

ANALYSE DES ERREURS D'UNE POPULATION D'APPRENANTS BILINGUES EN FRANÇAIS

Yassia MANDÉ

Centre universitaire de Banfora, Burkina Faso

yassmand@yahoo.fr

Résumé : Le sujet d'étude a porté sur l'analyse des erreurs produites en français des élèves des écoles bilingues au Burkina Faso. La problématique que soulève cette étude se rapporte aux sources possibles des erreurs en français chez les élèves desdites écoles. Afin de répondre aux questions suscitées par une telle problématique, nous nous sommes fixé comme objectif de déterminer les principales sources des difficultés des élèves des classes bilingues en français et faire des suggestions en vue de contribuer à l'amélioration des résultats de ces derniers. Dans cette optique, nous avons mené une analyse-interprétation de productions d'apprenants bilingues (dioula/français). De cette analyse, il ressort que des situations de convergences telles que les 18 lettres communes à la L1 et à la L2 des apprenants, les différents signes de ponctuation, etc. facilitent le transfert du savoir de la L1 (dioula) vers la L2 (français). Mais, il existe des divergences entre les deux langues et qui provoquent des difficultés chez les apprenants en les conduisant à commettre des erreurs interlinguales. En outre, l'analyse démontre que les erreurs des élèves ont également des sources intra linguales se résumant essentiellement à la non-maitrise des règles de fonctionnement de la L2.

Mots clés : écart-erreur-faute- erreur interlinguale -erreur intralingual

ERROR ANALYSIS OF A POPULATION OF BILINGUAL LEARNERS OF FRENCH

Abstract : Our study focused on an analysis of errors produced in French by pupils in bilingual schools in Burkina Faso. The general problematic on which our analysis was built relates to the possible sources of errors in French among the pupils of these schools. In order to answer the questions raised by such a problem, we set ourselves the objective of determining the main sources of the difficulties encountered by pupils in bilingual classes in French and to propose suggestions to help improve their results. To this end, we carried out an analysis-interpretation of the productions of bilingual learners (Dioula/French). From this analysis, it appears that situations of convergence such as the 18 letters common to the L1 and L2 of the learners, the different punctuation marks, etc. facilitate the transfer of knowledge from L1 (Dioula) to L2 (French). However, there are discrepancies between the two languages which cause difficulties for learners, leading to the production of interlingual errors. Furthermore, the analysis proves that students' errors also have intra-lingual sources, essentially the non-mastery of the rules of operation of the L2.

Key words: discrepancy-error-fault- interlingual error - intralingual error

Introduction

La langue française a toujours occupé une place privilégiée dans le système éducatif du Burkina Faso. Son enseignement à l'oral comme à l'écrit fait également l'objet de sérieuses préoccupations pédagogiques et linguistiques chez les enseignants de tout ordre. Nonobstant toutes les méthodes et techniques déployées au Burkina Faso pour son enseignement, l'on assiste à une vertigineuse baisse du niveau des élèves en français qui se traduit par son usage défectueux dans les interactions langagières scolaires et/ou sociales, écrites et/ou orales. Du primaire au supérieur en passant par le secondaire et le post-primaire, les apprenants ne fournissent plus des résultats satisfaisants. Les acteurs clés du système notamment les enseignants sont ainsi incriminés à tort ou à raison de partout et, à leur tour accusent l'État et les parents, la massification de l'enseignement, l'impact négatif des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc. Cette faiblesse du niveau se constate lorsque nous écoutons des élèves en conversation ou lorsque nous lisons leurs productions écrites. Cette déplorable inaptitude a déjà été relevée chez des locuteurs burkinabè du français, notamment chez les jeunes scolaires et dans la presse (SOME, 2003). Pourtant l'un des objectifs de l'école moderne, selon PITROIPA (2008, p.16) est d'amener les jeunes Burkinabè à « parler et écrire le français comme les petits Français en suivant les normes du français tel qu'il est enseigné en métropole, c'est-à-dire, le français standard ». Au regard de l'espoir fondé sur le bilinguisme éducatif pour relever ces multiples défis actuels du système éducatif burkinabè, nous trouvons intéressant de porter une réflexion critique sur son apport à la performance linguistique des apprenants des écoles bilingues en français. Il s'agit donc à travers cette étude d'apprécier la contribution du bilinguisme à l'amélioration du niveau des élèves en français. L'étude s'est donc faite à travers le sujet : « analyse des erreurs d'une population d'apprenants bilingues en français ». Cette formulation fait suite à l'interrogation centrale suivante : Quel est l'impact du bilinguisme dans le processus d'apprentissage du français chez les élèves des écoles bilingues? De cette interrogation centrale, des questions spécifiques se posent : En quoi la langue première peut être un atout à la bonne maîtrise du français ? À quel moment peut-elle être source d'erreurs chez les apprenants bilingues en français? Suite à ce questionnement, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle le bilinguisme peut être aussi bien un atout qu'un obstacle à la bonne maîtrise du français par les apprenants. De cette hypothèse principale, nous avons formulé deux hypothèses secondaires. La première hypothèse secondaire soutient que l'utilisation de la langue première des apprenants favorise une bonne maîtrise de la langue française. La seconde hypothèse secondaire stipule que du fait des différences de système de fonctionnement entre la langue première des apprenants et le français, le bilinguisme est source d'erreurs chez ces derniers en français. Cette analyse n'a pas pour ambition de redorer la langue française au détriment des autres langues d'enseignement. Elle est juste une interrogation sur les éventuels écarts des apprenants des écoles bilingues en français et des suggestions en vue de contribuer à optimiser les compétences de ces derniers en langue.

1. Approche théorique

Une telle étude requiert un cadre théorique rigoureux qui soit à la fois complète (globalité), simple, précise et opératoire (transposition didactique). En outre, nous

estimons que pour dresser une typologie des erreurs des apprenants bilingues, il faudrait, en plus, tenir compte de deux autres critères que sont les différences qui existent entre le système phonologique de la langue maternelle des apprenants et celui du français, les interférences. Dans ce sens, nous pensons que la grille proposée par BURIDANT (1994) présente les caractéristiques d'une typologie appropriée pour une telle analyse. Cette théorie définit les mécanismes qui ont généré les erreurs chez les apprenants. On distingue généralement deux grands types d'erreurs : les erreurs interlinguales et les erreurs intra linguales. Il convient donc ici, avant d'apporter les précisions sur ces deux concepts, d'apporter des précisions sur les notions d'écart, d'erreur et de faute.

1.1. Les notions d'écart, d'erreur et de faute

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, on peut distinguer plusieurs notions qui définissent différents types de productions incorrectes : l'écart, l'erreur, la faute.

L'écart est un terme générique pouvant inclure les deux autres que sont l'erreur et la faute. Il s'agit d'une maladresse dans le domaine des langues, ce qui n'est pas conforme à une norme.

En ce qui concerne l'erreur et la faute, rappelons que les différentes distinctions en particulier entre ces deux notions n'ont pas toujours été faites. Pour en faire apparaître les particularités, erreur et faute ont parfois été comparées. Les auteurs des plus anciennes études d'écart de français tels que FREI (1929) ne font pas la différence entre erreur et faute et ne retiennent que le mot « faute ». Ceux qui font la distinction utilisent un certain nombre de critères parmi lesquels figure la systématisme. Selon eux, les erreurs sont systématiques lorsque l'on considère l'ensemble des productions d'un seul apprenant. Les fautes par contre ne sont pas systématiques. Accidentelles, les fautes sont généralement dues à des défaillances de mémoire ou à des états psychologiques comme l'émotion ou à des états physiologiques comme la fatigue. Compte tenu de leurs caractères aléatoires, les fautes ne sont pas révélatrices du niveau de connaissance contrairement aux erreurs qui permettent d'apprécier les acquisitions des apprenants. Selon OUÉDRAOGO (1988), le test permettant d'identifier une forme incorrecte comme étant une faute ou une erreur est la capacité ou non de son auteur de s'auto corriger. Dans cette même logique, CORDER (1980, p.10) affirme que les fautes et les lapsus sont « [...] ces faux départs, ces changements de construction grammaticale que nous faisons lorsque nous parlons avec spontanéité [...]. Ce sont tout simplement des fautes d'expression comme le prouve la rapidité avec laquelle nous les corrigeons ». C'est pour cette raison qu'on rattache les erreurs au concept chomskyen de compétence et les fautes à la performance ; la compétence renvoyant ici à l'ensemble du savoir emmagasiné dans le cerveau du locuteur le rendant ainsi apte à comprendre et à réaliser des énoncés infinis ; et la performance à l'ensemble des actes concrets d'actualisation de la compétence.

De ces trois notions, celle qui cadre bien avec notre étude est celle d'erreur. L'erreur dans le processus d'enseignement-apprentissage fait l'objet de diverses considérations selon l'angle d'attaque des acteurs. Elle est souvent considérée comme un indice de difficulté chez l'apprenant avec des sources multiples.

1.2. Sources des erreurs

On dit aussi origine des erreurs dans l'analyse des erreurs. La recherche des origines ou des sources des erreurs revient à les expliquer, c'est-à-dire trouver les mécanismes qui les ont générées. Généralement, les sources des erreurs sont à rechercher à trois niveaux d'abord au niveau de l'enseignant, ensuite au niveau de l'élève, enfin au niveau de l'institution scolaire. Suivant les sources, on distingue généralement deux grands types d'erreurs : les erreurs interlinguales et les erreurs intra linguales. Alors, qu'est-ce qu'une erreur interlinguale ?

1.2.1. Les erreurs interlinguales

Une erreur est dite interlinguale si l'énoncé produit dans une langue s'explique par une influence directe d'une autre langue. Généralement, c'est la langue la mieux maîtrisée qui influence celle qui est moins maîtrisée. Mais il arrive pour différentes raisons que l'inverse se produise. Nous avons au cours de nos investigations retenu trois termes qui rendent compte des erreurs interlinguales qu'il convient de cerner. Il s'agit de : l'interférence de système, l'emprunt en discours, le calque. Nous estimons qu'une meilleure appréhension de ces notions et surtout le concept plus englobant d'interférence linguistique est un véritable atout à la perception adéquate de notre objet d'étude. Ceci nous permettra de circonscrire avec aisance le cadre de notre investigation.

1.2.1.1. L'interférence linguistique

L'interférence linguistique est l'une des conséquences directes du bilinguisme qui traduit l'état d'une personne ou d'une communauté pratiquant deux ou plusieurs langues. La notion d'interférence linguistique a été employée pour la première fois par le linguiste WEINREICH cité par MAKAROVA (2021) pour qui, ce terme traduit la déviation par rapport aux normes de deux langues en contact. Le phénomène interférentiel selon MAKAROVA (2021) (citant WEINREICH) conduit à la déformation de la quasi-totalité du système phonétique, en grande partie du système morphosyntaxique et d'une partie essentielle du lexique. Depuis cette esquisse de WEINREICH, plusieurs auteurs ont tenté de donner une définition à ce phénomène mais, le plus souvent, les définitions s'opposent les unes aux autres. Pour MACKAY par exemple :

L'interférence linguistique est l'utilisation des éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps elle varie aussi chez un même individu. Cela peut aller de la variation stylistique presque impossible au mélange des langues absolument évident.

MACKAY (1976, p.414)

SISSAO (2001, p.163) définit le phénomène d'interférence en prenant l'exemple de deux langues pratiquées au Burkina Faso : « L'interférence se produit quand un sujet bilingue par exemple moaga/français utilise dans une langue cible A (français) un trait phonétique, morphologique, lexical, syntaxique caractéristique de la langue B (mooré) ».

En somme, nous pouvons appréhender l'interférence linguistique comme le fait qu'un individu bilingue ou plurilingue utilise dans son élocution des mots ou expressions d'une langue autre que celle de son élocution. Cette notion est utilisée en didactique des langues pour rendre compte des difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Il s'agit du transfert d'un système d'une langue dans la production d'une autre langue dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est le cas des productions en français dans lesquelles se manifeste l'absence de déterminant du nom. En français le déterminant du nom est un élément grammatical autonome qui, dans la phrase est antéposé au nom. Dans beaucoup de langues africaines, la détermination du nom s'opère par une modification de la forme du nom en position finale Certains locuteurs Africains ont le sentiment qu'un nom s'emploie normalement sans déterminant de ce fait. C'est pourquoi en s'exprimant en français, certains locuteurs africains emploient des noms sans déterminant. Ainsi l'emprunt et le calque sont des cas pratiques d'interférence linguistique. Mais en quoi consistent-ils ?

1.2.1.2. L'emprunt

C'est la forme d'erreur la plus facile à identifier. Il s'agit de l'emploi direct sans aucune modification dans la langue cible d'un segment (mot ou groupe de mots) appartenant à une autre langue ou vice versa. En d'autres termes, il s'agit de l'emploi direct sous une forme brute d'un mot étranger dans un énoncé relevant d'un autre système linguistique. C'est dans ce sens que TABOURET et KELLER (1969, p.131) définissent ce phénomène comme « [...] le processus qui fait passer un lexème tiré d'une langue dans l'usage de l'autre ».

1.2.1.3. Le calque

Il se produit lorsqu'un mot ou une structure d'une langue est traduit dans une autre langue par un mot ou un segment déjà existant auquel on ajoute un autre sens ou dont on élargie la signification initiale. Pour SISSAO (2001, p.173) : « Les calques sont en fait souvent des traductions d'expressions [des langues locales] en français, mais qui gardent toute une charge sémantique de la langue maternelle ». On le trouve ainsi intentionnellement utilisé également dans des productions littéraires. Il s'agit là d'un effet de style qu'une méconnaissance de la langue cible. C'est l'exemple de la phrase : « c'était le chat qui avait attrapé la lune » (SAVADOGO (2006, p.43). Cette expression traduit l'éclipse de la lune en langue mooré. Mais, si l'usage de ce type d'interférence linguistique rend compte de la volonté de l'écrivain de rendre facilement le sens du terme, le calque en fonction du niveau de connaissance de l'apprenant peut être une simple traduction littérale, donc un écart qu'il faut comprendre et ainsi l'aider à surmonter.

Tous ces types d'écarts relèvent, comme nous l'avons souligné en supra, de difficultés interlinguales. Qu'en est-il alors de celles intralinguales ?

1.3. Les erreurs intralinguales

Le terme *intralingual* est composé du préfixe *intra* qui signifie ici *dans* et *lingual* qui renvoie à *langue*. Une erreur intralinguale est une erreur qui s'explique par le système propre de la langue cible. En effet, les acquisitions antérieures faites par

l'apprenant peuvent influencer négativement ce qui sera appris ultérieurement dans la même langue. Ce que l'apprenant sait de la langue cible peut être à l'origine d'erreur suivant les mécanismes de : sur-généralisation, ignorance de restriction de règle, application incomplète de règle, fausse hypothèse. Comparée au phénomène de l'erreur interlinguale, une erreur est dite intralinguale si elle ne peut être diagnostiquée comme étant due à l'influence de la langue première. L'erreur intralinguale ne pouvant s'expliquer que par le système propre de la langue cible, elle est susceptible d'être produite par des locuteurs de langues premières différentes mais aussi par des natifs de la langue cible.

2. Cadre méthodologique

La démarche scientifique adoptée pour conduire cette étude repose sur une recherche documentaire, une enquête de terrain appuyée d'une grille d'observation de leçons pratiques en complément de l'analyse des productions écrites des élèves enquêtés. La grille d'observation est adaptée à celle des encadreurs dans le cadre du suivi des activités pédagogiques dans les classes bilingues. Le travail d'adaptation de ce questionnaire au contexte de cette recherche a été réalisé par nous-même en fonction des objectifs de l'étude.

Cette étude se tient alors suivant deux principales méthodes. La première est descriptive, inspirée des travaux de BURIDANT (1994) et porte de prime abord sur la description et l'analyse des erreurs des élèves à partir de leurs productions en français. Pour une telle recherche, les énoncés à analyser peuvent être collectés de plusieurs manières. Il peut s'agir de devoirs faits en classe dans le cadre des évaluations normales, de productions sur demande du chercheur; etc. Les productions peuvent être orales ou écrites. Pour cette analyse, nous avons rassemblé dans un premier temps les productions écrites en français (étude de texte) des élèves bilingues à l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) que nous avons examinées suivant la grille proposée par BURIDANT (1994).

La deuxième méthode d'investigation par enquête a fait recours à une approche mixte (approche qualitative-approche quantitative) menée avec une rigueur méthodologique qui a permis de réduire au mieux la subjectivité des résultats attendus.

3. L'échantillonnage

Les participants sont tout d'abord des praticiens du système éducatif. Le premier groupe est constitué d'enseignants des écoles bilingues. Le deuxième groupe concerne les élèves des classes de cinquième année des deux écoles bilingues retenues pour l'étude. Le choix de ces participants ne s'est pas fait sans raisons. En effet, nous sommes partis sur la base que pour analyser les erreurs des apprenants des écoles bilingues et probablement proposer des solutions de remédiation, il faut avoir côtoyé les réalités pédagogiques dans ces établissements innovés. La participation des élèves à l'étude se situe à deux niveaux : leurs productions écrites qui nous ont été offertes pour analyse et leur participation aux différentes prestations des enseignants au cours de l'enquête. À ce premier échantillon s'ajoute les enseignants titulaires des classes à qui nous avons administré un questionnaire à la suite de leur prestation afin de recueillir plusieurs avis sur le problème que pose notre sujet de recherche.

Le choix de cet échantillon s'est également fait suivant les objectifs visés par l'étude. En effet, nous avons choisi d'analyser les erreurs des productions (orales et écrites) des élèves en français. Dans ce sens, il nous paraît donc logique d'orienter notre regard sur ceux (les élèves) pouvant fournir des productions orales et écrites lisibles et analysables avec l'instrument théorique retenu pour cette étude (théorie de BURIDANT (1994)). C'est en tenant alors compte de ces impératifs que nous avons choisi les élèves de la cinquième année et leurs enseignants comme échantillon de cette enquête. Il s'agit en termes d'effectif de 6 enseignants titulaires de classes et de 68 élèves dont 37 filles et 31 garçons repartis dans deux salles de classes. Quant au corpus analysé, il est constitué de 63 copies d'exercices de français administrés aux élèves bilingues lors de la session 2022 du CEP dans deux Circonscription d'Éducation de Base (CEB).

4. Principales erreurs relevées dans le corpus

L'objectif principal ici est de présenter les différentes erreurs relevées suivant la grille proposée par BURIDANT (1994). Une rubrique intitulée « erreurs inclassables » a été jointe pour prendre en compte les erreurs qui ne peuvent être classées dans les rubriques de cette typologie. Aussi, compte tenu du nombre assez considérable des erreurs relevées de part et d'autre, nous retiendrons à cette étape un échantillon par type d'erreurs pour les besoins de notre analyse. Les erreurs sont souvent mises entre guillemets et encadrées par autres mots ou expressions qui situent le contexte dans lequel ces erreurs ont été commises. Le signe grammatical conventionnel (*) précède toutes les constructions vicieuses et les détermine. Il s'agit d'un signe conventionnel chez les grammairiens qui permet de désigner les constructions non acceptables dans le discours. Ainsi, les erreurs relevées dans les productions des élèves sont les suivantes.

4.1. Les erreurs à dominante extra-graphique ou phonétique

Chez BURIDANT (1994), les erreurs à dominante extra-graphique sont la conséquence d'une mauvaise prononciation des différentes unités du discours. Selon lui, l'élève commettrait des erreurs non pas par méconnaissance mais simplement parce que l'enseignant a des défaillances au niveau de la phonétique articulatoire. Cela nous permet à partir de l'observation de quelques prestations en français de classer comme erreurs phonétiques celles qui suivent :

-Omissions de graphèmes : **dimache* pour « dimanche », **non* **commu* de chose pour « nom commun de chose »;

-Substitution et adjonction de graphèmes/ phonèmes : **zentiller* pour « gentille » ;

- ajout inapproprié d'accent : **bléssé* pour « blessé »;

-Substitution de phonèmes : **marche*, **marsé* pour « marché » ; **sareites* pour « charrettes », **lointènne* pour « lointain », **bousé* pour « boucher », **zénou* pour genou, **charzé* pour « chargé »;

Des confusions de voyelles : **andicatif* pour « indicatif ».

4.2. Les erreurs à dominante calligraphique

Ce type d'erreurs est a priori relatif à l'absence de soins dans le tracé des lettres. À cela, on peut ajouter ici la confusion ou le mélange des deux principaux types d'écriture manuscrite que sont la cursive et le script :

- ajout de jambage: cela est par endroit constaté au niveau des lettres m, n : le **matim* pour le « matin » ;
- absence de jambage : **déanbile* pour « déambule » ;
- absence de point sur la lettre i ;
- mauvaise formation des lettres ;
- amalgame de cursives et scripts à l'intérieur du même mot, de la même phrase.

4.3. Les erreurs à dominante phonogrammique

Les erreurs à dominante phonogrammique se présentent comme l'effet contraire des erreurs à dominante extra-graphique selon l'analyse de BURIDANT (1994). Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Ce qui veut dire donc que l'on ne doute pas ici de la qualité de l'appareil phonatoire du maître, mais c'est plutôt les difficultés de l'apprenant à trouver les phonogrammes (graphèmes) adéquats pour transcrire les différents phonèmes qui constitue une difficulté. Quelques erreurs à dominante phonogrammique sont ainsi relevées :

- transcription par archigraphèmes: fruits **loco* pour « fruits locaux », **déanbile* pour « déambule », **matim* pour « matin », **marcher* pour « marché », **puse* pour « pouce », **kamarad* pour « camarade », voix **pasive* pour « voix passive », **buse* pour « boucher ».
- Autres transcriptions erronées : **sareites* (charrettes), des **comaircents* (commerçants).

4.4. Les erreurs à dominante graphétique

Les erreurs à dominante graphétique peuvent se traduire ici par l'emploi des graphèmes de la langue première. Ce type d'erreurs se confondent alors au type phonogrammique: **pus* pour « pouce », fruits **loco* pour « fruits locaux », **kamarad* pour « camarade », voix **pasive* pour « voix passive », **buse* pour « boucher ».

4.5. Les erreurs à dominante morphogrammique

Il s'agit ici d'identifier entre autres des mauvaises constructions selon le genre, le nombre, les marques du verbe :

- confusion des morphogrammes du genre: le ciel est **noire* pour « le ciel est noir », **journé* pour « journée » ;
- adjonction erronée d'accords étroits : vers midi le marché **grouillent* de monde ;
- omission erronée d'accords étroits : les jeunes **deanbine* dans les allés ;
- adjonction erronée d'accords larges : celle-ci, plus **rusées*, goûta le sel, battit des ailes puis **fient* le mort ;
- omission erronée d'accords larges : le lièvre et la perdrix **est pas *bon* et **veut tromper* ;
- confusion des marques des formes verbales : il doit **croise* la perdrix pour « il doit croiser la perdrix » ;
- confusion des marques des affixes : **charete* (charrette) ; **marchantes* pour (marchandes) ;

-confusion des morphogrammes du nombre : *aux centre du marché (au centre du marché).

4.6. Les erreurs à dominante logogrammique

Nous avons pu relever ici des confusions entre les homophones lexicaux ou logogrammes lexicaux et des confusions entre les homophones grammaticaux ou logogrammes grammaticaux :

-confusion des logogrammes lexicaux : *to le matin pour « tôt le matin », *vert midi pour « vers midi »;

-confusion des logogrammes grammaticaux : partout on *ce bouscule pour « partout on se bouscule », *ont discute pour « on discute », *sa veut *dir pour « ça veut dire ».

4.7. Les erreurs à dominante idéogrammique

Ce groupe d'erreurs va au-delà de l'alphabet pour prendre en compte les signes de ponctuation :

-des majuscules à la place des minuscules : *aux centre du marché, *Des *comaircents *esposé, *Des *céréale, Des fruits *loco et des *episc;

-des minuscules à la place des majuscules : *tot le matin (« tôt » en début de phrase) ; *vers midi, le marché *grion de monde. *partout on se *boucul *onts *estepe on discute les *pris;

-absence de virgules dans l'énumération : *partous on se *boucul *ont *s'imterpele on discute les *pris.

-ajout inapproprié d'apostrophe : *l'egume pour « légume » ;

-omission d'apostrophe : des *bouché qui *somp prese, pour « des bouchers qui s'empressent »;

-consonnes simples au lieu de consonnes doubles : *arive pour « arrivent », *partous on se *boucul *ont *s'imterpele, *comaircents (commerçants), *charete (charrette);

-consonnes doubles au lieu de consonnes simples : des *sareites *bient *charger de *tuberculle (des charrettes bien chargées de tubercules), la *journnée pour « la journée »

4.8. Les erreurs à dominante sémantique

Ces erreurs se traduisent par un rapprochement sémantique entre l'idée émise et les différentes parties du discours employées ou la tournure syntaxique utilisée (le plus souvent vicieuse). Les difficultés sont très souvent liées au lexique ou à la morphologie, c'est-à-dire le choix de la lexie adéquate ou sa graphie correcte, ou encore à la construction syntaxique correcte et cohérente du discours. L'apprenant fait alors souvent maladroitement appel à la fameuse stratégie d'évitement ou procède à une traduction littérale de la langue maîtrisée vers celle moins maîtrisée.

-Interférence de la langue première : *son ventre il court → traduction littérale de la L1 vers la L2 de : il a des coliques

-Stratégie d'évitement: *Dimanche je pars en brousse pour tuer les *animal de la brousse* (dimanche je vais à la chasse aux animaux sauvages).

4.9. Les erreurs inclassables

- substitutions de graphèmes : * celle-ci *lat des *aibes pour « celle-ci bat des ailes »;
- omissions de graphèmes : *dan pour « dans » ;
- ajouts inappropriés de graphèmes : *bient pour « bien ».

5. Analyse et interprétation des résultats

À l'analyse des données ci-dessus présentées, l'on peut a priori affirmer que les causes de ces erreurs se situent à trois principaux niveaux à savoir : au niveau du transfert, au niveau de la langue française elle-même et au niveau des compétences des enseignants.

5.1. Difficultés liées au transfert

On peut d'emblée définir le transfert comme la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs dans de nouvelles situations. C'est de ce réinvestissement dont il est cas au niveau de l'approche par les compétences (APC) en vigueur à un moment dans le système éducatif burkinabè par exemple. Dans le cas de l'éducation bilingue, le transfert va consister en une construction de savoirs scolaires reliés au socle des premiers apprentissages. En effet, comme nous l'avons signalé en supra, la formule de l'éducation bilingue consiste en un premier temps à permettre à l'enfant de commencer les premiers apprentissages scolaires dans une langue qu'il maîtrise. En un second temps, cette innovation utilise le transfert qui est un axe de la didactique convergente dans le passage de la L1 vers la L2 dans le but de faciliter les enseignements/apprentissages. Par le transfert, l'enseignant met en relation les deux langues pour permettre les transferts d'apprentissages, ce qui facilite la compréhension de la L2 en s'appuyant sur les acquis de la L1. Seulement ce transfert des connaissances de la L1 vers la L2 n'a pas toujours été une réussite. Il peut donc être aisé ou difficile. Les difficultés en français des élèves des écoles bilingues sont surtout le fait du transfert difficile.

5.1.1. Le transfert aisé

Le transfert peut être dit « aisé » lorsqu'il y a des ressemblances ou des situations de convergence totale. Dans notre cas, on peut observer un transfert aisé:

- au niveau de la phonétique et de la graphie: les 18 lettres communes à L1 (dioula) et à L2 (français) qui sont homophones, homographe : a-b-d-f-g-i-k-l-m-n-o-p-r-s-t-v-w-z;
- au niveau de la ponctuation : les différents signes de ponctuation (. ! ?) sont vus au niveau de la phrase et des types de phrases. Aussi bien en dioula qu'en français, ils matérialisent une même réalité. Il y a une possibilité de généralisation ;
- au niveau du lexique et de la sémantique il y a une certaine convergence, un rapprochement entre le dioula et le français au niveau de certaines unités de signification du discours: *kepi* (dioula)-képi en français, *too* (diaoula)-tô (français), *daba* (dioula)- daba (français), *sunbala* (dioula)-soubala (français) ;
- au niveau syntaxique : il y a souvent similitude entre le dioula et le français au niveau de la structure sujet-verbe-complément :

Soma / va/ à Bobo
Sujet/verbe/ complément

Soma / bi tagara/ Bobo
Sujet / verbe / complément

C'est donc là quelques avantages qu'offre l'éducation bilingue d'utiliser tous ces éléments supposés déjà connus de l'apprenant comme médium permettant d'accéder plus facilement au savoir. Malheureusement, des divergences existent et qui expliquent en partie les difficultés constatées chez les élèves en français.

5.1.2. Les erreurs liées à la différence de système des langues en usage

D'entrée de jeu, on peut appréhender certains types d'erreurs commises par les élèves de notre échantillon comme relevant des difficultés liées à la différence de système entre leur L1 (dioula) et leur L2 (français). Ainsi, pourraient être classées dans ce registre les erreurs à dominante calligraphique, les erreurs à dominante phonogrammique, les erreurs à dominante graphétique et les erreurs à dominante sémantique.

Pour les erreurs à dominante calligraphique, il faut rappeler qu'elles traduisent une sorte d'absence de soins dans le tracé des lettres ainsi que la confusion de l'écriture cursive et du script. Cela peut se comprendre quand on sait que la L1 de notre échantillon est le dioula et que cette langue ne comporte pas de cursive dans son système. Les élèves ayant préalablement été initiés donc à l'écriture en script uniquement, la transposition de cette compétence en français ne peut que créer des difficultés quant à la bonne graphie des lettres françaises (en cursive). C'est ainsi que d'énormes erreurs calligraphiques ont été relevées dans les productions des élèves. Nous avons ainsi constaté dans beaucoup de productions écrites, des ajouts ou absences de jambage. Cela est dû au fait que les apprenants ayant installé uniquement l'habitude de l'écriture en script, ils ont cette propension à omettre ou tracer de trop les jambages au niveau de certaines lettres écrites en cursive (m, n, u). Cette habitude au script est également à la base de la mauvaise formation des lettres ainsi que l'amalgame de cursives et scripts à l'intérieur du même mot, ou des mots de la même phrase.

Au niveau sémantique, l'apprenant a toujours tendance à construire ses réponses dans sa L1 et procéder par la suite à sa transcription dans la L2. Les ressources linguistiques faisant très souvent défaut, celui-ci se limite à une traduction littérale du discours, à un rapprochement morphologique et sémantique des parties du discours.

Quant aux erreurs à dominante phonogrammique, les difficultés se situent principalement au niveau des divergences entre le dioula et le français sur le plan phonétique. En effet, au niveau phonétique, on peut constater la présence de lettres homographes non homophones (c, u,...) déjà acquise en L1 dès les premiers apprentissages. Il y a également et contrairement au français, l'absence d'accent (circonflexe, grave, aigu) sur certaines lettres (e par exemple), l'absence de certaines

lettres françaises (x par exemple). Il se produit alors un transfert difficile au niveau de la prononciation.

Enfin, les erreurs à dominante graphétique se traduisant par l'emploi des graphèmes de la langue première sont également pléthores. Au niveau de la graphie, le dioula utilise un seul symbole pour transcrire le phonème [o] alors qu'en français on a les phonogrammes (ou graphèmes) « o, ô, au, eau ». De même, au phonème [ã], correspondent par exemple en français les graphèmes en, em, am, an contrairement au dioula qui n'en dispose pas.

5.2. Les erreurs liées à la complexité du français

Même si l'on ne peut donc pas nier la subsistance des difficultés en français liées à la L1 des élèves, force est de reconnaître que la langue française comporte également dans son fonctionnement des normes dont la non maîtrise est source d'énormes erreurs dans les productions des élèves. On pourrait donc expliquer certaines erreurs relevées dans les productions des élèves par une mauvaise maîtrise des règles édictées par les enquêtés :

- des *marchantes *arrive : règle de l'accord du verbe avec son sujet ;
- des *marchantes (des marchandes) : règle sur la formation du féminin des noms ;
- *des *charretes bien *chargé: règle de l'accord du participe passé ;
- des*marchand: règle de l'accord du substantif avec son déterminant.

Comme on le voit bien, certaines difficultés décelées dans les productions des élèves ne sont pas le fait d'une particularité quelconque du système bilingue mais plutôt une méconnaissance des règles de la grammaire française par ces derniers.

5.3. Les erreurs extralinguistiques

Les erreurs extralinguistiques sont celles liées à l'environnement pédagogique. Par environnement pédagogique, nous entendons toutes les entités physiques ou morales qui interviennent au niveau des structures éducatives. Ainsi, à l'image des structures classiques, les écoles bilingues souffrent de l'insuffisance de formation des enseignants. Mais de façon spécifique, les enseignants de ces structures, en plus de manquer souvent d'une bonne assise académique et pédagogique, ne sont pas assez bien formés pour prendre efficacement en charge les besoins pédagogiques des élèves des écoles bilingues. Des six enseignants de notre échantillon, seul un affirme avoir reçu une formation lui permettant de répondre efficacement aux besoins des apprenants de tous les niveaux (de la première à la cinquième année). Deux autres affirment avoir été partiellement formés (soit juste pour la première année ou les deux premières années). Les trois autres n'ont jamais reçu une formation quelconque dans le cadre de l'éducation bilingue.

À cela, on peut ajouter la faible maîtrise de la L1 (dioula) par certains enseignants qui ne leur permet pas de faire une réflexion métalinguistique sur cette langue. Ainsi, on le voit bien, les enseignants ne sont pas suffisamment outillés pour offrir les meilleures prestations suivant les méthodes préconisées dans le cadre du bilinguisme éducatif. L'insuffisance de formation des enseignants peut alors être à l'origine des difficultés des élèves en français.

À cette faible maîtrise de la L1 (dioula), on peut ajouter la faible maîtrise du fonctionnement de la L2 (français) par certains enseignants qui ne permet pas de faire

de bonnes explications. Alors que des quotas sont théoriquement bien établis pour chaque médium en usage, l'enseignant fait fi de ces dispositions en faisant abusivement recours à la L1 dans les situations d'apprentissage ou passe tout de suite à une simple traduction de la L1 vers la L2. Ce qui rend les élèves passifs au cours des séances et ceux-ci finissent par verser dans une sorte de nonchalance, de paresse.

En outre, par ignorance ou par négligence, les enseignants n'analysent pas suffisamment les contenus (comme nous en avons fait l'esquisse en supra) pour identifier les leçons qui ne se prêtent pas au transfert aisément (u, c, n, η, ε, o). Ce qui conduit inéluctablement les apprenants à la confusion des systèmes de fonctionnement des deux langues en usage.

Enfin, on peut citer le non-respect de l'âge d'admission à l'école bilingue. En effet, un des avantages de l'éducation bilingue est que les premiers apprentissages se font dans une langue qui est censée être maîtrisée par l'apprenant. Malheureusement, le non-respect de l'âge d'admission dans ces écoles (7-8-9 et même 10 ans) sape du coup cette dynamique. Les apprenants qui y sont admis sans au préalable avoir maîtrisé leur langue première ont de sérieuses difficultés dans un premier temps à assimiler les connaissances transmises dans cette langue, et dans un second temps leur transfert en français. Maîtriser la L1 est alors un impératif pour avoir de meilleures performances en L2.

5.4. Des pistes de solutions

L'éducation bilingue étant encore plus exigeante que le système classique, on pourrait, tout d'abord encourager les enseignants à développer des attitudes de don de soi et de rigueur dans leurs pratiques. Ensuite, par la lecture, la participation aux différentes rencontres d'échanges (conférences pédagogiques, conseils des enseignants, conseils de direction, quinzaine critique, etc.) ainsi que l'apport des directeurs d'écoles et des autres collègues, ils pourront assurer leur formation continue afin d'améliorer leurs prestations.

Au vue des difficultés ci-dessus énumérées, nous proposons de n'admettre dans les salles de classes bilingues que les enfants respectant la fourchette d'âge réglementaire (7-8-9 ans). Cela permettra d'éviter les difficultés liées à la non-maîtrise de la L1.

Au niveau de l'État, il faut renforcer les compétences pédagogiques ainsi que la maîtrise du français et de la langue nationale des enseignants par le biais de formations conséquentes. On veillera ainsi à renforcer la conscience métalinguistique de ces derniers tout en les entraînant à la formulation intralinguistique et inter linguistique, aux activités réflexives et comparatives sur les langues utilisées à l'école. Cela pourrait s'effectuer plus facilement avec la mise à la disposition des acteurs des outils de gestion concrète de la coprésence des langues dans les apprentissages tels que les dictionnaires bilingues (langues nationales et français), les bi grammaires, etc.

Conclusion

L'éducation bilingue est une des innovations éducatives dont l'un des objectifs est de contribuer à l'amélioration du niveau des apprenants en langue, notamment en français. Si cette innovation a suscité théoriquement beaucoup d'espoir dans ce sens, elle fait face dans la réalité à des défis énormes dont le plus important est la différence

des systèmes de fonctionnement entre la langue première des apprenants et le français. Les apprenants font alors face à d'énormes difficultés dans le processus de transfert des connaissances de la langue première vers la langue seconde, ce qui explique les multiples difficultés de ces derniers en français. Face à cette réalité, des actions doivent être menées de part et d'autres en termes de don de soi de la part des enseignements, de renforcement des capacités des acteurs et de respect des normes en matière de bilinguisme tel que l'âge normal d'admission dans ce système (7-8 ans). Au-delà de ces conclusions, il faut reconnaître que la question de l'éducation bilingue ainsi que celle relative à l'analyse des erreurs ne peuvent être traitées intégralement au cours d'une seule étude. Bien d'autres aspects liés à ce phénomène tels que leur rapport à l'efficacité interne et externe des apprenants, ou encore les erreurs selon les différents types de bilinguisme (bilinguisme simultanée, consécutif, précoce, additif, soustractif, etc.), etc. peuvent être explorés dans des études ultérieures.

Références bibliographiques

- BOUARFA Nour El Houda.2019. « L'analyse des erreurs en production écrite : Cas des apprenants de troisième année moyenne au CEM Dar el Ouassini-Maghnia-Tlemcen », mémoire de Master, Université Aboubakr Belkaid-Tlemcen-
- BURIDANT, Claude.1994. Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE. Essai de synthèse, in *L'écrit en français langue étrangère*, pp.67-79, Strasbourg.
- CORDER Pit S.1980. Que signifient les erreurs des apprenants? In *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, dirigé par Clive PERDUE et Rémy PORQUIER, Université d'Édimbourg, pp.9-15
- FREI, Henri.1929. « La grammaire des fautes », Genève, Belgrade.
- MACKEY, William. F.1976. « Bilinguisme et contact des langues », Paris, Edition Klincksieck.
- MAKAROVA, Margarita.2021. « L'interférence d'Uriel Weinreich et le bilinguisme littéraire », cahiers du CISL, n°65, pp.203-226.
- OUÉDRAOGO, Youssouf.1988. « Enseignement/apprentissage du français dans la situation de multilinguisme/bilinguisme du Burkina : analyse d'erreurs et propositions didactiques », Thèse de doctorat, Université de Besançon.
- PITROIPA, Bangré, Yamba.2008. « Apprentissage, appropriation et utilisation du français et des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina Faso : cas des élèves-maîtres », Thèse de doctorat NR, Université de Poitiers.
- SAVADOGO Youssouf.2006. « Le fils de la terre », Ouagadougou, ETK.
- SAWADOGO, Georges.2004. Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure, in *Repères* n°29-2004, p.251-260.
- SISSAO, Alain Joseph (2001). La question du métissage dans le roman burkinabè contemporain, *Cahier d'étude africaine*, pp.173-174 [En ligne], <http://Revue.Org/document> 121 html. Consulté le 12 janvier 2021.
- SOMÉ, Z. Maxime.2003. « Politique linguistique, enseignement du français et valorisation des langues « nationales » en Afrique : cas du Burkina Faso », [Thèse de doctorat d'État non publiée], Université Cheikh Anta Diop, Dakar
- TABOURET et KELLER.1969. Plurilinguisme et interférence, in *La linguistique*, pp. 109-113, Paris.