètre, un indice de difficultés devant les amener à mieux réfléchir sur les stratégies d'apprentissage et sur les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants. Et même si l'objectif assigné à l'enseignant n'est pas de former des Académiciens, il n'en demeure pas moins que ce dernier, par son action, doit conduire ses apprenants à un degré de maîtrise et de maniement correct de cette langue.

Objectif de l'étude

¹ E. GENOUVRIER et al. (1972 :24)

Au moment où tout le monde s'accorde à reconnaître que l'enseignement / apprentissage de la langue française joue un rôle déterminant dans l'acquisition des autres disciplines, en raison de son instrumentalité et de sa transversalité, la tâche de l'enseignant est repérer les erreurs et de les corriger.

L'évaluation de l'activité de production écrite proposée nous permettra de relever quelques erreurs orthographiques et syntaxiques mais surtout de procéder à leur analyse en vue de proposer quelques solutions. Le choix de cette thématique d'étude répond à une préoccupation, celle d'apporter notre modeste contribution à l'édification d'une éducation de qualité. Il s'agira concrètement d'identifier les erreurs commises par les apprenants en vue d'améliorer la prestation des enseignants et le rendement des apprenants du CM2 en expression écrite.

Il s'agit concrètement d'identifier les erreurs commises par les apprenants en vue d'améliorer la prestation des enseignants et le rendement des apprenants du CM2 en expression écrite.

En nous basant sur l'analyse des erreurs selon les constructivistes, nous articulons le travail autour des points suivants : La première partie intitulée cadre théorique et méthodologique nous permettra de présenter la problématique et la méthodologie. La deuxième partie portera sur les erreurs grammaticales, lexicales et les inclassables, celles relatives à la ponctuation et à la présentation graphique. Quelques exemples seront tirés du corpus en guise d'illustration et seront corrigés suivant l'écart identifié. Les écarts étant classés par catégorie, ne seront corrigés que ceux qui sont soulignés parce que correspondant à la catégorie en question. La troisième partie abordera les solutions de remédiation et fera quelques propositions les attitudes que l'enseignant doit adopter dans ses pratiques de classe et surtout par rapport à la démarche corrective.

L'étude se base sur l'hypothèse suivante : la prise en compte des principes pédagogiques préconisés dans les approches communicatives favorise l'apprentissage cognitif et l'évaluation objective de la langue-cible.

1. Approche théorique et méthodologique

Cette première partie nous permet clarifier la notion d'erreur à la lumière de la théorie de la pédagogie de l'erreur dans l'approche communicative, et de préciser la méthodologie de recueil de données utilisée.

1.1 Le statut de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants commettent inévitablement des erreurs qui nécessairement doivent retenir l'attention des parents. Mais depuis l'avènement de l'approche communicative basée sur le constructivisme, les erreurs sont différemment prises en charge par les approches pédagogiques. Ainsi dans l'histoire de l'évolution des approches

d'enseignement en didactique des langues, Cl. Germain (1993)² informe du changement qu'a connu le statut de l'erreur :

- De la fin du XIXe au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses des apprenants ; - De 1940 à 1960, l'erreur n'est pas tolérée et doit être exclue de l'apprentissage ; l'erreur
- De 1960 à nos jours, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage » (cité par Marquillo Larruy, 1993, 56-57).

La conception négative a cédé le pas à la conception positive des écarts dans l'apprentissage d'une langue étrangère. J-P. Astolfi (1999 : 32)³ souligne que les recherches en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à des sanctions, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves »

1.2 L'analyse des erreurs en production écrite

Dans une perspective constructiviste, il est normal que l'erreur soit considérée comme une étape transitoire dans la construction des connaissances. Selon Corder S. Pit : 1980)⁴, contrairement à la faute qui relève de la performance, « l'erreur relève de la compétence transitoire de l'élève et serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses » (cité par C. Puren & alii (1998 :197)⁵ et J-P. Robert propose de classer les erreurs en deux grandes catégories :

- « - Les erreurs de compétence, récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires,
- les erreurs de performance, occasionnelles, assimilables à la faute, que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère » (2008 : 39)⁶.

Les erreurs qui nous concernent dans ce travail sont les erreurs de compétence. Elles font partie du processus d'apprentissage.

En didactique des langues, en situation de production écrite, le traitement et l'utilisation des erreurs à l'écrit et à l'oral sont très utilisés surtout dans les travaux sur l'acquisition des langues. En effet, l'étude des processus d'acquisition et le développement de la psychologie ont mis en évidence que toutes les erreurs que commettent les apprenants d'une langue étrangère ne sont pas imputables à la langue maternelle mais au processus d'apprentissage lui-même. Selon J-P ;

² Cl. Germain, (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris, Clé internationale

³ J-P., Astolfi, (1999), Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui. Paris, INRP.

⁴ Corder Samuel Pit (1980), « dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », langages, avril, n° 57, p.27

⁵ C. Puren, & alii, (1998), Se former en didactique des langues, ellipses / édition marketing

⁶ Robert, J.P, (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, OPHRYS, 224p

Cuq (2003, 139)⁷ « en didactique des langues, on désigne par « interlangue la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné ». Les erreurs sont la preuve que l'apprenant est en train d'apprendre, le système linguistique est en train de se mettre en place.

C'est pourquoi, en pédagogie de l'erreur, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel, d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation ; ainsi les erreurs ne sont plus ressenties comme négatives, mais comme un moyen d'apprendre et de progresser.

1.3 La méthodologie de recueil de données

Pour réaliser le travail, nous avons mené une enquête dans la circonscription d'Education de base (CEB) de Saaba dans cinq (05) écoles : Boudtenga, Googhin, Saaba "B", Sana Hyppolyte, Naaba Yemdé avec les effectifs suivants :

- 37 enseignants desquels on dénombre 5 enseignants sans qualification professionnelle, soit un taux de 13,51% et 32 avec qualification professionnelle, soit un pourcentage de 86,48% ;

- les élèves sont au nombre de 1654 tout cours confondu. Parmi ces élèves, on dénombre 256 du cours moyen deuxième année (CM2).

Nous avons soumis les apprenants du cours moyen deuxième (CM2) de la circonscription d'Education de base (CEB) de Saaba à une épreuve de production écrite. A partir de cette activité, les apprenants ont à réfléchir et à traiter le sujet de suivant : « *Tu es l'heureux gagnant de dix millions de FCFA à la loterie nationale. Dis ce que tu ressens et ce que tu feras avec cette grosse somme* ».

Nous avons privilégié cet exercice parce qu'il permet de vérifier non seulement la manière dont l'apprenant traduit sa pensée et ses sentiments par écrit mais aussi et surtout parce que le test de rédaction donne des indications précises sur le niveau et le degré de maîtrise des acquis du mécanisme des structures grammaticales et orthographiques. Cet exercice, nous a permis d'avoir un échantillon assez représentatif des écarts linguistiques qui seront classés suivant le type d'erreur commis par les apprenants avant d'être analysés et interprétés. Ainsi, vingt (20) copies de rédaction par classe, soit cent (100) au total pour l'ensemble des cinq(5) écoles, ont été prélevées pour les besoins d'analyse. Les résultats de l'analyse des erreurs, renseigneront sur des erreurs récurrentes des élèves à la fin de leur parcours dans ce cycle. Une évaluation de leurs constructions fautives permettra d'attirer l'attention, en amont du parcours secondaire, sur le déficit manifeste de la compétence grammaticale des élèves enquêtés.

Quels sont les sources d'erreurs relevées dans les productions écrites des élèves ?

⁷ J-P. Cuq et I. Gruca (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international.

2. Détermination de la « source » des écarts relevés et leurs implications

Ce point sera essentiellement consacré à la détermination des différentes « sources » des écarts enregistrés.

2.1 Erreurs grammaticales morphologiques

On rangera ici les erreurs grammaticales morphologiques portant sur le désaccord en genre, en nombre, en personne et les écarts portant sur les marques des mots, entraînant un changement de fonction et/ou catégorie grammaticale du terme.

2.1.1 Désaccord en genre

L'inexistence de cette marque particulièrement en mooré, langue maternelle majoritaire du Burkina Faso, fait que certains apprenants font de très graves confusions dans le respect de cette réalité dans la langue française ; cet état de fait peut avoir pour origine soit la méconnaissance de la règle d'accord soit la non maîtrise des leçons d'orthographe.

GG10 : Quel *chance d'avoir beaucoup d'argent !* (Quelle)

KP12 : tout _ la famille était content _ fou de joie/ toute, contente, folle

2.1.2 Désaccord en nombre et de personne

Ces écarts linguistiques résulteraient de la non maîtrise des règles d'accord du pluriel. Il y a pour certains écarts la notion de quantification qui habite les apprenants.

AN1 : Tout le monde me regardaient et je riais / regardait

PO10 : *Quand j'arrive à la maison* tout la famille dansaient et chantaient / toute, dansait, chantait

Deux apprenants ont laissé entendre que lorsqu'on dit « toute la famille » « tout le monde », il y a plusieurs personnes, il y a une notion de quantité plurielle si bien qu'ils ne comprennent pas pourquoi on utilise la marque du singulier.

AN7 : Tout le monde dans la famille sont autour de la maison de la loterie / est

AN15 : Je leur ont offert 50 000F/ ai

2.2. Erreurs grammaticales de structure

Il s'agit de tournures où la structure de l'énoncé n'est pas en cause mais refusée par l'usage qui, dans le contexte, en préfère un autre. Plus particulièrement, il s'agit d'écarts de valeur sémantique des éléments grammaticaux.

2.2.1 Choix erroné de prépositions

Ces choix fautifs sont consécutifs à la méconnaissance des valeurs sémantiques des prépositions.

GG4 : *C'était en mois de mai / au*

Il s'agit aussi de la non maîtrise du principe de contraction et /ou de l'ignorance ou de la méconnaissance du genre des noms que ces écarts déterminent.

AN12 : *Mais grâce à le bon dieu. /au*

2.2.2 Choix erroné des déterminants du nom

Ils trouvent leur explication dans la confusion dans l'accord des déterminants.

KP1 : *J'aimerais gagner **cette l'argent** / cet argent.*

Ils trouvent leur origine aussi dans la non maîtrise des mécanismes de leur distribution et de leur contraction.

AN8 : *On a acheté de cimats et des sacs du mil/du ; de ;*

2.2.3 Choix erroné des temps et voix verbales

Ces écarts trouvent leur présence dans les productions écrites des apprenants de CM2 à cause de la non maîtrise des différentes désinences verbales et leur distribution.

AN6 : *Ils disent encore que je ne vais pas avoir / disent*

Ces écarts résultent aussi de la confusion des principes qui régissent l'usage des verbes pronominaux et la concordance des temps.

KL19 : *Quand quelqu'un me voit il me saluait / voyait*

2.2.4 Confusion infinitif – participe passé

Ces confusions seraient liées, disons-le tout de suite, à la non maîtrise des mécanismes qui commandent l'usage différencié de l'infinitif et du participe passé.

KP9 : *Elle m'a dit de revint le lendemain / revenir*

Ces confusions pourraient être aussi liées au non maîtrise de la conjugaison aux temps composés et à la transposition des schèmes propres aux sociolectes et aux langues maternelles des apprenants.

KL3 : *Je l'ai s'est montrer mon gros lot/ leur ai montré*

2.2.5 Ordre des éléments tolérés mais maladroits et expressions indécentes

Ces maladresses trouveraient leur source dans le fait de penser et construire des schèmes dans la langue première, donc maternelle avant de les traduire en français. Cette attitude fait que les apprenants sont amenés à reproduire les schèmes et les structures de leur langue maternelle en français sans toutefois se soucier de leur acceptabilité.

GG5 : *Moi et mes parents poussons des cris de joie/ mes parents et moi.*

AN2 : *Après moi seul je suis allé dans une boutique / Je suis allé seul*

3. Erreurs lexicales absolues (Formes écrites inexistantes) et erreurs grammaticales morphologiques, (incorrections morphologiques)

Ces écarts graphiques s'expliqueraient par la non maîtrise des règles d'orthographe ; ce qui amène les apprenants à s'adonner à des transpositions phonétiques et non phonologiques.

PO21 : *Il la dit d'acore/ Il lui dit d'accord.*

La complexité relative et le caractère non systématique de l'orthographe de la langue française rendent son apprentissage plus ou moins difficile.

GG11 : *j'ai déssidé... / J'ai décidé...*

La présence d'un tel écart est due à l'indolence notoire et à la démission des apprenants.

PK21 : *Je dit qua-tu maman / je dis qu'as-tu maman*

Les apprenants ont tendance à simplifier l'orthographe et ils écrivent les mots comme ils l'entendent.

KL11 : *J'enlève les numéros au wasare /.... au hasard*

4 Erreurs grammaticales de structures, absolues et qui sont commises à l'intérieur d'une proposition

Il s'agit des écarts occasionnés par le non-respect des schémas syntaxiques selon lesquels s'organise obligatoirement tout énoncé du français.

4.1 Erreurs d'emploi d'éléments grammaticaux

Il s'agit des confusions notoires entre « à » préposition et « a », auxiliaire, entre « où », pronom relatif et « ou » conjonction de coordination.

GG18 : Moi et ma mère ne savoir ou aller pour crier notre joie/ Ma mère et moi ne savons pas où aller pour crier notre joie.

4.2 Les omissions

L'inattention, la distraction et/ou le manque de concentration seraient à l'origine de la présence de ces types d'écarts sur la production écrite des apprenants.

En effet, nous avons constaté au cours des visites de classe qu'à peine l'enseignant a donné un exercice que, sans se donner la peine de s'accorder un petit temps de réflexion, les apprenants se mettent à donner des réponses et quelquefois même ils ne se donnent même pas la peine de relire leurs copies.

GG22 : Je savais même x je ferai avec cette somme / je ne savais même pas ce que je ferai avec cette somme.

4.3 Les termes en trop

Il s'agit là de la tautologie résultant de la traduction littérale de la langue maternelle. On pourrait aussi les imputer à la farouche envie de mieux faire et le souci de précision qui conduisent l'apprenant à l'expression inutile dans son devoir. Ces phénomènes auraient pour origine une conséquence de la méconnaissance de l'équivalence de certains termes et de la baisse de la vigilance.

GG28 : Un jour je suis sorti déword / Un jour je suis sorti.

5. Erreurs lexicales relatives au sens (impropriétés sémantiques) et erreurs lexicales relatives aux formes (impropriétés graphiques)

Ce sont des écarts d'interférence résultant de la complexité relative de la langue française qui comporte en son sein bon nombre d'homonymes et d'items de sens quasi-identiques mais très nuancés dont il faudra nécessairement connaître afin de se mettre à l'abri de tout usage impropre

GG13 : Je fus un élevage de ports/ je fais un élevage de porcs.

KP19 : *La radio m'a dénoncé que j'ai gagné* / la radio m'a annoncé que j'ai gagné.

AN10 : *J'ai payé de belles robes* / J'ai acheté de belles robes.

6. Erreurs lexicales absolues orales (formes inexistantes)

Il s'agit là de passages éloignés des modèles normaux de la langue où l'interprétation et les tentatives de rétablissement du texte paraissent hasardeuses. Sont inclus dans ce type d'écart :

- les énoncés grammaticalement corrects mais aberrants ;
- les énoncés interprétables et grammaticalement incohérents.

Plusieurs facteurs pourraient justifier leur présence. Il y aurait d'une part la méconnaissance du rôle et le non-respect des éléments de la ponctuation qui portent préjudice à la structure syntaxique et à la cohérence des idées véhiculées par la phrase.

GG3 : *Les chiffres étaient les mêmes et j'ai gagnés étaient les mêmes et j'ai gratté et j'ai gagné.*

7. Erreurs grammaticales de structures entre propositions

Il s'agit des écarts affectant les relations entre plusieurs propositions d'une séquence, juxtaposées, coordonnées ou subordonnées. Ce sont des écarts portant sur les éléments qui s'accordent entre eux dans des propositions successives. Sont traités comme tels les écarts linguistiques du type :

- 1- La concordance entre les verbes ;
- 2- Les nominaux (pronom de rappel, concordance des temps)

7.1 La concordance des temps et les autres formes verbales

Ces écarts auraient pour source la complexité relative de la langue française et les attitudes des apprenants eux-mêmes. Généralement dans les phrases française à plusieurs verbes, le temps des verbes de la ou des propositions subordonnées dépend du temps de celui de la proposition du verbe de la proposition principale mais aussi de leurs différentes connotations temporelles.

GG18 : *J'ai donné une petite somme à maman pour qu'elle fait du commerce* / j'ai donné une petite somme à maman pour qu'elle fasse du commerce.

PO41 : Quand je suis arrivé à la maison je suis content et je ris / Quand je suis arrivé à la maison j'étais content et je riais.

La tendance à la simplification et les difficultés dans l'arrimage des auxiliaires aux verbes pourraient aussi expliquer la présence de ces écarts.

KL24 : J'ai parti à la maison/Je suis parti à la maison simplification

7.2 Pronoms de rappel

Il s'agit de répétitions, d'omissions ou de confusions dans leur usage qui pourraient être liés à l'ignorance de leurs valeurs sémantiques et dans une certaine mesure à la négligence, à l'inattention ou à la distraction.

PO27 : Je *l'ai s'est* montrer mon lot / leur ai montré

8. Erreurs grammaticales morphologiques absolues graphiques

Ces écarts ne se distinguent des écarts précédents que par leur caractère oral. La diversité des désinences nominales et verbales, la méconnaissance des formes participiales de certains verbes, la reproduction de termes et expressions sociétales sans se préoccuper de leur acceptabilité sont la source de ces écarts.

GG33 : Les chevaux commencent à courir/ Les chevaux commencent à courir.

KP2 : Je suis contente parce qu'il m'a offrite la VTT / Je suis contente parce qu'il m'a offert le VTT.

9. Erreurs grammaticales de structure, commises entre propositions liées par un rapport de subordination

Il s'agit d'écarts entre propositions liées par un rapport de subordination. Sont traités dans cette rubrique les écarts suivants :

- les subordonnants (choix fautif, addition, omission);
- les discours direct/indirect (confusion entre les deux discours, introduction défectueuse, inadéquation temporelle, pronominale).

Ces usages incorrects de subordonnées et de locutions conjonctives auraient pour source une méconnaissance de leur valeur sémantique. Il pourrait aussi s'agir d'écarts consécutifs à la non maîtrise du jeu du discours et à l'influence du milieu linguistique

GG13 : *Le maître me dit que d'aller appeler mes parents.*

KGL10 : *Le gardien de la loterie m'a demandé que viens-tu faire ici ?*

10 Erreurs grammaticales de structure, commises entre propositions liées par un rapport de coordination

Il s'agit d'écarts portant essentiellement sur les coordonnants : réalisation fautive ou absence là où ils sont nécessaires. Cette réalisation fautive serait liée à une méconnaissance des valeurs qu'ils expriment à savoir :

- et, ou, avec, aussi... pour l'addition ;
- mais, au contraire, cependant, pourtant... pour la soustraction ;
- enfin, aussi, donc... pour la conclusion

11 Erreurs grammaticales relatives à la structure, commises entre propositions et relatives à la ponctuation

Ces écarts relèvent de la méconnaissance de leur importance dans la phrase. Interrogée, la quasi-totalité des apprenants a été incapable de nous donner le rôle que joue la virgule dans une phrase encore moins dans leur production.

On pourrait aussi accuser le système d'évaluation qui privilégie la correction des idées au détriment de celle de la langue.

Pour y remédier, il faudrait leur réapprendre que la ponctuation est un ensemble de signes qui servent à séparer des éléments d'une phrase ou des phrases afin de clarifier le texte. Qu'ils sachent que la présence de la ponctuation exprime une idée précise à savoir :

- un arrêt de voix, une pause par la virgule ;
- la fin de la phrase déclarative par le point.

12 Présentation graphique

Il s'agit d'une utilisation maladroite de certaines formes dans le discours écrit notamment les chiffres et les symboles d'abréviation entre autres.

Le recours aux chiffres se fait soit par ignorance de leur transcription phonologique soit par indifférence.

AN1 : *Il demande combien vend ce mobylette et on lui dit que la mobylette se vend à 400 000 F, il donne l'argent.*

Et à défaut de pouvoir juguler ces difficultés ou tout au moins de les amoindrir, l'Etat burkinabé a mis en œuvre un nouveau outil, *Le plan d'amélioration* qui se veut valorisant et pour le corps enseignant et pour l'encadrement, en lieu et place de la traditionnelle visite de classe traumatisante et humiliante pour l'enseignant et franchement contre productive pour l'enseignement.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est bon de savoir quelles sont les raisons qui ont présidé à une réorientation de l'encadrement pédagogique au Burkina Faso.

2. Les grandes orientations

Les deux orientations formalisées de l'approche sont :

- Utiliser davantage les données sur le rendement scolaire comme source d'informations pour améliorer la qualité de l'enseignement ;
- Fournir aux enseignants un soutien plus approprié pour les valoriser et les motiver davantage dans leur travail d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Une rapide analyse de ces orientations fait ressortir que toute action d'amélioration de la qualité de l'enseignement devra plus se baser sur des données fiables relatives aux acquis des apprenants.

Par ailleurs, la deuxième orientation place les enseignants au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'implication la plus évidente pour les encadreurs pédagogiques dans ce contexte est d'amener le corps enseignant à prendre conscience de son rôle historique et de créer pour lui les meilleures conditions de valorisation et de motivation.

Après l'analyse des productions orales, écrites et pratiques des apprenants, le plan d'amélioration s'élabore par la recherche des actions les plus appropriées et les plus pertinentes pour éliminer les causes identifiées des erreurs.

Une autre étape délicate de l'élaboration du plan d'amélioration est la détermination du calendrier de son exécution qui doit tenir compte des actions à entreprendre, de l'ampleur des problèmes, de la nature des erreurs constatées, etc. En effet, si un mois peut suffire pour améliorer la disposition des chiffres des opérations, amener les apprenants à une maîtrise acceptable de la lecture peut exiger plus de temps. Cependant, la période ne devrait pas être très courte (une semaine), car l'installation des mécanismes et des réflexes d'apprentissage s'inscrit nécessairement dans la durée. A contrario, elle ne devrait pas être très longue (une année) au risque que la lassitude ne réduise le plan d'amélioration à une obligation administrative dont on s'acquitte une fois par an. Le trimestre semble être la période la plus convenable. Après trois

mois d'application, même si les résultats obtenus ne sont pas concluants, il convient de reprendre le processus d'analyse du problème afin de mieux cerner, formuler et orienter les actes pédagogiques et didactiques.

Après cette analyse, intervient l'identification du problème qui nécessite un plan d'amélioration. Il s'agit à ce niveau de déterminer parmi toutes les faiblesses et insuffisances constatées, laquelle selon l'enseignant, devrait faire l'objet d'une attention particulière en vue de l'amélioration des résultats scolaires des apprenants.

Puis, ce problème identifié est soumis à une analyse conséquente qui fera apparaître les constats (manifestations du problème), les causes et les conséquences. Ce point est appelé analyse du problème.

Tableau 1 : Analyse du problème

PROBLEME	MANIFESTATIONS	CAUSES	CONSEQUENCES
Les apprenants sont faibles en grammaire.	30% des apprenants ont eu la moyenne dans un exercice de grammaire. Parmi les 70% qui n'ont pas la moyenne, 40% sont incapables d'employer correctement les pronoms (personnels, démonstratifs, possessifs). 50% de ces derniers éprouvent des difficultés pour construire des phrases répondant à la norme du français standard.	Une non maîtrise des règles d'emploi des pronoms Difficultés de produire des phrases personnelles à l'écrit Insuffisance du temps alloué à la leçon de grammaire suivie d'exercices d'application.	A court terme, il y a le désintérêt des apprenants A moyen terme, les lacunes accumulées peuvent conduire à l'échec de l'apprenant dans toutes les disciplines du français. A long terme, ils auront des difficultés pour suivre des études au secondaire et au supérieur.

Source : Enquête réalisée en juin 2017

Au terme de cette analyse du problème, place est faite au plan d'amélioration proprement dit, les préalables ayant été évacués.

L'on pourrait présenter ce plan d'amélioration selon ce modèle-ci :

Tableau 2 : Modèle de plan d'amélioration

Objectifs	Moyens (actions)	Calendrier du progrès mesurable	Indicateurs de progrès mesurable	Méthode de collecte des indications de progrès
Améliorer les compétences des apprenants en grammaire ; 45% des apprenants doivent avoir la moyenne en grammaire.	<p>Etude approfondie des mécanismes et modes d'acquisition de la grammaire ; Multiplication et variation des exercices au cours des séances de grammaire ;</p> <p>Exercices à traiter en groupes en classe ;</p> <p>Exercices à traiter à domicile ; organisation des apprenants en groupes d'apprentissage.</p>	<p>Au début de l'exécution du plan ;</p> <p>tout au long de l'exécution du plan (3mois) ;</p> <p>Après chaque exercice d'application d'une leçon de grammaire.</p>	<p>45% des apprenants au moins ont la moyenne en grammaire. Des 55%, les 2/3 sont capables d'employer correctement des pronoms (personnels, possessifs, démonstratifs) dans une phrase.</p> <p>Capacité de construire des phrases correctes.</p>	<p>Evaluations hebdomadaires ;</p> <p>Evaluations ponctuelles ;</p> <p>Evaluation à mi-parcours ;</p> <p>Evaluations trimestrielles (finales).</p>

Source : Enquête réalisée en juin 2017

A la fin de l'exécution du plan d'amélioration, on doit vérifier si l'objectif a été atteint. S'il y a un progrès (amélioration des indicateurs), cela permet de projeter l'atteinte d'un pourcentage supérieur pour une durée que l'on prend soin de préciser. Dans le cas contraire, la démarche suivie doit être remise en cause et la sollicitation des conseils avisés des personnes ressources (encadreurs, collègues) est indispensable.

Conclusion

Au terme de l'étude sur les erreurs intralinguales commises en expression écrite par les apprenants du CM2 de l'école primaire au Burkina Faso, nous relevons que l'apprentissage d'une langue seconde requiert de la part des acteurs directs plus d'abnégation, de rigueur et de disponibilité. En raison des nombreuses difficultés et écueils constatés, si on y prend garde, si on n'est pas optimiste, les nombreuses erreurs syntaxiques et lexicales constatées et relevées des productions des apprenants peuvent amener au découragement, source de démotivation. Cependant, comme le dit un penseur, il faut travailler à humaniser les erreurs des apprenants et plutôt que de condamner les apprenants et leur jeter l'opprobre, il faut reconnaître que l'apparition des erreurs au cours de l'apprentissage d'une langue seconde est une chose naturelle et est un indice sûr qu'il y a des difficultés et qu'il faut chercher les causes et surtout les remèdes. Mais peut-on véritablement apprendre une langue sans se tromper, se demande-t-on ? La réponse à cette question nous amène à citer S.P.CORDER pour qui « l'apparition d'erreurs, en langue étrangère comme en langue maternelle chez les apprenants constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives », affirment R.PORQUIER et H. BESSE (1988 :207).

Au niveau du Burkina, une nouvelle approche d'encadrement a vu le jour dans cette perspective. Il appartient aux enseignants de se l'approprier en vue d'en faire un outil d'évaluation au profit des apprenants. Il faut aussi veiller au respect scrupuleux des programmes, des méthodologies, des emplois de temps élaborés et des consignes pédagogiques édictées par le législateur. On dit aussi qu'un enseignant est un éternel chercheur. Dans cette perspective, les enseignants devront s'informer, se former sur leurs pratiques quotidiennes, se remettre permanemment en cause et innover. Ils devront aussi travailler chaque jour à améliorer leur communication et leurs relations avec les apprenants en sachant placer ces derniers au centre de l'action pédagogique. C'est de cette façon qu'on parviendra à une éducation de qualité tant proclamée et tant recherchée qui apparaît comme un leurre, comme un idéal toujours fuyant.

Références bibliographiques

- Astolfi, J-P, (1999), Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui. Paris , INRP.
- Besse H., Porquier (1988) : Grammaire et didactique des langues, Paris, Hatier Coll. « Langues et apprentissage des langues »
- Cuq J.P. Gruca I., (2013) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- Corder Samuel Pit (1980), « *dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs* », langages, avril, n° 57, p.27
- Delorme C., (1988) : « Former des formateurs », in *Diagonales* n°7, P.42
- D.F.I.P.P.E., (1991) : *Guide pédagogique à l'usage des maîtres, Version « Aide-Mémoire enrichie »*, MEBA, Ouagadougou
- Germain, Cl, (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris, Clé international
- Genouvrier, E., et al., (1972) *Quelle langue parler à l'école. Propos sur la norme du français* in *Langue française*, Volume 13, numéro 1 pp ; 34-51
- Kabre E., (1993) : *Problèmes liés à l'enseignement du français dans les collèges du Burkina Faso*, Rapport de DEA, FLASHS, Département de linguistique, Université de Ouagadougou, Hachette-Larousse
- Pendanx M., (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette
- Puren, C. & alii, (1998), *Se former en didactique des langues*, ellipses / édition marqueting
- Robert, J.P, (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, OPHRYS, 224p
- Simonet M-C., (1993) : « L'enseignement du français en Afrique anglophone : l'exemple du Ghana », in *Marchés Tropicaux*, 31 décembre, PP. 31-93
- Tagliante C., (1991) : *L'évaluation*, Paris, Clé international, PP. 110-112
- Traore S., (2004) : *Analyse des erreurs syntaxiques dans les quotidiens* :